

Refletindo sobre a Prática Pedagógica e investigando sobre o brincar no exterior em jardim de infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

ANA SOFIA RATO DE OLIVEIRA MARTIN

Trabalho realizado sob a orientação de

Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, setembro de 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, em especial aos meus pais e irmãos por acreditarem em mim, me apoiarem incondicionalmente na minha formação e me ajudarem a alcançar este grande sonho.

À professora Rita Leal e à professora Sónia, que me acompanharam nesta caminhada. Obrigada pela orientação, ensinamentos, disponibilidade, grau de exigência, apoio, conselhos e incentivos.

Ao Miguel, o meu namorado e aos pais do Miguel que me apoiaram de forma incondicional.

À minha amiga de curso Sofia, por ter partilhado este caminho comigo e me ter ajudado bastante nos momentos mais desafiadores.

A todas as educadoras cooperantes por me acolherem nas “nossas” salas. Por terem tornado esta jornada tão autêntica, onde aprendi, cresci e comecei a construir a minha identidade profissional.

A todas as crianças que encontrei ao longo desta jornada e suas famílias, pelo carinho.

Aos restantes colegas e professores que fizeram parte deste caminho desafiante e fascinante.

A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada relata o meu percurso académico durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este encontra-se dividido em duas partes: a primeira refere-se ao contexto de Creche e ao contexto de Jardim de Infância e segunda parte refere-se à investigação desenvolvida.

Na primeira parte apresenta-se a reflexão acerca do percurso e as aprendizagens vivenciadas em contexto de Creche, mais especificamente o contexto educativo, a rotina, a observação, planificação e intervenção e ainda, o espaço exterior. Em seguida, apresenta-se a reflexão acerca de todas as aprendizagens em contexto de Jardim de Infância, como relevância na metodologia de trabalho por projeto, na construção do portefólio, nas atividades orientadas e planificação e ainda, na rotina do almoço e da higiene pessoal. Na segunda parte é apresentado o ensaio investigativo sobre o espaço exterior e as brincadeiras aí desenvolvidas que visou: i) identificar as perceções de seis crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública sobre a brincadeira no espaço exterior da instituição; ii) caracterizar as principais brincadeiras que seis crianças da Educação Pré-escolar da rede pública fazem no espaço exterior da instituição; iii) identificar as perceções da educadora responsável por um grupo de Educação Pré-Escolar da rede pública sobre a brincadeira no espaço exterior da instituição; iv) refletir sobre a importância de brincar no espaço exterior na Educação Pré-Escolar.

Seguindo uma metodologia qualitativa, este estudo contou com a participação de seis crianças e uma educadora de infância. Os dados foram recolhidos através de entrevistas e análise documental. Os resultados revelaram que as conceções da educadora e das crianças indicam que o espaço exterior potencia o brincar e que organizar o mesmo em prol das necessidades e interesses das crianças também pode constituir um desafio para a ação educativa do educador de infância.

Palavras-chave: Brincar, Espaço Exterior, Rotina, Intervenção.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report describes my academic path during my Master's Degree in Early Childhood Education. It is divided into two parts, being the first about the contexts in Daycare and Kindergarten, and the second about the research carried out.

The first part is a reflection on the learning experienced in the Daycare context, more specifically in the educational one - routine, observation, planning, intervention, and also in the outdoor space. This is followed by a reflection on all learning experiences in the kindergarten context, including their relevance on the methodology of the project-based work, portfolio construction, planned and guided activities, as well as in lunch and personal hygiene routines.

The second part is about an investigative essay on the outdoor space and the games developed there. It aimed to: i) identify the perceptions of six public kindergarten children about playing in the institution's outdoor space; ii) characterize the main games that those children played in there; iii) identify the perceptions of the educator in charge of a group of children in a public Early Childhood Education School, regarding outdoor play in the institution; iv) reflect on the importance of outdoor play in Early Childhood Education.

Using a qualitative methodology, this study involved the participation of six children and an Early Childhood Education teacher. Data were collected through interviews and document analysis. The results revealed that the educator's and children's perceptions indicate that outdoor space encourages play and that organizing it, to meet children's needs and interests, can also present a challenge for Early Childhood Educators.

Keywords: Play, Outdoor Space, Routine, Intervention.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	2
CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE	2
1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	3
2. AS MINHAS APRENDIZAGENS EM CONTEXTO.....	4
2.1. A ROTINA EM CRECHE	4
2.2. OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO.....	7
2.3. ESPAÇO EXTERIOR NA CRECHE	9
CAPÍTULO II- PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	11
1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	11
2. AS MINHAS APRENDIZAGENS EM CONTEXTO.....	12
2.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	13
2.1.1. PROJETO “E DE REPENTE O HOMEM...”	13
2.1.2. PROJETO A BIBLIOTECA	16
2.2. CONSTRUÇÃO DO PORTEFÓLIO.....	22
2.3. PLANIFICAÇÃO E ATIVIDADES ORIENTADAS.....	23

2.4. A ROTINA DO ALMOÇO	26
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA	29
CAPÍTULO III – O BRINCAR NO EXTERIOR	29
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	29
2. METODOLOGIA.....	38
2.1. QUESTÃO, OBJETIVOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	38
2.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES	39
2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	42
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	43
3.1. PERCEÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O ESPAÇO EXTERIOR	44
3.2. PERCEÇÕES DA EDUCADORA SOBRE O ESPAÇO EXTERIOR.....	50
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO.....	52
CONCLUSÃO.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
APÊNDICES	1
APÊNDICE I: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 13 A 15 DE DEZEMBRO DE 2021	1
APÊNDICE II: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 11 A 13 DE OUTUBRO DE 2021 .	3
APÊNDICE III E IV: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 10 A 12 DE JANEIRO DE 2022	5
APÊNDICE V: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 02 E 03 DE NOVEMBRO DE 2021	7
APÊNDICE VI: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 13 A 16 DE MARÇO DE 2023....	9
APÊNDICE VII: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 05 A 07 DE JUNHO DE 2023..	13
APÊNDICE VIII: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 09 A 11 DE JANEIRO DE 2023	15
APÊNDICE IX: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 02 A 04 DE MAIO DE 2023.....	17

APÊNDICE X: REFLEXÃO DE GRUPO DE 14 A 16 DE NOVEMBRO DE 2022	19
APÊNDICE XI: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 05 A 07 DE DEZEMBRO DE 2022	21
APÊNDICE XII: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 20 A 23 DE MARÇO DE 2023	23
APÊNDICE XIII: GUIÃO DA ENTREVISTA	25
APÊNDICE XIV: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	26
APÊNDICE XV: REFLEXÃO ESCRITA DA EDUCADORA RESPONSÁVEL...	37

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Caverna	14
Figura 2: Respostas das crianças	14
Figura 3: Materiais necessários para a construção da caverna	15
Figura 4: Fase I do projeto (O que sabemos/O que queremos saber).....	17
Figura 5: Fase II do projeto - Desejos das crianças.....	18
Figura 6: História construída pelas crianças.....	19
Figura 7: Materiais escolhidos pelas crianças	20
Figura 8: Fantoches construídos pelas crianças.....	20
Figura 9: Dramatização da história.....	21
Figura 10: Parque	40
Figura 11: Campo de futebol e basquete	40
Figura 12: Jardim/Relva	41
Figura 13: Horta	41

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Percepções das 6 crianças participativas acerca do espaço exterior da instituição que frequentam	44
--	----

ABREVIATURAS

JI – Jardim de Infância

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do MEPE, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Neste documento apresenta-se o percurso educativo realizado ao longo das Práticas Pedagógicas realizadas em contexto de Creche, da rede privada, e em contexto de JI da rede pública.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que cada uma delas está subdividida em capítulos. A primeira parte evidencia as experiências vivenciadas em contexto de Creche e em contexto de JI, através de uma dimensão reflexiva. A segunda parte aborda o estudo sobre o Brincar no Espaço Exterior, desenvolvido em contexto de JI da rede pública.

No primeiro capítulo são partilhadas experiências e aprendizagens vivenciadas em contexto de Creche. No segundo capítulo deste relatório são explanadas as vivências e aprendizagens que emergiram da PES em contexto de JI. No terceiro capítulo apresenta-se a dimensão investigativa de um estudo exploratório desenvolvido, que tem como objetivos: i) identificar as perceções de seis crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública sobre a brincadeira no espaço exterior da instituição; ii) caracterizar as principais brincadeiras que seis crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública fazem no espaço exterior da instituição; iii) identificar as perceções da educadora responsável por um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública sobre a brincadeira no espaço exterior da instituição; iv) refletir sobre a importância de brincar no espaço exterior na Educação Pré-Escolar.

O estudo teve como participantes seis crianças e a educadora responsável por um grupo de crianças da rede pública. Após o enquadramento teórico, revela-se a metodologia, a apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados, e as considerações finais do estudo.

Por fim, apresenta-se a conclusão do relatório, onde de forma sucinta se sintetizam as principais reflexões e aprendizagens e dificuldades sentidas das experiências vivenciadas nos diversos contextos. De seguida, encontra-se a bibliografia referenciada e os apêndices.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

No âmbito do MEPE foi-me possibilitada a realização de PES em dois contextos distintos: a creche e o jardim de infância. Estas experiências decorreram em paralelo com as unidades curriculares do mestrado, reservando-se os três primeiros dias da semana para a PP e os dois últimos dias para as aulas teóricas que complementaram as minhas aprendizagens e intervenções.

A PP em contexto de creche decorreu no ano letivo de 2021/2022, entre os meses de setembro de 2021 e janeiro de 2022, e foi realizada numa instituição privada do concelho de Leiria e desenvolveu-se em conjunto com o meu par pedagógico. A PP em contexto de jardim-de-infância decorreu no ano letivo de 2022/2023, numa instituição pública, entre os meses de setembro de 2022 e janeiro de 2023 com o mesmo par pedagógico e entre os meses de fevereiro e junho de 2023 individualmente.

Ao longo desta dimensão reflexiva do relatório será apresentado cada contexto e uma reflexão sobre as aprendizagens mais significativas que vivenciei, enquanto estudante em formação. No primeiro capítulo, abordarei a PP em creche e farei, como já referido, uma reflexão sobre os aspetos mais relevantes ao longo do meu percurso neste contexto. Segue-se, no segundo capítulo, uma reflexão sobre as experiências mais significativas vivenciadas em contexto de jardim de infância.

CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

No âmbito da PES do ano letivo de 2021/2022 tive oportunidade de experienciar o contexto de Creche. Esta prática foi realizada numa instituição privada localizada no concelho de Leiria, com um grupo de crianças dos vinte e quatro aos trinta e seis meses de idade.

Neste capítulo irei refletir sobre as minhas aprendizagens e vivências que ocorreram na minha PES em contexto de Creche. Este capítulo encontra-se organizado em dois pontos: caracterização do contexto educativo e as minhas aprendizagens em contexto, sendo que no último ponto falo das aprendizagens ao nível da rotina em creche, da observação, planificação e intervenção e do espaço exterior em creche.

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A instituição na qual realizei a minha Prática Pedagógica referente ao 1.º semestre do 1.º ano do MEPE decorreu numa instituição de rede privada localizada no concelho de Leiria e inserida numa zona urbanística onde era possível encontrar um supermercado, um posto de abastecimento e uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A instituição abrangia o contexto de Creche e Jardim de Infância e regia-se pela abordagem Reggio Emilia. A valência de Creche era composta por uma sala de berçário, duas salas de 1 a 2 anos e duas salas de 2 a 3 anos. Por sua vez, a valência de Jardim de Infância era constituída por uma sala de 3 a 4 anos, uma sala de 4 a 5 anos e outra de 5 a 6 anos.

Este edifício era ainda composto por um atelier e três gabinetes, sendo estes, o da diretora técnica, o de psicologia e o das educadoras. Este estabelecimento usufruía também de outros espaços pedagógicos, tais como: sala polivalente, parque exterior e parque terra.

A sala onde tive a possibilidade de realizar a minha PES foi numa das duas salas dedicadas às crianças dos vinte e quatro aos trinta e seis meses de idade. No início do ano letivo podíamos encontrar na sala de atividades as mesas de exploração e de jogos, a área da biblioteca, a área da casinha e de uma loja, a garagem e a área das tecnologias. No decorrer dos meses, a sala de atividades sofreu algumas alterações, pelo que entre os meses de dezembro e janeiro, esta era constituída pelas áreas dos jogos, dos desenhos, da biblioteca, da representação da casinha, da garagem, do cabeleireiro, dos animais, da roupa e das tecnologias. Para além destas, a sala possuía diversos móveis, dois dos quais era de acesso às crianças, isto é, o móvel onde estavam arrumados os puzzles, os animais com que as crianças brincavam, entre outros objetos e ainda, o móvel onde se encontravam arrumadas as canetas de feltro e os lápis de cor com que as crianças desenhavam, junto à área dos desenhos.

Por fim, existia também um móvel de apoio com um lavatório que incluía alguns utensílios de primeiros socorros, como, por exemplo, gelo, álcool, alguns medicamentos, água oxigenada, compressas, um termómetro, objetos não acessíveis às crianças.

No que concerne ao grupo de crianças, este era formado por quinze crianças, sendo onze do género feminino e quatro do género masculino. Todas elas tinham idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses de idade.

O grupo demonstrava interesse por histórias, animais, música e movimento, materiais riscadores, pintura, explorações que envolviam o «faz de conta», explorações que envolviam mistério e surpresa, explorações com materiais de fim aberto, explorações que envolviam a mesa de luz e a mesa de exploração ou ainda, explorações autónomas e dinâmicas, tais como os exercícios motores, sem esquecer o brincar no exterior.

2. AS MINHAS APRENDIZAGENS EM CONTEXTO

2.1. A ROTINA EM CRECHE

A rotina permite a estabilidade do grupo e o conhecimento das várias etapas do dia, ainda que as crianças não as nomeiem. As rotinas são interações com o adulto durante o almoço, a sesta e os cuidados corporais. Estas são suficientemente repetitivas para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, e façam aprendizagens suavemente, ao seu ritmo (Post & Hohmann, 2003).

Quanto ao papel do educador durante a execução das tarefas da rotina observei que o educador orienta as crianças de modo que estas saibam o que vai acontecer. Por exemplo na hora de arrumar, a educadora cooperante ou a auxiliar de ação educativa cantavam uma canção para que as crianças compreendessem que era hora de arrumar os brinquedos; um outro exemplo que verifiquei foi na hora da refeição, as crianças ajudavam na preparação da mesma, isto é, colocavam as suas cadeiras no lugar, punham os seus babetes de forma autónoma e deslocavam-se à casa de banho, também de forma independente. É necessário que o educador apoie o desenvolvimento da criança a nível físico, emocional e social, por forma a que a criança se transforme numa pessoa mais completa, autónoma e consciente e as rotinas são excelentes momentos para isso. Tal como refere Portugal (2017), “cabe assim ao educador proporcionar-lhe experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global” (p. 57).

Tal como Post e Hohmann (2003) referem “enquanto se dedicam às rotinas de cuidados de higiene corporal, os educadores tentam tanto quanto possível partilhar o seu controlo com as crianças, seguindo os seus indícios e procurando formas através das quais bebés e crianças possam ser parte activa na tarefa que têm em mãos” (p. 232).

Ao longo da minha prática, ao desempenhar o meu papel ao nível da rotina, procurei que as crianças fossem ativas, planificando os momentos de rotina com estratégias de organização que o permitissem, como por exemplo: conversar com as crianças sobre o

que ia acontecer, quais as propostas que tínhamos para elas, envolvê-las na muda da fralda, incentivá-las a lavar as mãos sozinhas. Aprendi, assim, que a rotina deve ser considerada na planificação pelo educador, dado que esta faz parte da sua intervenção diária e tem uma intencionalidade educativa. A colocação de música de fundo em alguns momentos, por exemplo, era algo planeado e pensado: Faz sentido para as crianças ter música de fundo neste momento? Que música vamos selecionar? É adequada para este grupo? Responde aos seus interesses? A importância desta preparação prévia nos vários momentos do dia-a-dia das crianças, incluindo as propostas sugeridas, é evidente na 7.^a reflexão semanal – 13 a 15 de dezembro de 2021 (apêndice I):

“Em conclusão, as provocações orientadas terão de ser mais bem pensadas e organizadas para que estas criem oportunidades, no entanto, é necessário observar as crianças, isto é, quando estas necessitam de se levantar e brincar. No que respeita ao material para as mesmas, este tem que ser preparado de forma prévia e quando necessário apontar numa folha o material necessário para a exploração tal como questões a colocar às crianças, tendo os apontamentos a finalidade de ser uma linha orientadora para as mestrandas”.

Abordando agora alguns momentos mais específicos da rotina das crianças que acompanhei, nomeadamente os momentos de higiene, gostava de destacar aqui a troca de fralda, a troca de roupa e a primeira vez que dei banho a uma criança. No que respeita à muda de fralda esta foi uma experiência nova, uma vez que foi algo que fiz pela primeira vez, tal como refiro na 2.^a reflexão semanal – 11 a 13 de outubro de 2021 (apêndice II):

“Esta semana de intervenção permitiu-me aprender como mudar uma fralda, visto que nunca o tinha feito, interagir um pouco mais com as crianças da sala em que estou inserida...”.

A primeira vez que experienciei este momento de higiene senti alegria e ao mesmo tempo, algum nervosismo. Este entusiasmo deveu-se ao facto, de esta nova aprendizagem ter sido mais uma conquista conseguida; o nervosismo que senti foi por ter receio de magoar as crianças e não ser capaz de o realizar.

Quando fiz a primeira muda de fralda tive a ajuda da auxiliar de ação educativa, isto é, esta estava a fazê-la a uma criança e eu a outra, sendo que ao mesmo tempo que ela a efetuava ia-me explicando como o deveria fazer. Este primeiro passo acompanhada por alguém com experiência foi fundamental para sentir mais confiança nesta tarefa e ultrapassar os receios e nervosismo iniciais.

À semelhança da muda de fralda, também a troca de roupa foi algo que fui fazendo no decorrer da prática. Com esta tarefa em mãos, deslocava-me com a criança ao seu cabide para ir buscar a mochila, sentava a criança no muda fraldas, tirava-lhe a roupa suja e punha-a num saco dentro da mochila; em seguida, colocava-lhe a roupa nova e ia colocar de novo a mochila no cabide da criança.

Tal como refiro na 8.^a reflexão semanal – 10 a 12 de janeiro de 2022, ao trocar a roupa às crianças, sentia-me receosa, pois tinha medo de as magoar. Estas eram frágeis, dado que o seu corpo ainda se estava a desenvolver (apêndice III):

“A troca de roupa é algo que faz alguma confusão pois tenho medo de as magoar. No final da prática, vivendo com as crianças várias vezes estes momentos de rotina, mudar a fralda e a roupa foi-se tornando mais fácil, conseguindo ser mais rápida e pró-ativa nestes momentos de higiene”.

Na hora da sesta da última semana de prática, uma criança fez xixi durante a mesma e ao chegarmos à sala, a educadora cooperante disse-nos que era necessário dar-lhe banho, tendo eu tomado essa iniciativa. Para esse efeito providenciei todos os objetos necessários, tais como: a muda de roupa, a toalha e o gel de banho. Antes de iniciar o processo, liguei a água, colocando-a numa temperatura adequada e durante o mesmo fui conversando com a criança. Quando terminei o banho, retirei a criança da banheira, envolvia-a na toalha, peguei-a ao colo, sentei-a no muda fraldas e coloquei-lhe uma roupa limpa. Após ter realizado todos esses passos, retirei-a do muda fraldas, disse-lhe para ir para a sala, coloquei a roupa suja num saco e pu-lo na mochila e arrumei-a no cabide. Cito essa situação na 8.^a reflexão semanal – 10 a 12 de janeiro de 2022 (apêndice IV):

“Ao ter dado banho a uma criança foi algo que me deixou muito feliz pois dei mais um passo na minha intervenção, no entanto, foi algo que também me deixou receosa, visto que era a primeira vez que o estava a fazer”.

Vivenciar os momentos mencionados anteriormente trouxe aprendizagens bastante enriquecedoras, pois fui sendo pró-ativa no decorrer da prática e isso permitiu-me crescer enquanto mestranda. Fui olhando a criança, também ela, com um papel mais ativo nos momentos da sua rotina, embora tenha consciência que ainda sinto necessidade de controlar muito estes processos para segurança minha.

Em suma, o papel do educador na rotina da criança vai para além de zelar, é crucial que esteja presente, que escute, que observe, que auxilie e estimule cada uma das crianças do seu grupo a ser cada vez mais autónoma e independente, celebrando todas as pequenas conquistas, mas também se mostrando disponível para apoiar nas adversidades

2.2. OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

No que diz respeito à observação, esta permitiu-me conhecer o contexto para que pudesse planificar e intervir. A observação é um procedimento pertinente em qualquer contexto dado que, com a informação recolhida diariamente é mais fácil planificar em resposta aos interesses e necessidades do grupo. De acordo com Parente (2012), a observação é necessária “para planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança” (p. 6). Esta foi uma aprendizagem que, pude constatar nesta prática, pois através da observação foi possível conhecer o grupo, estratégias educativas, personalidades, aprendizagens e a rotina vivida. Nesse sentido, a observação possibilitou uma ação educativa mais próxima dos interesses do grupo, dado que observar resultou, em vários momentos, na alteração da planificação em resposta às necessidades de aprendizagem da criança.

Quanto ao processo de planificação, este foi um caminho. Inicialmente, a planificação apenas continha a atividade que íamos realizar com as crianças, pelo que não colocámos na mesma os materiais que íamos utilizar, a forma como íamos preparar a sala e como a disponhamos, isto é, de que forma os materiais estavam organizados e arrumados no espaço da atividade orientada. Após a educadora cooperante ter lido a planificação e ter dado as suas sugestões foi necessário alterar a planificação, passando esta a incluir estratégias de organização do espaço e das crianças em vários momentos orientados.

Relativamente à intervenção educativa, relato uma situação decorrida numa exploração orientada denominada “Exploração de terra”. Nesta proposta pretendia-se a exploração da terra com recurso a diversos objetos (taças, copos, colheres de alumínio...). Para a implementação desta proposta preparámos a sala de atividades (com um banco de jardim e plantas) e os materiais previamente, e no decorrer da exploração colocámos música de fundo com ambiente de floresta.

“A planificação do tempo em grupo em torno de materiais e acções a que as crianças já estão habituadas e de que gostam particularmente pode ser feito por várias razões: reforçar os interesses das crianças, permitir-lhes ganharem um sentido de domínio ou encorajá-las a alargarem o seu conhecimento, experimentando pequenas variações naquilo que já conhecem” (p. 284).

Nos momentos de exploração, o educador deve ter um papel passivo, apoiando emocionalmente a criança, transmitindo-lhe confiança para a sua ação exploratória autónoma, deixando espaço para se envolver e reconhecendo que a obrigatoriedade pode resultar na retração ou inibição desta (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). A liberdade permite que a criança consiga fazer descobertas, não sendo necessária a constante intervenção do educador. E aqui ainda tenho muita dificuldade em conseguir manter-me presente, mas sem controlar, olhando para a criança como ser livre e competente. Uma aprendizagem ainda em processo, onde as atividades desenvolvidas não visam que as crianças estejam simplesmente divertidas e ocupadas, mas sim que façam descobertas relacionadas com o sensorial, tal como aconteceu na atividade mencionada anteriormente.

Uma outra atividade que proporcionámos às crianças foi uma exploração sensorial com caixas de cartão, utilizando para esse efeito uma história, tal como cito na 4.^a reflexão semanal – 02 e 03 de novembro de 2021 (apêndice V):

“No último dia de Prática Pedagógica, proporcionámos às crianças uma exploração diferente do dia anterior, pois tínhamos diversas caixas de cartão espalhadas na sala polivalente. Esta provocação foi introduzida com uma história intitulada *A Caixa*”.

Neste último dia, as crianças adoraram explorar as caixas, estavam bastante envolvidas, divertidas e eu própria me diverti com elas. Senti-me bem e feliz durante a provocação, tendo o cuidado de intervir apenas quando necessário. Uma das crianças do grupo não queria brincar com as caixas, sendo que interagi com ela, conversei, brinquei e a envolvi na exploração. A exploração planificada permitiu-me constatar que as crianças brincando aprendem, tendo realizado algumas aprendizagens ao nível dos seguintes conceitos: cheio/vazio, dentro/fora, alto/baixo em relação ao objeto. Durante esta provocação cometemos uma falha bastante grande, isto é, colocámos caixas de medicamentos dentro das caixas maiores. Também esta foi uma aprendizagem importante, porque pensámos apenas no tamanho das caixas e não no significado das imagens ou do conteúdo das caixas mesmo vazias. Um educador deve pensar em tudo, em termos pedagógicos, mas também em termos de segurança e saúde. Fomos alertadas a tempo pela educadora cooperante e pela auxiliar de educação educativa, conseguindo retirar as caixas antes de as crianças iniciarem a sua exploração.

Além da questão inerente às caixas e preparação prévia do material a utilizar, a realização desta atividade permitiu-me compreender também que a introdução de uma história pode ter como finalidade a criação de um fio condutor para cada exploração. Assim, as histórias surgem na prática educativa do educador com várias possibilidades, nunca esquecendo o simples prazer que trazem às crianças, simplesmente por serem contadas ou lidas.

2.3. ESPAÇO EXTERIOR NA CRECHE

No que respeita ao exterior este é um prolongamento do espaço interior de exploração e de brincadeira. Na zona exterior, as crianças podem correr, saltar, trepar e baloiçar. Esta é riquíssima em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, permitindo alargar o conjunto de experiências sensório-motoras das crianças (Post & Hohmann, 2003).

Para o espaço exterior é necessário ter em atenção a localização, o equipamento e os materiais e a arrumação, para que a deslocação do interior para o exterior seja fácil e feita sem sobressaltos e pressas. Este espaço deve ficar tão perto quanto possível do espaço para brincar dentro do edifício. Em relação ao equipamento e materiais para as crianças também é preciso grande cuidado, dado que quando já são capazes de andar e trepar, estas estão ávidas por explorarem uma grande variedade de instrumentos e utensílios de exterior, tais como: elementos naturais, equipamentos para trepar, equipamentos para se entrar dentro e equipamentos para baloiçar, baloiços, areia e água, bolas, brinquedos de montar ou balancear, brinquedos de empurrar e puxar e materiais diversos. No que concerne aos elementos naturais, estes vão muito além da relva, como por exemplo, árvores de sombra, arbustos pequenos, pequenas hortas e areia; os equipamentos para trepar são importantes no espaço exterior, uma vez que é importante incluir uma estrutura para trepar, para que as crianças tenham a possibilidade de subir; os equipamentos para se entrar dentro são fundamentais para o exterior, visto que as crianças gostam de brincar em locais acolhedores (caixas de cartão canelado, túneis, tendas) e debaixo de ramos de árvores ou de arbustos baixos; os equipamentos para baloiçar são essenciais, dado que as crianças gostam de tentar baloiçar em cima de troncos de árvore e também gostam de equilibrar-se em cima de troncos de madeira; os baloiços permitem às crianças sentarem ou ficar de barriga para baixo; a areia proporciona às crianças brincadeiras diversificadas com diferentes instrumentos, pelo que se possível a caixa de areia deve ficar situada junto a uma torneira ou fonte de água de modo a que estas possam acrescentar

água às suas brincadeiras com a areia; as bolas propiciam às crianças diferentes brincadeiras, pois algumas crianças gostam de rebolar bolas por um declive, escorrega ou rampa; os brinquedos de montar ou balancear permite às crianças balancearem-se ou deslocarem-se em cima de brinquedos; as crianças pequenas gostam de empurrar carrinhos, também gostam de manobrar pequenos carrinhos de mão, carrinhos de compras ou carrinhos de bebé; alguns materiais utilizados dentro de casa são particularmente divertidos e simples de utilizar fora de casa, como por exemplo, tintas e papel, giz de cores, bolinhas de sabão, sacos de feijões e cobertores que formam tendas (Post & Hohmann, 2003).

No que respeita ao espaço exterior da instituição este continha dois pisos, um inferior e um superior. Em relação ao piso inferior havia um escorrega e um brinquedo de madeira para as crianças subirem. No que toca ao piso superior, este tinha uma cozinha de lama, um escorrega, um espaço relvado. Num espaço à parte do piso superior estavam triciclos para as crianças brincarem livremente.

Ao longo da minha prática pedagógica tive oportunidade de observar a alegria das crianças a brincarem na cozinha de lama e a despreocupação em sujar-se quando brincavam nesse espaço. Foram várias as brincadeiras que observei neste espaço e nas quais interagi com as crianças: pasteleiros, mães e pais..., encher e esvaziar os tachos e as taças (os brinquedos presentes na cozinha de lama) e ainda, jardineiros. As brincadeiras e interações com as crianças na cozinha de lama permitiram-me compreender que o brincar está interligado com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A criança permite-se explorar novas sensações, criar laços com as outras crianças, aprender a aprender e ultrapassar barreiras.

Enquanto futura educadora devo dar a possibilidade de as crianças explorarem as brincadeiras, correrem os riscos de forma segura, dar espaço à criança para que esta teste os seus limites, e quando necessário ajudá-las por forma a lidar com situações os desafios do brincar.

CAPÍTULO II- PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida no Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) ocorreu em valência de Jardim de Infância numa instituição de rede pública pertencente ao Distrito de Leiria no ano letivo de 2022/2023, mais especificamente entre setembro de 2022 e junho de 2023.

Neste capítulo irei refletir sobre as minhas aprendizagens e vivências que ocorreram na minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Jardim de Infância. Este capítulo encontra-se organizado quatro tópicos: metodologia de trabalho por projeto; construção do portefólio; atividades orientadas e planificação e rotina.

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu numa instituição de rede pública localizada no concelho de Leiria e inserida numa zona suburbana da cidade. Esta estava rodeada de espaços, tais como cafés, restaurantes, uma Associação Humanitária, uma padaria, empresas de moldes e carpintaria, uma farmácia, lojas de comércio, um Clube Recreativo, um Polidesportivo, uma Junta de Freguesia, lojas de costura e de artigos vários, uma Extensão de Saúde, uma Igreja, um Recinto de Festas, uma Associação Desportiva Recreativa e um parque de merendas.

A mesma inclui os contextos de jardim de infância e de 1.º ciclo de ensino básico. O edifício era composto por duas salas de atividades (pertencentes ao 1.º piso) e quatro salas de aula (pertencentes ao 2.º piso). O refeitório encontrava-se num edifício separado do edifício principal, sendo constituído por uma sala de refeições, uma cozinha com copa, duas casas de banho e uma despensa. Por último, o espaço exterior estava dividido em várias zonas: a relva, os baloiços, os pneus, a casinha de madeira, a horta, a caixa de areia e o campo de futebol e o de basquete. Tal como refere Lopes da Silva et al (2016), “o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (...). Estabelece procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos) (...)” (p. 23).

A sala onde tive a possibilidade de realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi na sala de jardim de infância, sendo esta uma das duas salas dedicadas às crianças dos quatro aos seis anos. Esta era composta pela área do computador, a área dos jogos de construção, a área da biblioteca, a área da garagem, a área dos jogos, a área da modelagem com plasticina e massa de cores e a área da casinha das bonecas.

No que respeita à equipa educativa da sala, esta era composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A educadora de infância sustentava a sua ação educativa com base nos modelos teóricos da pedagogia-em-participação e do movimento da escola moderna.

No que concerne ao grupo de crianças, este era composto por vinte e duas crianças, sendo dezasseis do género feminino e seis do género masculino. O grupo era heterogéneo, uma vez que as crianças tinham idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Relativamente às potencialidades das crianças, destaco o facto de serem meigas, ativas, comunicativas, participativas, interessadas, dinâmicas, alegres, enérgicas, curiosas, autónomas, independentes e conscientes das rotinas diárias. No que respeita aos interesses, estes centravam-se nas construções, nos jogos de encaixe e magnéticos, e nos desenhos e histórias.

2. AS MINHAS APRENDIZAGENS EM CONTEXTO

Quando realizei esta Prática Pedagógica em Jardim de Infância estava motivada e ao mesmo tempo curiosa, pois ia para um contexto diferente e queria aprender bastante com a educadora cooperante e com o grupo de crianças. À medida que o tempo foi passando, fui-me mantendo empenhada e determinada por fazer mais e melhor. Considero ter sido importante as leituras que realizei ao longo do semestre e todas as dicas que quer a educadora cooperante quer a professora orientadora me foram dando.

As aprendizagens realizadas foram em diferentes âmbitos, mas como já referi, neste relatório destaco a metodologia de trabalho por projeto, a construção do portefólio. As atividades orientadas e planificação e a rotina.

Ao longo desta tive a oportunidade de realizar uma avaliação da criança, sendo esta elaborada através da construção de um portefólio, permitindo-me assim acompanhar a evolução da mesma, 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).

2.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

No decorrer desta Prática Pedagógica tive a oportunidade de realizar dois projetos com o grupo, no entanto tive mais presente no projeto da biblioteca. No projeto *E de repente o homem...*, apesar de acompanhar grande parte do processo, não estava presente em algumas das fases pois só estava na instituição três dias por semana. Em ambos tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre esta metodologia de trabalho por projeto quer através do contacto com este grupo de crianças, quer através de leituras dos autores Katz et al. (1998), Oliveira-Formosinho (2011) e Vasconcelos et al. (s.d.). Em seguida apresento os projetos vividos.

2.1.1. PROJETO “E DE REPENTE O HOMEM...”

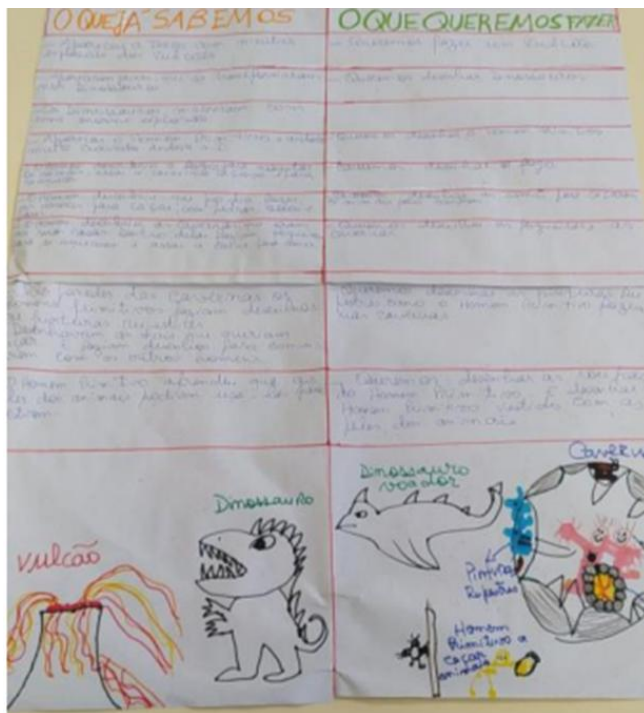
O projeto surgiu no ano letivo 2022/2023 no âmbito do projeto curricular de grupo, construído pela educadora cooperante, e que se intitulava: “E de repente... o homem”. Neste âmbito, as crianças construíram uma caverna (figura 1), tendo sido o projeto a planificação e construção deste espaço e materiais.

Figura 1: Caverna



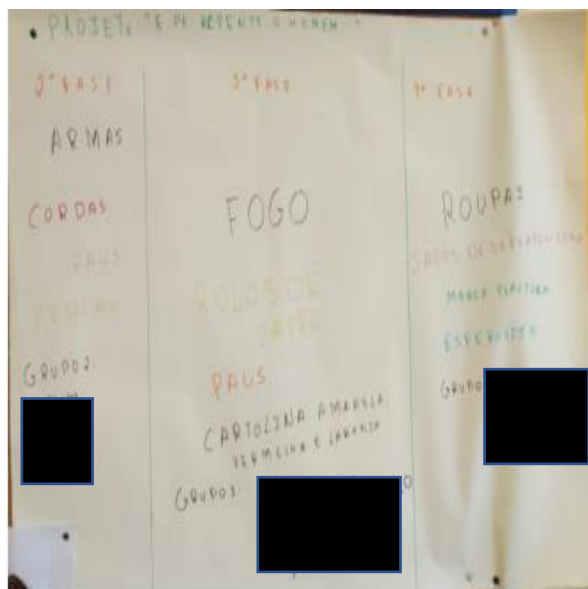
A primeira fase desta metodologia de trabalho consiste em formular “o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos, s.d., p. 14). Deste modo, as crianças dialogaram com a educadora sobre “o que já sabemos?” e “o que queremos fazer?” a propósito desta temática (Figura 2).

Figura 2: Respostas das crianças



Na fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho – em conjunto com as crianças e com a educadora cooperante, decidimos construir uma caverna e fazer pinturas rupestres, armas, fogo e roupas de homem primitivo. Neste sentido, foram selecionados os materiais a utilizar (figura 3).

Figura 3: Materiais necessários para a construção da caverna



Após a fase II, iniciámos com as crianças a fase III denominada “Execução” que consiste no trabalho prático efetuado pelas crianças para que sejam conseguidas as respostas para as questões a investigar. Nesse sentido, as crianças em conjunto comigo e com as famílias, começaram a construir a estrutura da caverna. As crianças responsáveis pela construção da caverna e alguns familiares (avô e duas mães) construíram a estrutura da caverna, usando como materiais: cartão, tubos de plástico e fio de pesca.

Nesta fase, e após a construção da caverna, as crianças decoraram-na com a carimbagem das suas mãos, utilizando tinta vermelha e castanha. Fingindo que faziam pinturas rupestres utilizando a técnica da cola acrílica e do lápis de cera, fizeram desenhos e ainda construíram o homem primitivo, usando como materiais: caixa de papel, rolos de papel, tinta bege e lã.

Para a construção das armas, as crianças utilizaram esferovite, rafia e paus. Na construção do fogo foram usados materiais como: cartolina, rolos de papel higiénico, ferro, tinta vermelha e castanha, e cola. Por fim, as crianças e um familiar (mãe) construíram o vestuário do homem primitivo, usando como materiais: pele, botões, linha e tapete.

Por último, a fase IV, “Divulgação/ Avaliação”, prevê que as crianças tornem público os conhecimentos e aprendizagens realizadas durante o projeto. Nesta fase, o grupo combinou realizar a apresentação de um teatro, que foi apresentado às crianças e à equipa educativa da outra sala de jardim de infância. Para a apresentação do teatro, as crianças decidiram dividir-se em dois grupos e em personagens (homem primitivo e animais). No que respeita à apresentação do projeto às famílias, realizou-se por vídeo e enviada aos pais.

No decorrer da implementação do projeto sobre a caverna, a fase mais desafiadora foi a planificação e desenvolvimento do trabalho. Segundo Katz et al. (1998) “nesta fase as crianças decidem o que se vai fazer, por onde se começa e como se vai fazer, organizando-se por dias”. A minha dificuldade foi aconselhar e orientar as crianças a antecipar acontecimentos, tal como referido na 5.^a reflexão desta Prática de Ensino Supervisionada (PES) – 07 a 09 de novembro de 2022 (apêndice IX):

“Na planificação do projeto tive em atenção as ideias das crianças, isto é, conversei com elas em grande grupo e em pequenos grupos pré-definidos”.

No começo tive algumas dificuldades, uma vez que não sabia como organizar as ideias das mesmas, isto é, como as passar para o papel. Neste ano letivo, o trabalho de metodologia por projeto foi para mim um desafio, enquanto mestranda em formação, uma vez que foi a primeira vez que estive a elaborar um projeto com as crianças, tendo algumas dúvidas no que respeita à forma certa de o realizar, a necessidade de adquirir novos saberes, ser a guia das crianças, mas também partir com elas à descoberta (Katz et al., 1998).

2.1.2. PROJETO A BIBLIOTECA

No decorrer da PES individualizada também tive a oportunidade de elaborar uma metodologia de trabalho por projeto com as crianças, um projeto intitulado “*A Biblioteca*”, uma vez que esta área não era muito escolhida pelas crianças, e cuja finalidade se prendeu em incentivá-las a frequentar este espaço.

Para dar início ao projeto conversei com as crianças acerca do que gostavam de ter e fazer na área da biblioteca, iniciando assim a fase I – Definição do problema. Após o diálogo

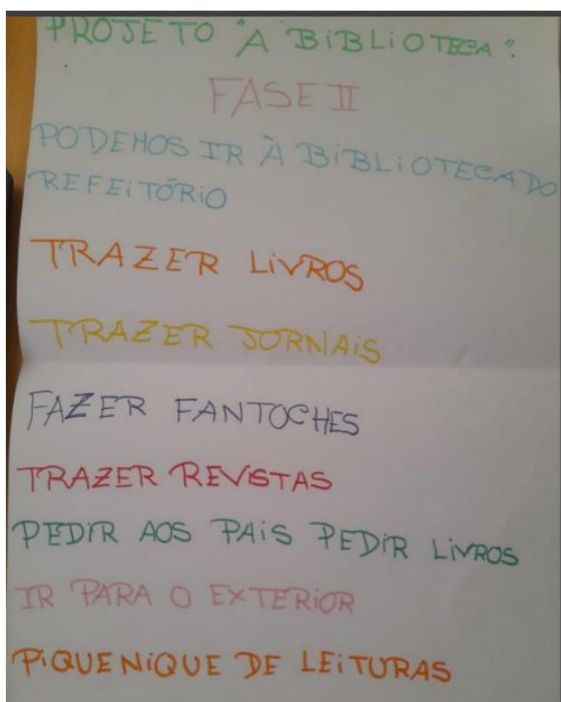
inicial, o projeto começou a ganhar forma e em conjunto com as crianças definimos a questão de partida do projeto “Como podemos melhorar a área da biblioteca?” (figura 4).

Figura 4: Fase I do projeto (O que sabemos/O que queremos saber)

O QUE SABEMOS	O QUE QUEREMOS FAZER
TEM LIVROS E JOGOS	TER LIVROS
TEMOS DE FAZER	FUTEBOL
SILÊNCIO	LER AS PÁGINAS
TEMOS DE LER	MAIS JOGOS
LIVROS	IR PARA A
REQUISITAR OS	BIBLIOTECA
LIVROS	
FAZER JOGOS	TROCAR OS LIVROS
	UM DIA NA
	BIBLIOTECA

Por forma a iniciar a segunda fase denominada por “Planificação e desenvolvimento do trabalho” (isto é, definir metas a atingir, definir o que se vai fazer, por onde se começa e como se vai fazer, referir quais os papéis de cada criança, organizar os dias e as semanas e quem pode ajudar – Vasconcelos et al., s.d.) registei o que as crianças gostariam de fazer na biblioteca da sala de atividades (figura 5).

Figura 5: Fase II do projeto - Desejos das crianças



Das várias ideias elencadas na fase II, decidiu-se iniciar o projeto (a fase III denominada “Execução”) através da construção de uma história com fantoches. Em primeiro lugar dialoguei com as crianças em grande grupo, definindo assim a pergunta: “Como podemos construir a história? “. Depois em seguida, as crianças sugeriram os nomes das personagens e o enredo da história, definindo assim, o que aconteceria na mesma (figura 6).

Figura 6: História construída pelas crianças

A festa do pijama

Era uma vez, um fantoche chamado Jota que estava a passear no parque e encontrou os seus amigos Didi, Mimi, Pipoca, Malito, Palito e Lili para irem brincar. A seguir foram fazer um piquenique e no final jogar ao macaquinho do chinês.

Chegou a noite, foram jantar ao restaurante e a seguir foram para casa. Em casa fizeram uma festa do pijama. Vestiram o seu pijama, prepararam o seu saco de cama e colocaram-no num canto da sala e noutro canto prepararam a mesa para um lanche partilhado. O Didi levou pizza, a Mimi batatas fritas, a Pipoca sumo, a Dori pipocas, o Malito marshmallows, o Palito água, a Lili maçãs e o Jota bananas.

De seguida, sentaram-se em semicírculo, partilharam a comida e a bebida entre todos. O Jota levou a sua coluna de música, cantaram, dançaram ao som da música, comeram e divertiram-se na festa do pijama.

A festa terminou, todos gostaram muito, cada um foi para o seu saco de cama, dormiram todos juntos contentes e felizes.

Autores: Crianças da sala B1 do Jardim de Infância da Barosa

Após a definição do enredo da história, as crianças deram várias ideias de quais os materiais a utilizar para a construção dos fantoches (figura 7). Após os materiais escolhidos, as crianças procederam à construção dos fantoches em pequenos grupos, resultando em fantoches de meia, caixas de cereais, luva e rolos de papel higiénico (figura 8).

Figura 7: Materiais escolhidos pelas crianças

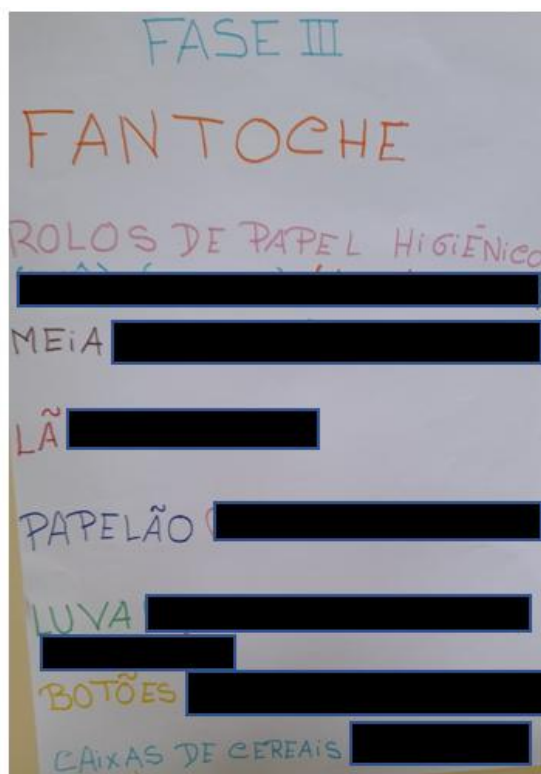


Figura 8: Fantoches construídos pelas crianças



Por último, a fase IV, denominada de “Divulgação/ Avaliação “é onde ocorre a “socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1.º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente” (Vasconcelos, s.d., p. 17). Esta partilha prendeu-se com a dramatização da história ao grupo de crianças da outra sala de atividades, terminando assim o projeto da biblioteca, e

todas as atividades nele envolventes. As crianças participaram de forma ativa e reagiram positivamente no que respeita à apresentação da história à outra sala de atividades (figura 9).

Figura 9: Dramatização da história



Ao longo do desenvolvimento do trabalho por projeto, as crianças foram participativas e tiveram oportunidade de planificar comigo em conjunto.

As duas experiências diferentes de Metodologia de Trabalho por Projeto permitiram-me crescer enquanto mestranda em formação, pois consegui interagir, brincar e planificar. Contudo, esta segunda experiência permitiu uma maior participação das crianças no desenvolvimento do projeto, tendo sido, a este nível, uma experiência diferente, tal como referido na 12.^a reflexão semanal - 05 a 07 de junho de 2023 (apêndice VII):

“Uma das conquistas conseguidas no que respeita à organização das atividades para a última semana de intervenção de Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi ter sido capaz de as organizar de forma clara e planeada. Como exemplo do mencionado anteriormente foi o de ter conseguido delinear em conjunto com as crianças a dramatização da história A Festa do Pijama”.

A abordagem de trabalho por projeto, de acordo com Vasconcelos et al. (s.d.), permite desenvolver inúmeras potencialidades e desafios nas crianças em idade pré-escolar. No decorrer do trabalho por projeto, no jardim de infância, antecipam-se, desenvolvem-se e estimulam-se os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.

Para se desenvolver esta metodologia deve-se envolver as crianças, a equipa pedagógica e as famílias, algo que consegui de forma mais concreta neste segundo projeto como já

referi. Segundo Katz et al. (1998), todos os participantes devem estar ativos no trabalho de pesquisa, nos tempos de planificação e intervenção para responder ao problema. Tal como afirma Vasconcelos et al. (s.d.), “neste sentido insiste-se numa necessidade de metodologias de trabalho activas, construtivistas, que impliquem a criança em processos de investigação, de que é exemplo o trabalho por projeto (...)” (p. 12). Isto é, esta metodologia permite dar agência/voz à criança para agilizar o seu desenvolvimento.

2.2. CONSTRUÇÃO DO PORTEFÓLIO

Na PES de Jardim de Infância foi-me proposto a construção de um portefólio de uma criança. Nesse sentido, no ano letivo de 2021/2022 realizei a construção de um portefólio com uma criança e no ano letivo de 2022/2023 elaborei o mesmo com uma outra criança da sala de atividades. 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 possibilita-nos acompanhar o progresso de cada criança, enquanto encorajamos a própria criança a aferir 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 possibilidade de realizar o portefólio com o G e com a B. Para a construção de ambos solicitei o consentimento dos encarregados de educação e à posteriori conversei com as crianças se desejariam construir o seu próprio portefólio. Mais tarde, pedi aos encarregados de educação que fizessem uma caracterização do G e da B, respetivamente. Após a contribuição dos pais com textos e fotos, sentei-me com elas e mostrei-lhes o que me tinha sido enviado, assim como os trabalhos que elas tinham realizado até ao momento. Escolhemos o que ia fazer parte dos seu portefólio e conversámos sobre os motivos das suas escolhas. Pedi também às crianças que fizessem a sua própria caracterização.

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” (Nunes & Moreira, 2005, p. 39).

Apesar de ter realizado outros portefólios nas Práticas Pedagógicas anteriores, nesta última experiência consegui compreender melhor a sua essência. Nesse sentido, compreendi que o portefólio consiste numa documentação através de evidências observadas de experiências das crianças e da sua aprendizagem e desenvolvimento, permitindo assim que a criança tenha um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Ao longo da realização do mesmo é importante comunicar à criança e à família tudo o que se vai fazer e como se vai fazer, o que é e qual a sua finalidade. Assim sendo, o portefólio é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo (Parente, 2012). Na construção do portefólio sinto ainda dificuldade em tornar a criança agente da construção do seu próprio portefólio.

2.3. PLANIFICAÇÃO E ATIVIDADES ORIENTADAS

Segundo Lopes da Silva et al. (2021), “a imagem da criança que se defende nas OCEPE é a de um aprendiz ativo, que logo que nasce procura dar sentido ao mundo que a rodeia, um co construtor de conhecimento, identidade, cultura e valores” (p. 25).

E os mesmos autores ainda referem que “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (2016, p. 15). As planificações construídas e as propostas de atividades nelas inseridas foram fruto de diálogos com a educadora, isto é, de o porquê de realizar uma proposta de uma forma e não de outra, de uma observação ativa da minha parte e uma escuta ativa da equipa e do grupo. Por vezes foi necessário alterar as planificações e as propostas de atividades devido às atividades planificadas da educadora cooperante, tal como referido na 7.^a reflexão desta Prática de Ensino Supervisionada – 02 a 04 de maio de 2023 (apêndice IX):

“Na manhã de quinta-feira (04 de maio de 2023) a ludoteca itinerante promovida pela Instituição “: Os Malmequeres” dirigiram-se à sala de atividades para realizar

ateliers e jogos lúdicos e apresentaram uma história em sombras chinesas intitulada: “A Chica Amorica” com o grupo de crianças”.

Ao longo do processo de planificação foi importante planejar com as crianças, tendo como foco a escuta e a envolvimento delas em todas as fases do processo. A planificação, ao conter todas as informações necessárias e orientar a proposta educativa, serve como guia para a intervenção. 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 ser capaz de encorajar as crianças para a descoberta, mas sempre tendo em conta que cada uma é diferente e única. 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). Assumindo uma atitude reflexiva conseguirá (re)construir as suas práticas.

De acordo com Spodek e Saracho (1998), “as atividades são estruturas de currículo com final em aberto que propiciam oportunidades de aprendizagem para as crianças” (p. 124). De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar. Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança” (p. 66). A minha preocupação com a seleção e preparação dos materiais ao longo das atividades orientadas foi uma constante e disso é prova o seguinte excerto de uma reflexão:

“Tive em consideração, a preparação prévia dos materiais, sendo que os organizava momentos antes. Os materiais que escolhi promovem o brincar e o jogar, assim como, o aprender com bem-estar” (9.^a reflexão da Prática de Ensino Supervisionada (PES) – 09 a 11 de janeiro de 2023 – apêndice VIII).

As várias atividades orientadas, desenvolvidas com as crianças, foram bastante desafiantes. Nestas considerei que cada criança é um ser ativo e competente, e por isso mesmo, nas minhas intervenções dei espaço a cada uma para se envolver no seu processo de aprendizagem.

Uma atividade orientada que implementei na PES foi a dramatização de um poema, na qual cada grupo de quatro crianças representava uma estrofe. Assim, uma criança tinha de fingir que estava a “tomar banho” num redutor da sanita, ou a chorar quando queria rir, ou a andar no chão com quatro apoios em vez de dois pés no chão, tal como era referido no poema intitulado “Tudo ao Contrário”, de Luísa Ducla Soares.

A opção por esta atividade lúdica permitiu às crianças o contacto com outro tipo de literatura e a sua descoberta, pelo que considero ter sido uma boa estratégia. No que respeita à reação das crianças, esta foi positiva, visto que as mesmas, no decorrer da atividade orientada aprenderam enquanto brincavam.

Silva et al. (2016, p.52) descrevem o jogo simbólico como “uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados”. Ao fazer de conta, criando as situações imaginárias do poema em questão, as crianças descobriram coisas novas.

Depreende-se que a intencionalidade do educador de infância, emerge de uma reflexão sobre as conceções e valores subjacentes à sua ação pedagógica, que integra o papel do profissional, a imagem da criança, os seus conhecimentos e modos de aprender, o que permite atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar, como mencionam Silva et al. (2016).

Uma outra atividade orientada que fiz na prática foi um jogo de movimento em grande grupo. Neste, uma criança estava no centro e as outras escolhiam uma “casa”. A criança que estava no meio dizia: “roda, roda, aos cinco cantinhos” e as outras tinham de mudar de “casa”, pelo que a criança que estava no centro teria de se “apoderar” de uma das “casas” das outras crianças.

A escolha deste jogo de movimento teve como finalidade promover o jogo e o brincar em conjunto. As crianças devem ter contacto com os diferentes tipos de jogo. Este é uma atividade que lhes permite descobrir o mundo.

Segundo Olivier (1976, p. 24), citado por Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017, p.16), o jogo é uma atividade fundamental na vida da criança e faz parte do seu dia-a-dia, quer em

brincadeira livre, quer como atividade orientada, permitindo “descobrir o mundo, integrar-se na comunidade [e] efetuar as suas próprias experiências.”

Enquanto futura educadora de infância devo proporcionar ao grupo de crianças jogos de movimento, jogos com regras, jogos de cooperação, jogos de equipas, para que estas aprendam a socializar, a assimilar e cumprir regras, a integrar-se ao grupo e a partilhar, de uma forma mais prazerosa. O jogo torna-se primordial para a aprendizagem da criança, e este possibilita a melhor estratégia para o desenvolvimento de competências e para a aquisição de aprendizagens em idade pré-escolar.

É importante que o educador esteja consciencializado das diversas potencialidades do jogo e como estas contribuem de forma benéfica para a aprendizagem e para o desenvolvimento holístico da criança, justificando a sua integração no currículo.

Com a realização das propostas de atividades tive sempre o cuidado em envolver as crianças e permitir que estas brincassem fazendo aprendizagens. Nesse sentido, é importante que os educadores de infância desenvolvam práticas que valorizem as ideias e os interesses das crianças e promovam o processo de aprendizagem pela ação do brincar.

2.4. A ROTINA DO ALMOÇO

As rotinas (interações com o adulto durante o almoço, a sesta e os cuidados corporais) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados (Post, J. & Hohmann, M., 2003, p. 15).

A rotina desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança e na sua perceção temporal dos acontecimentos que ocorrem no dia-a-dia. Esta permite uma organização estrutural do quotidiano.

“Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais”. (Portugal, G., 2011, p. 9)

Ao apropriar-se da rotina a criança é capaz de autonomamente, “perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões e resolver

problemas [...] no contexto dos acontecimentos que vão seguindo”
Hohmann e Weikart (2003, p.224)

No decorrer da prática pedagógica participei em vários momentos da rotina das crianças, sendo que aqui destacarei o momento do almoço e da higiene.

Assistindo a uma parte do almoço das crianças, observei que as mesmas tinham dificuldade em realizar a refeição de forma autónoma, e em utilizar a faca, tal como referido na 2.^a reflexão de grupo – 14 a 16 de novembro de 2022 (apêndice X):

“No decorrer da prática pedagógica, assistimos a uma parte do almoço das crianças, pelo que observamos que as mesmas têm dificuldade em realizar a refeição de forma autónoma, e em utilizar a faca”.

Ao longo da idade pré-escolar, o uso de talheres está dependente da idade e das características do grupo de crianças. No entanto, os educadores de infância também têm um papel importante neste momento da refeição, uma vez que pode ter como objetivo que a criança coma com os talheres, de forma correta, e utilizando-os bem e adequadamente. Segundo Cordeiro (2021), “o uso de talheres está dependente de muita coisa – idade, sexo, ritmo de desenvolvimento, interesse, capacidade de mastigar, tempo e dedicação dos pais, e tantos outros fatores” (p. 75).

É importante que o educador de infância tenha conhecimento que a criança já conhece a colher – “a colher é já um instrumento habitual” (Cordeiro, 2021, p. 75) –, o garfo já pode ser mais perigoso. O uso da faca pelas crianças deve ser iniciado mais tarde, em idade pré-escolar, “pois exige movimentos coordenados e repetidos, e também mais força” (p. 76).

Ao longo desta prática tentei incentivar as crianças a provarem e a saborearem os alimentos, tal como referido na 7.^a reflexão – 05 a 07 de dezembro de 2022 (apêndice XI):

“Enquanto mestrandando em formação devo dar oportunidade às crianças para provarem e saborearem alimentos diversificados, pelo que estes devem ser incluídos na alimentação das crianças. Uma forma de as incentivar, é por exemplo, a forma de apresentação e ainda, as cores dos alimentos presentes no prato. As cores destes podem ser utilizadas para desenhar uma cara, por forma a que seja uma maneira positiva de desgostarem alimentos que menos gostam”.

O que refere Lopes da Silva et al., (2016) quanto ao dar “oportunidade e tempo à criança para realizar as tarefas do dia a dia” (p. 37) também inclui estes momentos de refeição, que são tarefas da sua rotina, tal importantes como qualquer outra.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO III – O BRINCAR NO EXTERIOR

Observando o grupo de crianças que integrou a PES em Jardim de Infância (ano letivo 2022/2023) foi notório o seu interesse em brincar nos diferentes espaços do exterior. Neste sentido sentiu-se um entusiasmo particular em perceber, mais objetivamente, que brincadeiras este grupo de crianças realizava no espaço exterior e que lugares mais utilizava enquanto aí brincava.

Então, sobrevém este ensaio investigativo com a intenção de conhecer quais as perceções deste grupo de crianças e da educadora responsável, sobre o espaço exterior da instituição e as brincadeiras aí desenvolvidas.

Quanto à estrutura da dimensão investigativa, este capítulo encontra-se organizado em vários subcapítulos, sendo eles: o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação, a análise e a discussão dos resultados obtidos, e, por fim, as considerações finais do estudo. Em relação ao enquadramento teórico, o mesmo possui fundamentação que o sustenta. No que está relacionado com a metodologia apresentam-se as opções metodológicas, o contexto e participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e a forma como decorreu a análise dos dados recolhidos. No que respeita à apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados, estes surgem organizados de acordo com as perceções das crianças sobre o espaço exterior, as perceções da educadora sobre o espaço exterior e um cruzamento das perceções anteriores recolhidas. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este subcapítulo apresenta os referenciais teóricos que foram tidos em consideração para a elaboração do estudo empírico. Em primeiro lugar abordarei o brincar da criança na Educação Pré-Escolar, seguido do brincar no espaço exterior e de uma pesquisa sobre o papel do educador nestas situações.

1.1. O BRINCAR DA CRIANÇA

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. 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).

Cito o excerto de Neto (2020),

Brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros. «Brincar» (em inglês, *play*) deriva do latim *brinco*, que derivou de *vinculum* (laço). Assim, brincar significa criar vínculos, ou laços (p. 37).

Ao longo da infância é importante as crianças brincarem, principalmente nas primeiras idades, pelo que os pais e os educadores têm de ter em atenção e não se devem esquecer. O brincar é um momento de escolha livre, com o propósito de a criança explorar, é um momento de aprendizagem, imaginação e fantasia. Nesse sentido, o brincar não é um jogo com regras e não tem uma finalidade definida (Neto, 2020).

Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016) referem que “brincar é a atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p.105).

Tal como Neto (2020), refere

Brincar é estimular o sentido de humor e de justiça, a positividade do cérebro e do pensamento, a capacidade de resolver problemas e de aprender a lidar com o incerto e a imprevisibilidade e, principalmente, é partilhar o sentido da vida em

empatia com os outros. Brincar (ou jogar) ensina o ser humano a racionalizar a vida, no momento em que se vai ganhando, de forma progressiva, maior maturidade cognitiva e, como consequência, uma maior valorização do lado complexo e subjetivo da vida (p. 45).

Segundo Neto e Lopes (2017) “brincar é adaptar-se a acontecimentos inesperados no decurso de ações múltiplas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros. Brincar em casa, na escola, na rua, etc. é um investimento assegurado de saúde física e mental na vida adulta” (p. 17).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016) “esta é uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem” (p. 10).

Brincar é um dos conceitos que mais acompanha o ser humano ao longo de toda a sua vida, desde que nasce até que morre.

Perspetivando o meu futuro enquanto profissional, considero que é no espaço exterior que as crianças fazem as mais extraordinárias descobertas sobre o mundo que as rodeia, quer ao nível das interações entre pares, do contacto com a natureza e exploração dos seus elementos constituintes, desde o mais simples sentir do vento, até ao contacto com animais e plantas, o mexer na terra, brincar com a areia, a água e questionar o adulto acerca do que observa à sua volta. Estes são apenas alguns exemplos do que o espaço exterior pode proporcionar às crianças, num ambiente de brincadeira e, ao mesmo tempo, de ensino/aprendizagem.

Segundo Póvoas et al., (2013) “o brincar aprecia-se, vive-se e não se explica e através dele, as crianças superam obstáculos, procuram o risco e desenvolvem capacidades de enfrentar os seus medos. É muito provável que ao brincar a criança crie conflitos, mas qualquer criança tem também capacidade para encontrar rapidamente uma solução. Brincar é adaptar-se, sobreviver, imaginar” (p. 109).

O brincar possibilita à criança estimular a inteligência, pois este permite que esta liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade. O brincar está intimamente vinculado à aprendizagem (Sarmiento et al., 2017).

Segundo Sandahl (2021) “é importante compreender que a área emocional desenvolve empatia, compreensão e capacidade de identificar emoções e dominar o autocontrole”, aspectos tão importantes no crescimento da criança” (p. 48).

Tal como referem Bilton et al., (2017) “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” (p. 52). Indo ao encontro do autor referido anteriormente, o brincar propicia múltiplos benefícios durante o processo de desenvolvimento humano (Neto & Lopes, 2017).

Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11) “o brincar é um meio privilegiado pois promovem relações entre as crianças e o educador e conseqüentemente desenvolvem competências sociais e de comunicação”.

Com o brincar a criança desenvolve competências como a autonomia, curiosidade, criatividade, a imaginação e coloca em ação as suas fantasias e sonhos. Todas as crianças são únicas e por isso deve ser dado o tempo e o espaço necessários para que todas se desenvolvam e cresçam com os mesmos direitos. Tempo esse que deve ser dado à criança de forma que esta se sinta segura e confiante para avançar com as suas explorações e brincadeiras, adquirindo assim diversas aprendizagens por elas mesmas.

O brincar desenvolve integralmente a criança, porque lhe proporciona momentos de prazer envolvendo-a e sentindo-a motivada em realizar a brincadeira, e assim favorece o seu desenvolvimento global. Sintetizando, o brincar não pode ser considerado apenas uma habilidade motora, na medida em que apresenta inúmeras potencialidades para o desenvolvimento e ensino/aprendizagem da criança. Assim, e de acordo com Vieira (2011),

Ao brincar, a criança aprende a conhecer-se a si própria e o mundo que a rodeia. O brincar é, pois, uma forma de se construir como pessoa, num processo gradual de ordenação, integração e identificação tanto em relação a si mesmo como em relação aos outros (p.129).

O brincar potencia inúmeras vantagens para o desenvolvimento humano, tais como: (1) o desenvolvimento cognitivo, (2) a complexificação das operações mentais, (3) o brincar

com as verbalizações e adquire novas formas linguísticas, (4) a transmissão de cultura, (5) o aperfeiçoamento de habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas e, (6) o desenvolvimento de socialização e de identidade entre pares.

O brincar fomenta o desenvolvimento global da criança pois, permite aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser (Neto, 2018).

1.2. O ESPAÇO EXTERIOR

No que diz respeito ao conceito de espaço exterior, este constitui um espaço pedagógico, perfeitamente possível de ser explorado e trabalhado, retirando do mesmo todas as potencialidades e possibilidades que proporcionem às crianças.

Este apresenta uma panóplia de experiências e aprendizagens essenciais e promotoras de um crescimento e desenvolvimento feliz e harmonioso, quer em ambiente institucional, quer fora dele, em ambientes culturais e comunitários, resultado de atividades planificadas pelas educadoras, tais como, visitas de estudo a museus, exposições, teatros, jardins entre outros espaços e eventos possíveis de serem objeto de promoção de aprendizagem e cultura para as crianças, desde muito cedo.

“As crianças não deverão ficar confinadas a um espaço didático monolítico, mas necessitam (...) de ter acesso a espaços plurais como espaços na natureza, espaços na comunidade, espaços nos centros, ligações entre o centro e os contextos familiares”. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17).

O espaço exterior, por vezes, é pouco explorado pelos educadores, o que conduz à sua fraca utilização por parte das crianças. Contudo, este espaço deve ser visto como mais um local promotor de aprendizagens, tal como acontece com o espaço interior. Nesse sentido e como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27)

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011) “quando estão no exterior, as crianças conseguem evidenciar capacidades que não demonstram ter no interior. Como tal, o tempo de recreio, desde que reunidas todas as condições de segurança para o efeito, é tão essencial e necessário como o tempo que estão em atividades no interior das salas” (p. 143).

Tal como citam Neto e Lopes (2017) “atualmente, as crianças precisam de brincar, pelo que não podem ficar encurraladas no seu corpo inerte dentro de casa ou na escola. As crianças necessitam de contactar, experienciar e apreciar a natureza” (p. 77). De acordo com Dias et al., (2017) “importa salientar que ao ar livre, em contacto com a Natureza despontam inúmeras surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (p. 29).

Segundo Hohmann e Weikart (2003) “no tempo livre as crianças experimentam o mundo natural de forma que lhes fazem pessoalmente sentido” (p. 434). Dessa forma, “o tempo de ar livre ou de exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas onde estas experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano” (Hohmann & Weikart, 2011, p.432).

O tempo de exterior possibilita às crianças tornar mais ampla a sua exploração e brincadeira a um contexto de exterior. Tal como o tempo de deliberação livre no interior, as crianças fazem escolhas sobre aquilo que vão realizar no exterior. Para as crianças, o exterior é rico em experiências sensoriomotoras que lhes possibilitam construir o seu conhecimento.

No exterior, as crianças têm a possibilidade de observar, explorar, brincar sozinhas ou com os seus pares, ao seu próprio ritmo e com o seu próprio nível de curiosidade e de desenvolvimento. De acordo com a sua maneira de ser, algumas crianças abordam cuidadosamente os sons, texturas, vistas e sensações exteriores, por outro lado, outras brincam no exterior com energia e curiosidade por todas as criaturas e experiências novas (Post & Hohmann, 2017).

Post e Hohmann (2011) comprovam que “o exterior é rico em experiências sensório-motoras que lhes permitem construir o seu conhecimento (..) [e] a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (p.161).

O espaço exterior é visto por muitos como um local que serve apenas para correr, o que foge à realidade pois ali, as crianças estão expostas a inúmeras aprendizagens, que devem ser potenciadas.

De acordo com Bastos (2018),

O espaço exterior não pode ser entendido como um local onde as crianças simplesmente correm e caem, falam alto, sujam-se, brincam com água, lama e areia; este deve ser considerado como uma extensão do espaço interior no que toca a perspetivar também novas aprendizagens (p. 46).

Numa perspetiva de consideração dos benefícios que o espaço exterior pode proporcionar ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, importa realçar que os mesmos são de ordem física e de ordem social uma vez que, quer o espaço exterior da instituição quer a comunidade envolvente são espaços com grandes oportunidades de experiências que promovem o desenvolvimento motor, proporcionam interações entre pares e entre crianças e adultos. Nesse sentido e como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016) “perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (p.22)

No que diz respeito às potencialidades atribuídas no espaço exterior e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Sila 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. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas. O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e

exploração de materiais naturais (...). É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (...) num ambiente de ar livre (p. 27).

É importante as crianças brincarem no espaço exterior, uma vez que estas necessitam de contactar, experienciar e apreciar a natureza, brincando de forma desafiadora e com margem de risco adequada à sua condição de desenvolvimento (Neto & Lopes, 2017).

O espaço exterior deve estar pensado para que as crianças possam correr, realizar diversos tipos de jogos, realizar diferentes exercícios, como exercícios de equilíbrio, e brincar sozinhas ou em grupo, de uma forma segura. Este é também um espaço onde as crianças de uma forma lúdica e autónoma adquirem diversas aprendizagens e desenvolvem as suas capacidades. No decorrer dos momentos no exterior, as crianças vivenciam diversas experiências, tais como a representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo. As brincadeiras no espaço exterior permitem que as crianças se expressem e exercitem de uma forma que não é possível dentro da sala de atividades. (Hohmann & Weikart, 2011).

Segundo Folque et al., (2015)

o acesso diário ao espaço exterior (munidos de roupa adequada ao tempo atmosférico) e o contacto com a natureza é um direito de todo o ser humano, bem como uma necessidade no tempo em que o afastamento entre os homens e o mundo natural tem levado à deterioração da ecologia humana (p.23).

Perspetivando o meu futuro enquanto profissional, considero que é no espaço exterior que as crianças fazem as mais extraordinárias descobertas sobre o mundo que as rodeia, quer ao nível das interações entre pares, do contacto com a natureza e exploração dos seus elementos constituintes, desde o mais simples sentir do vento, até ao contacto com animais e plantas, o mexer na terra, brincar com areia, água, questionar o adulto acerca do que observa à sua volta. Estes são apenas alguns exemplos do que o espaço exterior

pode proporcionar às crianças, num ambiente de brincadeira e, ao mesmo tempo, de ensino/aprendizagem

1.3. O PAPEL DO EDUCADOR NA BRINCADEIRA NO EXTERIOR

Os educadores têm um papel essencial aquando da seleção das situações que podem utilizar como meio das crianças adquirirem aprendizagens através das brincadeiras. Para além disso, estes são responsáveis pela consciencialização das famílias relativamente à importância destes momentos e das suas potencialidades para a construção de conhecimentos por parte das crianças e estimulação do seu desenvolvimento integral. De acordo com Sousa (2012) “um educador deverá ter sempre presente que o brincar é fundamental para o bem-estar, o equilíbrio e para a aquisição de conhecimentos, no processo de sociabilização e da construção da identidade da criança” (p.39).

No decorrer do tempo no exterior, o papel do educador é idêntico ao seu papel durante o tempo de trabalho, pois dedicam toda a sua atenção nas crianças para compreender e apoiar as suas iniciativas no exterior, de forma lúdica e não dirigista. Os educadores prestam muito atenção à exploração e brincadeiras no exterior, oferecem às crianças apoio físico e emocional e interagem com as crianças na apreciação de todos os integrantes do ambiente exterior. Estes apoiam-nas no exterior, pelo que proporcionam materiais diversos para o conforto e as brincadeiras, observam a natureza com as crianças, acabando de forma tranquila o tempo de exterior (Post & Hohmann, 2003).

Quando estão no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior. Neste sentido, é importante que os educadores de infância privilegiem este espaço quer ao nível pedagógico, quer ao nível pessoal, centrado no direito que as crianças têm de possuir tempo livre para brincar livremente e de forma informal (Post & Hohmann, 2011).

Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016)

O espaço exterior evidencia particularidades e potencialidades que permitem diversificar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nesse sentido cabe aos educadores apreciarem este espaço valorizando e estimulando a sua

organização com a intencionalidade de planejar oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo (p. 32).

Como corroboram Bilton et al., (2017) “os adultos têm de reconhecer esta necessidade, criando as condições necessárias para proporcionar elevados níveis de implicação e bem-estar junto das crianças. Não obstante, não chega reconhecer esta importância, é necessário planejar o espaço exterior com a mesma atenção e rigor aplicados ao interior” (p.140)

2. METODOLOGIA

No presente tópico será apresentada a metodologia empregue neste estudo. Em primeiro lugar serão expostas as opções metodológicas, o contexto e os participantes e, por fim, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

2.1. QUESTÃO, OBJETIVOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Após observar o interesse do grupo de crianças em estudo, mais concretamente, o brincar nos diferentes espaços do exterior da instituição surgiu a seguinte pergunta: “Quais as perceções de seis crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública, e da educadora responsável, sobre o espaço exterior da instituição e as brincadeiras aí desenvolvidas?”. A partir desta questão delinearão-se quatro objetivos de investigação:

1. Identificar as perceções de seis crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública sobre a brincadeira no espaço exterior da instituição;
2. Caracterizar as principais brincadeiras que seis crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública fazem no espaço exterior da instituição;
3. Identificar as perceções da educadora responsável por um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública sobre a brincadeira no espaço exterior da instituição;
4. Refletir sobre a importância de brincar no espaço exterior na Educação Pré-Escolar.

Depois de definir a questão e os objetivos de investigação, desenhou-se a metodologia a adotar, sendo que uma metodologia de investigação se baseia num processo de seleção

da estratégia de investigação, que implica a escolha das técnicas de recolha de dados que devem estar de acordo com os objetivos inicialmente definidos (Sousa & Baptista, 2011). Posto isto, e com o intuito de encontrar respostas para a questão de partida e atingir os objetivos traçados, realizou-se um estudo inscrito no paradigma qualitativo, uma vez que se procura desenvolver um estudo descritivo e interpretativo sobre as brincadeiras das crianças no espaço exterior, ao contrário de um estudo quantitativo, preocupado mais com o uso de estatística e cálculos para quantificar a informação recolhida (Pardal & Lopes, 2011).

O estudo realizado foi de cariz exploratório, uma vez que se procurou produzir conhecimento sobre um fenómeno novo do contexto educativo, exigindo prudência/curiosidade, bom senso, contexto/descoberta, e algumas preocupações com a credibilidade e fiabilidade do estudo.

Assim, quando existem poucos conhecimentos sobre o fenómeno como acontece com estudos exploratórios, o investigador visa acumular a maior quantidade de informação possível, a fim de abarcar os diversos aspetos do fenómeno.

2.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

Este estudo surgiu no âmbito da Prática Pedagógica em Jardim de Infância numa instituição da rede pública, no ano letivo 2022/2023. A instituição tinha duas salas de Jardim de Infância, quatro salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico e um espaço exterior que era frequentado por todas as crianças. Este espaço exterior estava dividido em várias zonas: parque (figura 10), campo de futebol e basquete (figura 11), jardim/relva (figura 12) e horta (figura 13).

O parque encontrava-se em frente à porta principal de entrada para a sala de jardim de infância, a sala do 1.º ano, a sala do 2.º ano e a sala de refeições das docentes/educadoras, assistentes operacionais e auxiliares de ação educativa. Este era composto por um escorrega, dois baloiços, um sobe e desce e uma caixa de areia.

Figura 10: Parque



Figura 11: Campo de futebol e basquete



Figura 13: Jardim/Relva



Figura 12: Horta



Quanto aos participantes, o presente estudo contou com a participação de seis crianças de uma das salas de JI (Leonor, Gustavo, Laura, Iris, Benedita e Gonçalo – nomes fictícios) e a educadora titular do grupo de crianças que integrava as seis crianças selecionadas. Os critérios de seleção dos participantes relacionaram-se com a idade (eram das crianças mais velhas do grupo – todas tinham 6 anos de idade) e com capacidade de comunicação (eram as que melhor comunicavam as suas ideias com a investigadora).

Quanto à educadora titular do grupo de crianças, esta tinha cinquenta e oito anos de idade, sendo trinta e quatro anos de serviço e dois anos de serviço na instituição. No que respeita à formação académica, fez o curso de educadores de infância com o grau de bacharelato na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti no Porto. No que concerne

à formação complementar fez um complemento de formação que lhe permitiu ter o grau de licenciatura, tendo este sido feito no Instituto Superior de Educação e Ciências em Lisboa.

2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

No presente estudo foram utilizadas duas técnicas de recolha de dados, tais como: inquérito por entrevista (às crianças participantes) e análise documental (a alguns documentos da autoria da educadora.

Para a realização das entrevistas foi necessário construir um guião com vários blocos de perguntas: contextualização da entrevista e pedido de autorização (bloco 1), recolha de dados sobre o tema da investigação (bloco 2) e legitimação da entrevista (bloco 3). O guião de entrevista foi validado, numa primeira fase, pelas orientadoras do presente estudo em conjunto com a educadora participante e, numa segunda fase, através da sua aplicação numa entrevista feita a uma criança (6 anos) do grupo de crianças, mas que não participava no estudo. Esta última fase de validação do guião de entrevista pretendia compreender se a criança apreendia as questões colocadas, tendo decorrido no dia 08 de maio de 2023. Finalizou-se, assim, o guião de entrevista construído que tinha como principal objetivo escutar as perceções das crianças participantes (apêndice VI).

Posteriormente, realizaram-se as entrevistas individuais que decorreram entre os dias 17 de maio de 2023 a 04 de junho de 2023, no espaço exterior da instituição, entre as 10h e as 11h. O local onde decorreram foi na sala de atividades. O método para recolher os dados do inquérito por entrevista foi o telemóvel, recorrendo à gravação de voz e, ainda, o caderno diário, recorrendo à escrita do que as crianças iam dizendo sempre que necessário.

No que concerne à transcrição das entrevistas, estas realizaram-se posteriormente e são apresentadas no apêndice XIII.

A par das entrevistas, foi realizada também a análise documental de alguns documentos da autoria da educadora participante: o projeto curricular de grupo (PCG) do ano letivo em que foi desenvolvido o estudo e duas reflexões escritas sobre a importância de brincar no espaço exterior na sua opinião apêndice XIV.

Quanto aos documentos analisados, o PCG foi recolhido no início da prática pedagógica e as duas reflexões sobre o brincar no exterior foram realizadas pela educadora por iniciativa própria, tendo sido entregues via email, uma no dia 03 de maio de 2023 e outra no dia 30 de maio de 2023. O primeiro documento centrou-se nas percepções da educadora sobre a importância do brincar/ brincadeira das crianças no espaço exterior e o segundo sobre a sua percepção acerca do espaço exterior ideal para um jardim de infância.

As técnicas de tratamento de dados têm o objetivo de “dispor os dados de modo a que possam ser avaliados através da análise e interpretação” (Dias, 2009, p. 144). Neste estudo, recorreu-se à análise de conteúdo para analisar as entrevistas realizadas às crianças e os documentos reflexivos construídos pela educadora titular. Para tal construiu-se um sistema de categorias a partir dos objetivos e das questões presentes no guião de entrevista criado e validado. Em seguida, apresentamos o sistema de categorias criado:

1. Brincadeiras no espaço exterior;
2. Locais das brincadeiras no espaço exterior;
3. Espaços preferidos no espaço exterior e Espaços menos preferidos no espaço exterior;
4. Melhorias a incluir no espaço exterior;
5. Frequência de brincadeira no espaço exterior;
6. Tempo e Adequabilidade de frequência de brincadeira no espaço exterior;
7. Sentimentos durante a brincadeira no espaço exterior;
8. Companhia durante a brincadeira no espaço exterior.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo apresentam-se e analisam-se os dados obtidos e discutem-se os resultados à luz das bases teóricas apresentadas no enquadramento teórico do estudo.

A apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados é um processo fundamental em qualquer investigação, pois permite ao investigador dar resposta ao seu estudo através dos dados recolhidos. Tal como referem Sousa e Baptista (2011) “a análise e interpretação é um processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de uma forma sistemática – parte por parte” (p. 106).

Em termos de processo de investigação, este ponto corresponde à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados e está dividido em 3 momentos.

Primeiro apresentam-se, analisam-se e discutem-se as percepções das crianças participantes sobre o espaço exterior da instituição, caracterizando-se de seguida as brincadeiras aí presentes através dos seus discursos. Posteriormente, apresentam-se, analisam-se e discutem-se as percepções da educadora titular do grupo sobre o espaço exterior da instituição, o que as crianças fazem e aprendem no seu ponto de vista, assim como as potencialidades e constrangimentos desse espaço. Por fim, reflete-se numa perspectiva mais geral, sobre a importância de brincar no espaço exterior cruzando o discurso das crianças com o da educadora.

3.1. PERCEÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O ESPAÇO EXTERIOR

Para compreender as percepções das crianças acerca do espaço exterior realizaram-se entrevistas às seis crianças em estudo. Como se pode observar na tabela 1, as crianças manifestaram a sua opinião fazendo referência às onze categorias definidas: brincadeiras no espaço exterior (18 evidências), locais das brincadeiras no espaço exterior (21 evidências), espaços preferidos no espaço exterior (6 evidências), espaços menos preferidos no espaço exterior (6 evidências), melhorias a incluir no espaço exterior (9 evidências), frequência de brincadeira no espaço exterior (6 evidências), adequabilidade da frequência de frequência no espaço exterior (6 evidências), sentimentos durante a brincadeira no espaço exterior (6 evidências), companhia durante a brincadeira no espaço exterior (6 evidências) e tempo de brincadeira no espaço exterior (6 evidências).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2008) “ao dar voz às crianças mostra-se como as crianças são competentes para descreverem e interpretar o que se passa nos contextos educacionais e que, por isso, é muito importante aproveitar essa competência para a sua educação escolar e cívica” (p. 57).

Tabela 1: Percepções das 6 crianças participativas acerca do espaço exterior da instituição que frequentam

Categorias	Total de evidências por categoria
Brincadeiras no espaço exterior	18
Locais das brincadeiras no espaço exterior	20

Espaços preferidos no espaço exterior e Espaços menos preferidos no espaço exterior	12
Melhorias a incluir no espaço exterior	9
Frequência de brincadeira no espaço exterior	6
Tempo e Adequabilidade da frequência de brincadeira no espaço exterior	12
Sentimentos durante a brincadeira no espaço exterior	6
Companhia durante a brincadeira no espaço exterior	6

Relativamente à categoria brincadeiras no espaço exterior, as crianças mencionaram que brincavam ao faz-de-conta, criando personagens imaginárias (como as super-heroínas, ou bichos) mas também recriando momentos do seu dia-a-dia sendo mães, pais, irmãs e até professoras. Os jogos de movimento, como o jogo das escondidas, também são mencionados pelas crianças como brincadeiras que realizam. Além das brincadeiras mencionadas, as crianças participantes, quando questionadas sobre as suas brincadeiras, em muitas respostas remetem as brincadeiras para os objetos e espaços que utilizam nas mesmas, como o escorrega, o campo de basquete, o campo de futebol, as bolas, a casinha, a relva e os pneus (excerto 1).

<p>Excerto 1 - Brincadeiras das crianças no espaço exterior</p> <p>Leonor: A que brincas no recreio? Às super-heroínas; aos bichos; às irmãs.</p> <p>Gustavo: A que brincas no recreio? Brinco com os pneus, brinco com a bola, brinco com a casinha e brinco com a relva.</p> <p>Gonçalo: A que brincas no recreio? Brinco às escondidas; brinco no basquete; no campo.</p> <p>Laura: A que brincas no recreio? Brincar no escorrega.</p> <p>Íris: A que brincas no recreio? Brinco às mães e aos pais.</p> <p>Benedita: A que brincas no recreio? Às vezes brinco às professoras.</p>

Analisando a categoria locais de brincadeiras no espaço exterior todas as crianças gostam de brincar nos diferentes espaços do parque; uma no campo de basquete, duas no campo de futebol, uma na areia, uma na casinha de madeira e uma na relva.

Através do discurso das crianças percebe-se que o local do parque é o mais mencionado e o local da relva é o menos mencionado. Também se compreende que nem todos os locais do espaço exterior foram mencionados, não havendo referência à horta porque este é um espaço que apenas era utilizado para regar os frutos e as hortaliças (excerto 2).

Excerto 2 – Locais das brincadeiras no espaço exterior

Leonor: Onde brincas? No parque.

Gonçalo: Onde brincas? No parque; no campo; no campo de basquete.

Laura: Onde brincas? No baloiço; no escorrega e no sobe e desce.

Íris: Onde brincas? No parque, nos pneus e na areia.

Benedita: Onde brincas? No baloiço.

Gustavo: Onde brincas? Eu brinco no campo, na casinha, nos pneus, na relva e no escorrega.

Dos locais mencionados pelas crianças participantes, estas elegeram como seus favoritos os pneus, o campo de futebol, o parque e o escorrega, uma vez que os pneus permitem a aprender a saltar, algumas crianças jogam futebol, algumas crianças gostam do escorrega, o parque tem coisas para brincar, o escorrega dá para descer e algumas crianças gostam de futebol. Os espaços mais mencionados são o parque e o campo de futebol. Como menos eleitos pelas crianças participantes surgem os seguintes locais: a relva, o parque, a horta, o basquete e o sobe e desce. Algumas crianças mencionam o parque como menos preferido, uma vez que está sempre cheio delas e este é o espaço preferido de muitas crianças; a relva é o menos eleito pelas crianças, pois estas não gostam de hortaliça; para as crianças, o espaço do basquete não tem coisas para brincar e os meninos do 1.º ciclo

vão para esse espaço e o sobe e desce, é também o menos eleito pelas crianças, visto que apenas dá para subir e descer (excerto 3).

Excerto 3 – Espaços preferidos e menos preferidos no espaço exterior

Leonor: Onde mais gostas de brincar? E porquê é que gostas mais desse espaço? Nos pneus. Porque dá para eu aprender a saltar.

Onde gostas menos de brincar? E porquê é que gostas menos de brincar nesse espaço? Na relva. Porque a relva não tem coisas para nós brincarmos.

Gonçalo: Onde gostas mais de brincar? E porquê é que gostas mais desse espaço? No campo. Porque eu jogo futebol.

Onde gostas menos de brincar? E porquê é que gostas menos de brincar nesse espaço? No parque. Porque está tudo cheio.

Laura: Onde gostas mais de brincar? E porquê é que gostas mais desse espaço? No parque. Porque eu gosto do escorrega.

Onde gostas menos de brincar? E porquê é que gostas menos de brincar nesse espaço? Na horta. Porque há algumas alfaces que eu não gosto.

Íris: Onde gostas mais de brincar? E porquê é que gostas mais desse espaço? No parque. Porque tem coisas para eu brincar e porque é giro.

Onde gostas menos de brincar? E porquê é que gostas menos de brincar nesse espaço? No basquete. Porque ele não tem coisas para brincar.

Benedita: Onde gostas mais de brincar? E porquê é que gostas mais desse espaço? No escorrega. Porque dá para descer.

Onde gostas menos de brincar? E porquê é que gostas menos de brincar nesse espaço? No sobe e desce. Porque ele só sobe e desce.

Gustavo: Onde gostas mais de brincar? E porquê é que gostas mais desse espaço? No campo. Porque eu gosto de futebol. É a minha coisa preferida.

Onde gostas menos de brincar? E porquê é que gostas menos de brincar nesse espaço? No basquete. Porque sempre vão os meninos do 3.º ano e tiram-nos a bola.

No que tange, à categoria melhorias a incluir no espaço exterior (excerto 4) vemos que as crianças sugeriram propostas, tais como: uma biblioteca (2 evidências), uma casa de brincar com telhado, uma porta e um fogão (2 evidências), matraquilhos (1 evidência), umas barras (1 evidência), uma casa cheia de brinquedos (1 evidência), um escorrega rápido que tinha água (1 evidência) e colocar um outro campo de basquete no campo de futebol (1 evidência).

Excerto 4 – Melhorias a incluir no espaço exterior

Leonor: Há alguma coisa que gostasses de ter no recreio que não tenhas? Biblioteca; o que colocarias no recreio para brincar se pudesses? Uma casa de brincar com telhado, porta e um fogão.

Gonçalo: Há alguma coisa que gostasses de ter no recreio que não tenhas? Não há; o que colocarias no recreio para brincar se pudesses? Matraquilhos.

Laura: Há alguma coisa que gostasses de ter no recreio que não tenhas? Gostava de ter barras; o que colocarias no recreio para brincar se pudesses? Uma biblioteca.

Íris: Há alguma coisa que gostasses de ter no recreio que não tenhas? Uma casa cheia de brinquedos; o que colocarias no recreio para brincar se pudesses? Um escorrega rápido que tinha água.

Benedita: Há alguma coisa que gostasses de ter no recreio que não tenhas? As barras; o que colocarias no recreio para brincar se pudesses? Uma casinha para nós brincarmos.

Gustavo: Há alguma coisa que gostasses de ter no recreio que não tenhas? Sim. O basquete no campo também.

Relativamente à categoria frequência da brincadeira no espaço exterior, as crianças referiram que brincavam no exterior da instituição todos os dias, destacando os seguintes momentos do dia: manhã, depois de almoço e tarde (excerto 5).

Excerto 5 – Frequência da brincadeira no espaço exterior

Leonor: Quando brincas no recreio? De manhã; à hora de almoço e à tarde.

Gonçalo: Quando brincas no recreio? Brinco todos os dias.

Laura: Quando brincas no recreio? De manhã e à tarde.

Íris: Quando brincas no recreio? De manhã e à tarde.

Benedita: Quando brincas no recreio? Quando acabo de comer o almoço.

Gustavo: Quando brincas no recreio? À tarde.

Quanto ao tempo e adequabilidade da frequência da brincadeira no espaço exterior, apesar das crianças participantes referirem que vão todos os dias ao exterior, o tempo que aí brincam não é suficiente para elas, pois todos, sem exceção, referem que querem mais tempo para brincar no exterior (excerto 6).

Excerto 6 – Tempo e Adequabilidade da frequência de brincadeira no espaço exterior

Leonor: Achas que se devia brincar mais ou menos no recreio? Porquê? Mais. Porque é divertido brincar.

Gostavas de passar mais tempo no recreio? Porquê? Sim. Porque é giro brincar.

Gonçalo: Achas que se devia brincar mais ou menos tempo no recreio? Porquê? Mais. Porque brinco pouco.

Gostavas de passar mais tempo no recreio? Porquê? Mais. Porque quando quero brincar com a Francisca ela não deixa.

Laura: Achas que se devia brincar mais ou menos no recreio? Porquê? Mais. Porque eu gosto muito do parque.

Gostavas de passar mais tempo no recreio? Porquê? Sim. Porque eu gosto da relva e do parque.

Íris: Achas que se devia brincar mais ou menos tempo no recreio? Mais. Porque eu gosto de brincar no recreio.

Gostavas de passar mais tempo no recreio? Porquê? Sim. Porque ele é fixe e tem muitas coisas para brincar.

Benedita: Achas que se devia brincar mais ou menos no recreio? Porquê? Mais. Porque tem muita coisa para brincar que ainda não brincámos.

Gostavas de passar mais tempo no recreio? Porquê? Sim. Para brincar com as ideias que temos na cabeça.

Gustavo: Achas que se devia brincar mais ou menos tempo no recreio? Mais. Porque nós gostamos de brincar.

Gostavas de passar mais tempo no recreio? Porquê?

Hum-hum. Porque nós gostamos de brincar e depois nós brincamos muito e assim nós temos tempo para brincar.

Analisando a categoria sentimentos durante a brincadeira, no espaço exterior constatou-se que todas as crianças participantes associam sentimentos positivos à brincadeira no exterior, sendo que cinco crianças falam de felicidade e uma de alegria (excerto 7).

Excerto 7 – Sentimentos durante a brincadeira no espaço exterior

Leonor: O que sentes quando brincas no recreio? Feliz.

Gonçalo: O que sentes quando brincas no recreio? Feliz.

Laura: O que sentes quando brincas no recreio? Feliz.

Íris: O que sentes quando brincas no recreio? Feliz.

Benedita: O que sentes quando brincas no recreio? Alegre.

Gustavo: O que sentes quando brincas no recreio? Feliz.

Continuando a leitura da tabela 1 vemos que na categoria companhia durante a brincadeira no espaço exterior, as crianças participantes valorizaram significativamente o brincar com

os seus pares. Quatro das seis crianças participantes referem que brincam com uma criança e duas das seis crianças do estudo indicam que brincam com mais de que uma criança. As meninas mencionam que preferem as meninas para brincar e os meninos citam que elegem os meninos para brincar (excerto 8).

Excerto 8 – Companhia durante a brincadeira no espaço exterior

Leonor: Quando brincas no recreio, brincas sozinho ou com alguém? Acompanhada; com quem brincas? Íris.

Gonçalo: Quando brincas no recreio, brincas sozinho ou com alguém? Com alguém; com quem brincas? Com o Gustavo; com o Guilherme; com o Afonso e com o Simão.

Laura: Quando brincas no recreio, brincas sozinho ou com alguém? Acompanhada; com quem brincas? Com a comadre (Benedita).

Íris: Quando brincas no recreio, brincas sozinho ou com alguém? Acompanhada; com quem brincas? Com a Leonor.

Benedita: Quando brincas no recreio, brincas sozinha ou acompanhada? Acompanhada; com quem brincas? Com a Laura.

Gustavo: Quando brincas no recreio, brincas sozinho ou com alguém? Acompanhado; com o Afonso, com o Gonçalo, com o Guilherme, com o Simão e com o Bernardo.

3.2. PERCEÇÕES DA EDUCADORA SOBRE O ESPAÇO EXTERIOR

De forma a identificar as perceções da educadora participante no estudo sobre o espaço exterior analisaram-se vários documentos da sua autoria: duas reflexões sobre a organização e relevância do espaço exterior na ação do educador e o projeto curricular de grupo do ano letivo em que decorreu o presente estudo (ano letivo 2022-2023).

A educadora titular do grupo de crianças define o espaço exterior, nas reflexões consultadas, como um local muito rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças e alarga em muito o repertório das experiências, sendo um local privilegiado para as crianças brincarem livremente. Esta descreve-o como um espaço educativo devido às suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer. A zona exterior é um prolongamento importante do ambiente interior com atividades de exploração e de brincadeira.

A educadora considera-o como um espaço bastante rico em experiências, desde que o educador de infância enquanto gestor do currículo o reconheça enquanto um lugar proporcionador de desenvolvimento e aprendizagem. Para ela, o espaço exterior tem potencialidades, tais como:

- A oportunidade de observar e explorar a natureza e materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água);
- A possibilidade de manipular materiais diferentes, aprendendo sobre as suas características e potencialidades;
- Aperfeiçoar o conhecimento do corpo e das suas possibilidades (correr, saltar, trepar...), subindo e descendo árvores, deslizando no escorrega;
- Participar em atividades sociais e de aprendizagens, realizando diferentes tipos de jogos de regras como à bola ou às escondidas e apanhada e cuidando da horta pedagógica, regando e semeando plantas;
- Interagir de formas várias entre crianças e entre crianças e adultos.

O espaço exterior é, assim, na opinião da educadora, fundamental para o desenvolvimento de aspetos físicos e habilidades motoras e o fortalecimento da saúde (tanto física quanto mental) das crianças e da equipe pedagógica.

Quanto à organização do espaço exterior, na opinião da educadora, é importante proporcionar à criança espaços estruturados e não estruturados, para que elas brinquem e explorem livremente o espaço exterior. As brincadeiras em espaços menos estruturados, sob a vigilância do adulto, permitem a exploração e interação mais livre e autónoma de materiais com os pares, e as crianças aprendem a lidar com os riscos e perigos inerentes ao espaço e materiais.

Questionada sobre o espaço exterior ideal para um jardim de infância, a educadora participante refere que este deve ter um espaço coberto para as crianças brincarem nos dias de chuva; um espaço relvado com mesas e bancos para as crianças fazerem outras atividades e piqueniques; um espaço com piso sintético com balancés, baloiços, escorregas, a macaca desenhada no chão, entre outros desenhos; uma caixa de areia devidamente acondicionada, de forma que todos os dias se possa abrir e fechar, para evitar que se suje; um espaço com uma horta, tendo couves, tomates, salsa, coentros, nabiças, pepinos, alfaces, árvores de fruto, como por exemplo, limoeiros, laranjeiras, diospireiros, amoreiras, entre outros. Este espaço teria que ter um responsável a cuidar diariamente da horta e ajudar as crianças para que possam cultivar e regar; um espaço com animais, como por exemplo, passarinhos, patos, lago com peixinhos, entre outros... para as crianças aprenderem a cuidar e tratar dos animais.

Analisando, agora, o PCG da educadora para o ano letivo em que foi desenvolvido o presente estudo, percebe-se que o espaço exterior aparece em algumas referências.

Quando apresenta o espaço físico no projeto curricular refere a existência de um recreio aberto em boas condições e um recreio coberto em mau estado de conservação. Não caracteriza o espaço exterior quanto aos locais, disponibilização, regras ou materiais, como faz com a sala de atividades, referindo, apenas, que o “espaço exterior existente tem uma área um pouco reduzida para o número de crianças” (p. 18). Compreende-se quando a educadora nos fala do espaço exterior ideal que uma área coberta, assim como um espaço amplo, são importantes para si, deixando passar assim a necessidade de intervenção prioritária na zona coberta do espaço exterior da instituição. Contudo, não são apresentadas iniciativas de melhoria desta zona no seu projeto.

No PCG, ao apresentar a rotina diária do grupo de crianças, a educadora menciona a frequência no espaço exterior, sendo esta indicada como “pequeno intervalo no exterior quando o tempo permite” (p. 15) entre as 10h30 e as 11h após o lanche da manhã e “atividades livres no exterior” durante a tarde, das 13h30 às 15h30, juntamente com atividades livres dentro da sala e atividades orientadas como conto de histórias, jogos, dramatizações. Neste ponto, a educadora parece revelar, na sua ação educativa, a importância de brincar no espaço exterior, uma vez que contempla essa hipótese na rotina diária das crianças.

Focando, agora, nas atividades pedagógicas no espaço exterior, planeadas pela educadora no PCG, constata-se que a mesma integra o espaço exterior na sua ação educativa, apresentando as seguintes propostas planificadas: futebol, jogo “mamã dá licença”, jogo do lencinho, jogo do macaquinho do chinês, jogo “o lenço queima”, observar a natureza, observar as características das árvores, as cores e a forma. Contemplando o espaço exterior fora da instituição, a educadora refere no PCG a planificação de visitas, passeios ou saídas ao meio, não especificando locais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

Com este estudo, pretendia-se obter resposta à questão “quais as percepções de seis crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública, e da educadora responsável, sobre o espaço exterior da instituição e as brincadeiras aí desenvolvidas?”. Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos: (1) Identificar as percepções de seis crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública sobre a brincadeira no espaço exterior da instituição, (2) Caracterizar as principais brincadeiras que seis crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública fazem no espaço exterior da instituição, (3) identificar as percepções da educadora responsável por um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública

sobre a brincadeira no espaço exterior da instituição, (4) refletir sobre a importância de brincar no espaço exterior na Educação Pré-Escolar.

Concluída a apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados, torna-se fundamental refletir sobre os mesmos. Tendo como ponto de partida a questão “Quais as percepções de seis crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública, e da educadora responsável, sobre o espaço exterior da instituição e as brincadeiras aí desenvolvidas?”, e os objetivos delineados, apresento as conclusões resultantes do estudo.

Com a realização deste estudo pretendia compreender quais as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças no espaço exterior. Através da consulta de diversos 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 e as desenvolvidas nesse mesmo espaço. No quotidiano foi também possível observar o tipo de brincadeiras que as crianças tinham.

No que concerne aos objetivos traçados, é plausível afirmar-se que se identificaram as percepções de seis crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública sobre a brincadeira no espaço exterior da instituição, caracterizando-se as principais brincadeiras mencionadas, tais como às super-heroínas, aos bichos, às irmãs, à bola, às escondidas, às mães e aos pais e às professoras, e também nos diferentes espaços, como por exemplo, nos pneus, no basquete, no campo, na casinha e na relva. No que respeita ao tempo de brincadeira, as crianças querem passar mais tempo no exterior, uma vez que querem brincar nos diferentes espaços e pensam ser divertido brincar

No que respeita às percepções da educadora sobre a brincadeira no espaço exterior é importante proporcionar à criança espaços estruturados e não estruturados, para que elas brinquem e explorem livremente o espaço exterior. As brincadeiras em espaços menos estruturados, sob a vigilância do adulto, permitem a exploração e interação mais livre e autónoma de materiais com os pares, e as crianças aprendem a lidar com os riscos e perigos inerentes ao espaço e materiais.

No que diz respeito à importância de brincar no espaço exterior na Educação Pré-Escolar o espaço exterior oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto é necessário dar tempo de qualidade neste espaço para investir, explorar, experimentar.

CONCLUSÃO

O presente relatório de PES espelha as minhas dificuldades e aprendizagens ao longo da mesma, quer no contexto de Creche, quer no contexto de Jardim de Infância. A realização do mesmo permitiu a sistematização, a organização e a reflexão sobre as experiências vividas, possibilitando uma análise crítica do meu percurso formativo.

Aprendi que a reflexão é um processo essencial de desenvolvimento profissional, pois permite identificar fragilidades, reconhecer progressos e projetar melhorias. Refletir sobre a prática possibilitou-me compreender melhor as minhas decisões pedagógicas, adequar estratégias às necessidades das crianças e valorizar o papel da intencionalidade educativa.

No contexto de Creche, percebi a importância das rotinas diárias e dos cuidados básicos como momentos privilegiados de interação, aprendizagem e desenvolvimento afetivo. Aprendi a valorizar a observação atenta e sistemática, bem como a importância do vínculo afetivo na promoção de um ambiente seguro e estimulante.

No contexto de Jardim de Infância, compreendi a relevância da metodologia de trabalho por projeto, da planificação das atividades e da construção do portefólio como instrumentos de aprendizagem ativa e participativa. Aprendi ainda a promover a autonomia, a cooperação e o respeito pela diversidade, potenciando experiências significativas para o desenvolvimento integral das crianças.

O ensaio investigativo permitiu-me desenvolver competências de pesquisa, análise crítica e fundamentação teórica. Aprofundei o meu conhecimento científico sobre práticas pedagógicas e metodologias de intervenção, enquanto aprendi a articular teoria e prática. Este exercício revelou-se fundamental para a construção de uma postura investigativa e reflexiva, indispensável ao futuro profissional de educação.

O final desta etapa é apenas o começo de uma bonita caminhada no mundo da educação. Sinto-me preparada para continuar a aprender mais todos os dias, não só com outros educadores, mas também com as crianças, as suas famílias e a comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bastos, A. S. (2018). *O Espaço de Recreio e as Oportunidades para Brincar e Desenvolver Competências Motoras nas crianças*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portalegre.

Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto editora.

Caeiro, A. & Correia, I. (2021). *Intervir a Tempo e com Tempo nos Primeiros Anos de Vida: Contributos para a intervenção precoce na infância*. APEI.

Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – Crechendo com qualidade*. Porto Editora.

Cordeiro, M. (2021). *O Livro da Criança de 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros

Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Instituto Politécnico de Leiria.

Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. Revista nº 3, 6ª série pp 13-34

Fortuna, T. R. (2018). Brincar é aprender. Jogos e ensino de história, 47-71. UFRGS

Hamilton, J. (2014). *Scientists Say Child's Play Help Build a Better Brain*. NPR.

Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. (2.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, B., J., Lopes da Silva, I., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2021). Intencionalidade educativa e gestão do currículo na Educação de Infância. In Oliveira, M. Rodrigues, M. Milhano, M. (Org.), *Diálogos sobre Educação de Infância* (Cap. 1, pp 19 - 63).

Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Nunes, A. & Moreira, A. (2005). O “portfólio” na aula de língua estrangeira. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Os Portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia – em – Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação*. Porto Editora.

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Arial Editores.

Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche- para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Pires, A. (2019). *A Construção de uma Relação com a Comunidade Local em Jardim de Infância*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J. & Hohmann, M. (2017). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (2.^a edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Sandahl, I. (2021). *Brincar à Maneira Dinamarquesa*. Arena.

Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

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.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. ArtMed.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., & Alves, S. (s.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

APÊNDICES

APÊNDICE I: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 13 A 15 DE DEZEMBRO DE 2021

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, a reflexão insere-se na semana da minha intervenção como estudante de Prática Pedagógica. Esta semana irei refletir sobre as provocações orientadas ainda que estas tenham sofrido alterações, a semana de natal vivida na instituição, as sugestões da educadora, o momento da rotina, nomeadamente, a reunião inicial e a higiene e por fim, as estratégias de organização, nomeadamente, o almoço.

No que diz respeito, a segunda-feira, esta foi uma manhã agitada devido à distração das crianças por falha da mestranda, visto que esta não as cativou pois não houve qualquer entoação no discurso e no diálogo com as crianças quer na reunião inicial quer na proposta educativa.

Em relação, à exploração, a imagem de rena não foi bem conseguida, uma vez que não consegui questionar as crianças, visto estar nervosa e embora tenha preparado previamente as questões por forma a ter uma linha orientadora foi necessário a intervenção da educadora cooperante.

Da parte da tarde, toquei guitarra de forma livre, por forma a observar a reação das crianças ao instrumento e também à harmonia que este mesmo proporciona. Durante este momento, algumas crianças vieram ter comigo, no entanto, uma criança esteve bastante tempo comigo e gostou bastante de me escutar. Este momento musical permitiu às crianças desenvolver de forma mais profunda a sua memória auditiva.

Na terça-feira, após a brincadeira livre e antes de dar início ao momento da rotina, a reunião inicial as mestrandas foram chamadas pela coordenadora pedagógica e pela atelierista plástica com a finalidade de conhecer a semana de natal da instituição, esta é intitulada de *Presente cheio de luz*, pelo que não foi possível estar com as crianças no momento da reunião inicial. Devido à situação mencionada, não foi possível organizar os materiais previamente e as explorações com as crianças que estavam planificadas iniciaram um pouco mais tarde.

No que diz respeito, à exploração, os objetos colocados na mesa, esta não correu da melhor forma, uma vez que as crianças interagiram pouco com a mestranda interveniente devido a algumas lacunas cometidas pela mesma.

Da parte da tarde, as mestrandas deslocaram-se até à garagem para vivenciarem o que estava preparada na mesma, sendo esta *Um Presente cheio de luz*. Este tem como finalidade proporcionar às crianças e aos pais destas um momento especial, permitindo-lhes assim brincarem com a luz.

No último dia de Prática Pedagógica e por sugestão prévia da educadora cooperante, realizei com as crianças as provocações do dia anterior, isto é, colocar objetos numa pequena mesa e interagir de forma individual com as mesmas, de forma a desenvolver a memória visual da criança ao retirar um objeto da mesa e a ir questionando e pondo também nessa mesa instrumentos musicais, por forma a desenvolver a memória auditiva da criança. Em grande grupo, proporcionei às crianças uma provocação com caixas embrulhadas causando o efeito de presente, nesta as crianças teriam que colocar a sua mão dentro da caixa e descobrir quais os objetos que estavam dentro destas, tendo que sentir e tocar no objeto, no entanto, o objetivo não foi alcançado, uma vez que a mestranda sentiu alguma dificuldade na exploração orientada, sendo que a educadora cooperante deu uma ajuda.

No que refere, ao momento da higiene estou um pouco mais autónoma na casa de banho, nomeadamente na lavagem das mãos às crianças e também no controle na ida à sanita, no entanto, cometi uma lacuna numa muda da fralda, pelo que a educadora cooperante me chamou a atenção. A partir dessa falha terei de ter mais cuidado e atenção ao mudar a fralda a uma criança.

Por fim, nas estratégias de organização, nomeadamente no almoço, sinto-me um pouco mais à vontade, pelo que por vezes já me sinto um pouco mais autónoma.

Em conclusão, as provocações orientadas terão de ser mais bem pensadas e organizadas para que estas ocupem um pouco mais a manhã, no entanto, é necessário observar as crianças, isto é, quando estas necessitam de se levantar e brincar. No que respeita ao material para as mesmas, este tem que ser preparado de forma prévia e quando necessário apontar numa folha o material necessário para a exploração tal como questões a colocar às crianças, tendo os apontamentos a finalidade de ser uma linha orientadora para as mestrandas.

APÊNDICE II: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 11 A 13 DE OUTUBRO DE 2021

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, a reflexão insere-se na observação em creche nos dias 11, 12 e 13 de outubro.

A 4.^a semana de Prática Pedagógica foi um pouco diferente, uma vez que nesta iniciei a intervenção. Esta permitiu-me trabalhar em conjunto com a minha colega, uma vez que na minha perspetiva correu bastante bem.

No primeiro dia, a exploração que realizámos para as crianças não correu da forma que estava planificado, visto que era a primeira que estava a ser feita e estava bastante nervosa e ansiosa. No entanto, as crianças gostaram bastante da exploração, visto que ao realizarem este tipo de exploração sentiram-se felizes.

No que diz respeito ao momento da higiene estava um pouco nervosa, mas também muito feliz, uma vez que foi a primeira vez que mudei uma fralda, no entanto penso que a muda correu bem tendo também a ajuda da auxiliar de ação educativa.

O segundo dia de intervenção foi um pouco diferente, uma vez que estive na outra sala de atividades da creche, devido a uma situação que ocorreu na sala de atividades onde estou a realizar a minha prática pedagógica. Na minha perspetiva, este dia correu bem, mas continuava nervosa e ansiosa por tudo o que estava a acontecer.

Apesar de ser um dia diferente, a intervenção em equipa correu de forma natural, sendo que eu e a minha colega realizámos a exploração que estava planificada, tendo dado continuidade à atividade do dia anterior. No entanto, esta foi feita com as três crianças da sala de atividades onde estou a realizar a minha prática pedagógica e com algumas crianças da outra sala de atividades da creche, visto que as restantes foram ao pinhal.

No meu ponto de vista, a exploração que eu e a minha colega realizámos e que estava traçada correu bem, no entanto, ainda não me senti à vontade, pelo que não ajudei tanto quanto desejei a minha colega. Os comentários da professora supervisora, deixando-me um pouco mais tranquila. A educadora cooperante também nos foi dando algumas dicas e estava sempre pronta para nos ajudar caso fosse necessário e não estivéssemos um pouco nervosas.

No que refere, à interação com as crianças, penso ter alcançado esse objetivo quer com as crianças da sala de atividades em que estou inserida quer com as crianças da outra sala de atividades, embora algumas ainda estavam um pouco reticentes à presença de pessoas diferentes na sua sala. Por seu turno, a interação com a educadora da sala de

atividades, em que realizei a prática pedagógica nos dias 12 e 13 acolheu-me bastante bem, deixando-me bastante à vontade.

No que diz respeito, ao terceiro e último dia de intervenção, continuei na outra sala de atividades com as crianças dessa sala e também com as três crianças da sala de atividades onde estou inserida. No entanto, senti-me um pouco triste, uma vez que as crianças da sala de atividades, em que estou inserida, estavam muito integradas na sala da outra educadora cooperante, pelo que senti um mal-estar pois as crianças da sala de atividades onde estou a realizar a minha prática pedagógica não interagiram muito comigo e fiquei com a impressão de que se já não se recordavam de mim.

No que refere, à exploração que estava planificada, eu e a minha colega realizámo-la com as crianças da educadora cooperante, pelo que do meu ponto de vista, esta correu bastante melhor que as explorações dos dias anteriores, visto que já estava um pouco mais à vontade e as crianças adoraram este tipo de exploração, sendo que esta me permitiu brincar e divertir com elas. No momento da higiene, estive um pouco mais à vontade do que da primeira vez, sendo que também tive a ajuda da educadora cooperante.

Na minha perspetiva, considero importante realizar algumas mudanças, uma vez que ainda estou um pouco introvertida quer nos momentos de exploração planificada quer nos momentos de exploração livre e também na interação com as crianças.

Esta semana de intervenção, permitiu-me aprender como mudar uma fralda, visto que nunca o tinha feito, interagir um pouco mais com as crianças da sala em que estou inserida e também com outras crianças. Esta deu-me a oportunidade de trabalhar em equipa, sendo que do meu ponto de vista correu bastante bem e fiquei a conhecer a forma de trabalhar no terreno da minha colega de Prática Pedagógica.

Esta 4.^a semana de Prática Pedagógica fez-me perceber que desistir do que sempre desejámos não é o melhor caminho e também que quando temos pessoas fantásticas a apoiar-nos temos motivação para continuar esta caminhada/experiência que é tão prazerosa.

APÊNDICE III E IV: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 10 A 12 DE JANEIRO DE 2022

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em creche, a presente reflexão tem como objetivo refletir sobre os momentos vividos na semana de 10 a 12 de janeiro. Esta semana irei abordar alguns assuntos tais como: o momento da higiene e a interação com as crianças.

A 15.^a semana de Prática Pedagógica foi uma semana cheia de emoções, pois as crianças regressaram à instituição, assim como, as discentes, após as férias de natal e para as mestrandas era a última semana de intervenção na sala de atividades.

No que diz respeito, a segunda-feira, este dia foi um dia agitado pelas razões mencionadas acima, pelo que não houve oportunidade de realizar as explorações orientadas para esse dia, ou seja, foi necessário adaptar o dia para o bem-estar das crianças. Assim sendo, brinquei com as crianças.

No que refere, a terça-feira tive a oportunidade de interagir nos momentos de brincadeira livre e nas provocações orientadas. Na dramatização da história, uma das explorações, as crianças estavam bastante atentas e interessadas, tal como na provocação de observar uma imagem. Estavam um pouco receosas ao tocar nas penas de pavão que as mestrandas mostraram e deram a experienciar a sua textura.

Da parte da tarde, do dia mencionado acima, brinquei com as crianças no parque exterior e também na sala de atividades. Tal como cita Rosa (2014, p.11)”. É muito importante existir uma boa interação entre o adulto e a criança, pois essa interação vai promover na criança a construção da sua identidade, de acordo com aquilo que lhe foi transmitido ao longo dos tempos. O facto de o adulto ajudar a criança a relacionar-se com outras crianças faz com que esta se sinta à vontade para realizar as suas atividades”.

No último dia de Prática Pedagógica, no que respeita à exploração orientada, as mestrandas conseguiram orientar o grupo para realizar a mesma. Durante a exploração diverti-me bastante com as crianças. Contudo, a sala polivalente, local onde decorreu a provocação não estava previamente preparada, uma vez que nela ainda se encontrava os objetos que foram utilizados para o *Presente Cheio de Luz*, sendo estes elementos distratores para as crianças. Esta foi uma lacuna cometida pelas discentes, sendo que não poderia acontecer na reta final de intervenção. Terminada a exploração, toquei algumas músicas na guitarra com as crianças.

Da parte da tarde toquei algumas músicas na guitarra com as crianças e brinquei também com elas.

No que refere, ao momento de higiene, troquei a roupa a algumas crianças, fiz algumas mudas da fralda e pela primeira vez dei banho a uma criança.

A troca de roupa é algo que faz alguma confusão pois tenho medo de as magoar. Ao ter dado banho a uma criança foi algo que me deixou muito feliz pois dei mais um passo na minha intervenção, no entanto, foi algo que também me deixou receosa, visto que era a primeira vez que o estava a fazer. A hora do banho permite a interação entre a criança e o adulto, pelo que, é importante que o toque seja feito com as mãos do adulto, tal como, é essencial explicar à criança quais as ações que o adulto vai realizando. (Rodrigues, 2014)

Na semana referida, uma criança regressou à sala de atividades, sendo que esta teve afetividade para comigo. Este carinho que a criança demonstrou para comigo é algo que me deixa bastante feliz pois apesar de se ter deslocado à instituição dois dias criou um vínculo para comigo.

Em conclusão, o espaço onde vai decorrer a exploração tem de estar mais organizado, é fundamental preparar previamente o material que irá ser utilizado para a provocação e por fim, é necessário observar com mais atenção as crianças.

Ao longo da Prática Pedagógica, penso ter melhorado e, embora no início não estar tão à vontade, penso ter conseguido ir dando passos de forma a aperfeiçoar a minha intervenção.

Ao aproximar-se a hora de ir embora, no último dia de Prática Pedagógica fiquei triste pois foi a última vez que interagi e brinquei com as crianças. E, apesar de no início da intervenção, esta não estar a correr da melhor forma vou ter muitas saudades.

APÊNDICE V: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 02 E 03 DE NOVEMBRO DE 2021

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, a reflexão insere-se na intervenção em equipa da Prática Pedagógica e observação em creche nos dias 02 e 03 de novembro.

No que diz respeito, ao dia 02 de novembro foi um pouco diferente, uma vez que da parte da manhã os pais das crianças puderem regressar à sala de atividades para deixar as suas crianças. Esta manhã foi celebrada com alegria quer por parte da instituição quer por parte das crianças e também pelos pais.

A manhã foi um pouco agitada, mas apesar disso senti-me bastante feliz pelo facto de existir mais movimento nos corredores da instituição e aos poucos estar a voltar tudo à normalidade. No entanto, senti-me um pouco desconfortável, pois não sabia como reagir à presença dos pais e como continuar a interagir com as crianças que já se encontravam na sala de atividades.

No que diz respeito, à provocação planificada, isto é, as colagens, esta correu bastante bem, visto que as crianças adoraram a exploração, sendo que estas estavam bastante envolvidas na exploração.

No último dia de Prática Pedagógica, proporcionámos às crianças uma exploração diferente do dia anterior, pois tínhamos diversas caixas de cartão espalhadas na sala polivalente. Esta provocação foi introduzida com uma história intitulada “A Caixa”, sendo que esta foi contada pela educadora. A introdução de uma história tem como finalidade a criação de um fio condutor para cada exploração.

No que diz respeito, à exploração, as crianças adoraram, pois estavam bastante envolvidas, divertidas e eu própria me diverti com elas. Senti-me bem e feliz durante a provação, tendo o cuidado de intervir apenas quando necessário. Uma das crianças do grupo não queria brincar com as caixas, sendo que interagi com ela e a envolvi na exploração. A exploração planificada permitiu-me observar algumas aprendizagens feitas pelas crianças, nomeadamente, alguns conceitos, como, por exemplo, cheio/vazio, dentro/fora, alto/baixo e o corpo em relação ao objeto.

Durante a provocação cometemos uma falha bastante grande, no entanto, esta foi combatida pela educadora cooperante e pela auxiliar de educação educativa, colocámos caixas de medicamentos dentro das caixas maiores, pelo que este é um lapso que não podemos repetir.

Esta 6.^a semana de Prática Pedagógica correu bastante bem, no entanto na terça-feira estava um pouco introvertida, mas permitiu-me divertir-me com as crianças. Por outro lado, na quarta-feira já estava mais à vontade e esta também me permitiu divertir com as crianças.

APÊNDICE VI: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 13 A 16 DE MARÇO DE 2023

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, irei refletir sobre a atividade orientada sobre o Dia do Pai, isto é, o registo escrito e gráfico, a rotina da criança responsável do dia, o horário das atividades orientadas, jogos de percussão corporal, exploração na horta pedagógica e o Projeto “A Biblioteca”.

No momento da rotina da criança responsável do dia devo ter em consideração as tarefas do mesmo, isto é, dentro da mesma tarefa, como por exemplo, a análise da palavra inverno, pelo que explorei com a criança a consciência fonológica, isto é, a área da leitura e da escrita, no sentido da leitura da palavra, segmento por sílabas e, também o domínio da matemática, no sentido da contagem das letras. É importante que a criança seja capaz de identificar os elementos sonoros que constituem a palavra. De acordo com Lopes da Silva et al., (2016)

A consciência fonológica refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas...). Esta consciência vai-se desenvolvendo, permitindo à criança uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos... A consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem e leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa, pois tanto a capacidade de análise oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados (p. 64).

No que respeita, à contagem das letras da palavra, é importante, a criança ter noção da quantidade de letras que compõem a palavra e ser capaz de as contar. De acordo com Lopes da Silva et al., (2016), “é através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações” (p. 76).

No que diz respeito, à atividade orientada do registo escrito e gráfico acerca do Dia do Pai, realizada nos dias 13 e 14 de março, esta correu bastante bem, uma vez que as crianças estavam recetivas para realizar a mesma, pelo que algumas crianças me surpreenderam com algumas frases que disseram, como por exemplo, “*Gosto que o pai esteja feliz*” (imagem 1).

Imagem 1: Desenho de uma criança



Nos diversos momentos de acolhimento e transição fui pró-ativa, uma vez que explorei com as crianças diferentes jogos de ativação corporal, para que estas não aguardassem muito pelas outras, quer na chegada das mesmas à sala de atividades quer na realização de tarefas com a educadora cooperante. Considero pertinente as crianças realizarem este tipo de jogos, uma vez que lhes permite estimular o corpo. De acordo com Lopes da Silva et al., (2016)

A expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando. Acresce que “ouvir” em movimento é absolutamente natural em crianças pequenas e contrariar a sua “corporalidade” espontânea é limitar o seu desenvolvimento musical, uma vez que o desenvolvimento do sentido rítmico, incluindo a audição interior, pressupõe a vivência do corpo em movimento e a experiência muscular, estabelecendo uma íntima ligação entre a música e a dança” (p. 55).

No que concerne, às rotinas diárias do grupo das quais as crianças já se apropriaram das mesmas e dão uma certa segurança ao grupo. Nesse sentido, devo tê-las em atenção e inclui-

las na minha planificação. Enquanto mestranda em formação devo ter em consideração as rotinas do grupo de crianças. De acordo com Hohmann e Weikart (2003)

A rotina diária oferece um enquadramento estável no qual as crianças – confiantes na atenção total dos adultos e apoiadas por uma rede social caracterizada pela segurança – podem sem perigo iniciar, reflectir sobre modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela ação (p. 227).

No que concerne à exploração da horta, esta possibilitou a envolvência das crianças, da mestranda, da educadora cooperante e da assistente operacional (imagem 2). Enquanto mestranda em formação e futura profissional de ação educativa devo proporcionar ao grupo de crianças experiências diversificadas e que cativem a atenção das mesmas, levando-as a explorar o seu sentido sensorial. De acordo com Hohmann e Weikart (2003)

Uma escola ou centro de aprendizagem pela ação deve ser planeado de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e actividades de que as crianças gostem – exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples (p. 164).

O início do projeto, isto é, a Fase I – Definição do Problema (O que sabemos? O que queremos fazer? – imagem 3 e 4) envolveu a participação das crianças, a participação da mestranda, a participação da educadora e a participação da assistente operacional, sendo que todas partilharam saberes. Como fomentar os saberes das crianças? Enquanto mestranda em formação devo dar agência à criança, possibilitando-a de partilhar os seus saberes e as suas ideias. De acordo com Vasconcelos et al., (2011), “Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (p. 14).

Solicitamos a colaboração das famílias, que enviassem diferentes sementes/plantas de crescimento rápido, produtos para salada ou sopas, a fim de as crianças poderem acompanhar o crescimento da mesma. Fizemos a exploração da atividade de horticultura na horta pedagógica. Cada criança, uma de cada vez fez um buraco na terra e plantou a sua planta. Identificamos as hortícolas da horta com imagem respetiva e o seu nome.

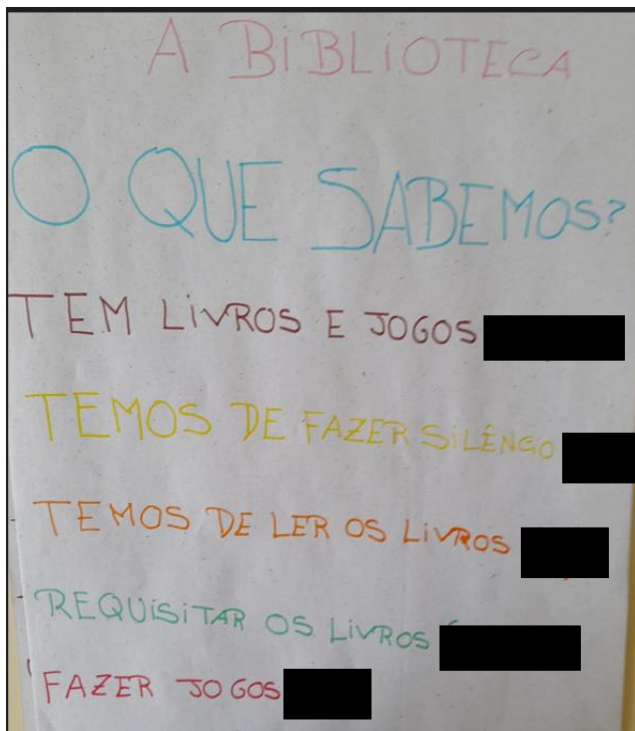


Imagem 3: O que sabemos?

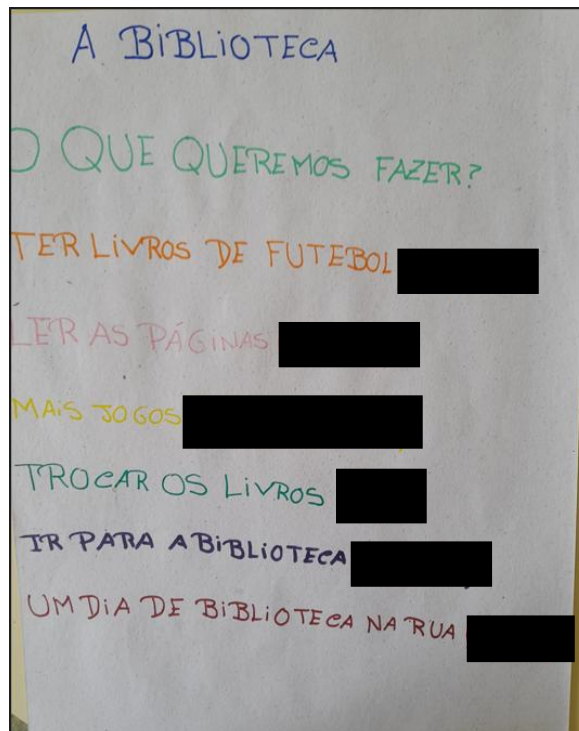


Imagem 4: O que queremos fazer?

Em conclusão, devo explorar e experimentar novas formas e estratégias de contar as histórias ao grupo de crianças. A hora do conto é um momento mágico para a criança. A partir das histórias a criança desenvolve a sua imaginação e a criatividade, sendo também uma forma de as motivar para a leitura. Dar espaço para que as crianças recontem a história, ou falem da parte que mais gostaram. Podemos sugerir às crianças fazerem uma dramatização da história, ou as mesmas fazerem um desenho sobre a história. Desta forma estou a motivar as crianças para o meu projeto da Biblioteca.

APÊNDICE VII: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 05 A 07 DE JUNHO DE 2023

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, irei refletir sobre o jogo da dança das cadeiras, a dramatização da história “*A Festa do Pijama*”, a organização das atividades e o domínio do grupo. Nesse sentido ilustrarei as conquistas realizadas no que respeita aos assuntos mencionados acima na décima quinta semana de intervenção.

Na tarde de segunda-feira (05 de junho de 2023) realizei com as crianças o jogo da dança das cadeiras. Na minha perspetiva este correu bem, no entanto e tendo em atenção a conversa com a professora supervisora, as crianças que “perderam” a cadeira não deviam ter ficado paradas. Que estratégia devo utilizar para que as crianças não fiquem paradas?

É importante que as crianças sintam que fazem parte do jogo mesmo tendo “perdido” a cadeira. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016) “os jogos com regras, são ocasiões de desenvolvimento de coordenação motora e de socialização, de compreensão e de aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças (p. 44).

Na tarde de quarta-feira (07 de junho de 2023) em conjunto com as crianças apresentámos o projeto da biblioteca à outra sala de atividades. Do meu ponto de vista esta correu bastante bem e também me diverti bastante a fazê-la com as crianças ao ter sido o narrador da história e ter dançado com as crianças das duas salas de atividades.

Tal com refere Lopes da Silva et al. (2016)

O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também de envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes (p. 52).

Uma das conquistas conseguidas no que respeita à organização das atividades para a última semana de intervenção de Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi ter sido capaz de as organizar de forma clara e planeada. Como exemplo do mencionado anteriormente foi o de ter conseguido delinear em conjunto com as crianças a dramatização da história “*A*

Festa do Pijama”. De acordo com Hohmann e Weikart (2003) “duas estratégias que auxiliam os adultos a estarem prontos são a organização e a preparação do material para cada criança, e a sua colocação em local acessível a todas elas” (p. 394).

Por outro lado, também foi importante ter conseguido organizar os tempos em conjunto com as crianças. De acordo com Hohmann e Weikart (2003) “é frequente que os planos do tempo em pequenos grupos tenham a sua origem no desejo da equipa educativa em apresentar às crianças novos materiais, ou em chamar a sua atenção para materiais que elas não estejam a utilizar espontaneamente” (p. 390).

Outra das conquistas conseguidas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi ter conseguido gerir o grupo, isto é, as crianças já me respeitavam e escutavam, vinham ter comigo para me pedir autorização para diversas situações, como por exemplo ir à casa de banho, beber água ou ir brincar para uma área da sala de atividades.

Em conclusão penso que a última semana de Prática de Ensino Supervisionada (PES) correu bem e dei o meu melhor ao longo da mesma.

APÊNDICE VIII: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 09 A 11 DE JANEIRO DE 2023

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, vou refletir sobre as minhas aprendizagens e dificuldades sentidas na décima quinta semana enquanto mestranda em formação. Nesse sentido, irei dar a conhecer, a organização dos materiais, a relação com as crianças, o modo como implementei as atividades orientadas, a forma como me envolvi nas atividades orientadas com as crianças e por fim, os desafios da metodologia de trabalho por projeto.

Nestas duas últimas semanas li as reflexões do meu par pedagógico, falei com a mesma sobre os livros que tem requisitado na biblioteca, e também tive em atenção, as sugestões da educadora cooperante. Ao fim de algum tempo e por sugestão do meu par pedagógico, folheei os livros que tenho em casa, uma vez que estes me foram oferecidos e contêm informação relevante para a minha formação. Estes livros são “Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens”, de J. Post e M. Hohmann; “O Grande Livro da Criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos”, de T. Brazelton; “Educar a Criança”, de M. Hohmann e D. Weikart.

Aquando das minhas intervenções educativas, os materiais foram criteriosamente escolhidos por mim e pelo meu par pedagógico. Tive em consideração, a preparação prévia dos materiais, sendo que os organizava momentos antes. Os materiais que escolhi promovem o brincar e o jogar, assim como, o aprender com bem-estar. Estes foram fundamentais na minha intervenção para com as crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar. Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança” (p. 66).

Nesta prática pedagógica, considerei que cada criança é um ser ativo e competente, por isso mesmo, nas minhas intervenções dei-lhes espaço para serem ativos no seu processo de aprendizagem. Segundo Lopes da Silva et al. (2021), “a imagem da criança que se defende nas OCEPE é a de um aprendiz ativo, que logo nasce procura dar sentido ao mundo que a rodeia, um coconstrutor de conhecimento, identidade, cultura e valores” (p. 25).

No que concerne, na minha relação com as crianças, esta foi crescendo ao longo da Prática Pedagógica, pelo que estas confiavam em mim, e por diversas vezes, me pediam autorização para se deslocar à casa de banho, para se assoarem ou para irem para uma área da sala de atividades. As mesmas também me pediam ajuda na hora do lanche da manhã e queriam que

eu brincasse com elas. A minha relação com as crianças possibilitou-me gerar uma intervenção educativa participativa. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “é que as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (p. 67).

Ao longo da Prática Pedagógica implementei diversas atividades orientadas, pelo que tive em atenção, as brincadeiras preferidas das crianças, os gostos das mesmas e ainda, as diferentes áreas da sala de atividades, pelas quais as crianças mostravam mais interesse. De acordo com Spodek e Saracho (1998), “as atividades são estruturas de currículo com final em aberto que propiciam oportunidades de aprendizagem para as crianças” (p. 124).

No que respeita, há minha envolvência nas diversas atividades orientadas com as crianças, estas foram bastantes desafiantes, uma vez que nunca as tinha implementado no contexto em que realizei a Prática Pedagógica do presente semestre. Essas atividades foram a digitinta, técnica da cola vinílica com o lápis de cera e a dinamização da explosão do vulcão.

No que diz respeito, à metodologia de trabalho por projeto, esta foi bastante desafiadora, uma vez que não sabia como iniciar a construção da caverna, pelo que foi necessário pedir ajuda às famílias das crianças para a estrutura da caverna e foi imprescindível recorrer à leitura de obras referentes à metodologia de trabalho por projeto, tais como, “Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar”, de L. Katz, J. Ruivo, M. Lopes da Silva e T. Vasconcelos; “O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação”, de J. Oliveira-Formosinho; “Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, integrar Metodologias”, de T. Vasconcelos.

No decorrer da implementação do trabalho por projeto, a fase mais desafiadora foi a planificação e desenvolvimento do trabalho. Segundo Katz et al. (1998) nesta fase as crianças decidem o que se vai fazer, por onde se começa e como se vai fazer, organizando-se por dias. A minha dificuldade foi aconselhar e orientar as crianças a antecipar acontecimentos.

Em conclusão, a Prática Pedagógica foi bastante desafiante e com alguns obstáculos para combater. No entanto, enquanto mestranda em formação fui crescendo e permitindo-me na relação com as crianças, na dinamização das atividades, na escolha dos materiais e nas minhas intervenções educativas.

APÊNDICE IX: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 02 A 04 DE MAIO DE 2023

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, irei refletir sobre a entreajuda com a professora de dança, a melhor gestão na casa de banho, a interação com uma ludoteca itinerante e ainda, a utilização de um instrumento musical no momento da reunião da tarde. Nesse sentido, ilustrarei as dificuldades sentidas e aprendizagens/conquistas realizadas no que respeita aos assuntos mencionados acima na décima semana de intervenção.

Na manhã de terça-feira (02 de maio de 2023) no momento da dança criativa em conjunto cooperante ajudámos a professora de dança na formação dos pares, no sentido de as crianças terem sempre o mesmo par em todas as aulas e para que estes dancem na festa final de ano letivo.

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016) “cabe ao/à educador/a proporcionar, de forma sistemática, progressiva e gradual, experiências, tanto ao nível de desempenho, como da observação, apreciação e interpretação de movimentos dançados” (p. 57).

No que concerne à gestão na casa de banho supervisionada por mim penso estar mais capaz ao longo destes meses de Prática de Ensino Supervisionada (PES), uma vez que já estou mais ativa em direcionar as crianças nas idas à sanita e na lavagem das mãos e ainda, estar um pouco mais capaz de estar sozinha na mesma com as crianças.

Na manhã de quinta-feira (04 de maio de 2023 a ludoteca itinerante promovida pela Instituição” dirigiu-se à sala de atividades para realizar ateliers e jogos lúdicos e apresentaram uma história em sombras chinesas intitulada: “*A Chica Amorica*” com o grupo de crianças.

No que diz respeito aos momentos de transição penso estar mais capaz, visto que adotei estratégias para os mesmos, tais como tocar guitarra e flauta com as crianças, pelo que aos poucos já consigo ir conquistando o grupo. Que outras estratégias posso adotar? Enquanto mestranda em formação, devo fazer o mínimo de períodos de transição entre o momento em grande grupo e as atividades orientadas, iniciar de imediato as atividades orientadas, planear formas de manter as crianças ativamente envolvidas e planear formas agradáveis para as crianças se deslocarem de um local para outro.

As estratégias ajudam a tornar suaves as transições para o grupo no seu conjunto. No entanto, poderão existir crianças para quem as transições sejam particularmente difíceis. Estas crianças poderão sentir stress ao terem de se envolver durante o tempo de

trabalho, resistirem a abandonar o recreio quando toda a gente regressa à sala, ou “esconderem-se” debaixo da mesa no início do grupo pequeno. Ao desenvolver estratégias para estas crianças é especialmente importante motivá-las e apoiá-las na sala de atividades relativamente no saber ser, saber, estar e saber fazer. escolhas e apoio do adulto (Hohmann e Weikart, 2003, p. 444).

Em conclusão, julgo estar mais ativa e já consigo interagir com o grupo de crianças e na gestão da casa de banho. No entanto, ainda necessito de melhorar as estratégias a adotar para os momentos de transição e deslocar-me mais pela sala de atividades e apoiar as crianças que mais necessitam de apoio mais individualizado, propondo atividades que vão de encontro aos seus interesses e suas necessidades.

APÊNDICE X: REFLEXÃO DE GRUPO DE 14 A 16 DE NOVEMBRO DE 2022

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, iremos refletir sobre a nona semana de intervenção. Nesta, abordaremos as nossas inquietações sobre a hora de almoço – manuseamento do garfo e faca e realizar a refeição de forma autónoma –, as nossas aprendizagens e dificuldades na metodologia de trabalho por projeto *e de repente o homem...* e a capacidade de ter atividades de recurso para os momentos que não estavam planificados.

No decorrer da prática pedagógica, assistimos a uma parte do almoço das crianças, pelo que observamos que as mesmas têm dificuldade em realizar a refeição de forma autónoma, e em utilizar a faca. Qual a importância de as crianças realizarem a refeição de forma autónoma? Qual a importância de as crianças manusearem o garfo e a faca? Que estratégias deve utilizar o educador de infância?

Ao longo da idade pré-escolar o uso de talheres está dependente da idade e das características do grupo de crianças. No entanto, os educadores de infância também têm um papel importante neste momento da refeição, uma vez que pode ter como objetivo que a criança coma com os talheres, de forma correta, e utilizando-os bem e adequadamente. Segundo Cordeiro (2007), “o uso de talheres está dependente de muita coisa – idade, sexo, ritmo de desenvolvimento, interesse, capacidade de mastigar, tempo e dedicação dos pais, e tantos outros fatores” (p. 75).

É importante que o educador de infância tenha conhecimento que a criança já conhece a colher – “a colher é já um instrumento habitual” (Cordeiro, 2007, p. 75) –, o garfo já pode ser mais perigoso. O uso da faca pelas crianças deve ser iniciado mais tarde, em idade pré-escolar, “pois exige movimentos coordenados e repetidos, e também mais força” (p. 76).

No decorrer desta semana começámos a realizar com as crianças a fase III, sendo que esta se designa por execução da metodologia de trabalho por projeto. Fizemos um esforço para dar voz ativa às crianças, para envolver a mãe e o avô na construção da caverna e para valorizar os materiais que cada elemento do grupo trouxe para a sala de atividades. Qual o papel do educador na fase da execução da metodologia de trabalho por projeto? Qual o papel da criança na fase da execução da metodologia de trabalho por projeto? Como fomentar a participação e o envolvimento das famílias na metodologia de trabalho por projeto?

Nas situações da metodologia de trabalho por projeto, como mestradas em formação tentámos estar disponíveis e atentas, implicadas na construção da caverna. Também tentamos guiar as crianças na construção da caverna, intervindo o menos possível, de acordo com Katz et al. (1998). Num dos momentos deixamos as crianças recortarem e colarem o papel de cartão nos móveis da área da casinha, sendo que as crianças autonomamente conversaram e organizaram o processo de tapar os móveis.

Ao longo desta semana ocorreram momentos que não estavam planificados, isto é, momentos parados, por exemplo, quando o meu par pedagógico e a educadora cooperante estavam a resolver uma situação relacionada com a caverna. Na situação mencionada, a mestrada foi pró-ativa, ou seja, fez com as crianças jogos didáticos, lúdicos e de movimento.

Em jeito de conclusão, na próxima semana de intervenção vamos tentar estar com uma postura ainda mais dinâmica.

APÊNDICE XI: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 05 A 07 DE DEZEMBRO DE 2022

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, irei refletir sobre a gestão do grupo, o momento de refeição e ainda, a escolha das histórias. Nesse sentido, ilustrarei as dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas no que respeita aos assuntos mencionados acima na décima segunda semana enquanto mestranda em formação.

Na semana mencionada tive alguma dificuldade em gerir o grupo, uma vez que nessa estava um pouco em baixo, pelo que tive a ajuda da minha colega e da educadora cooperante. Que estratégia devo utilizar para conseguir gerir o grupo?

Na de almoço de terça-feira ajudei as senhoras, visto que também devo participar na hora de refeição das crianças. Nesse sentido, incentivei as crianças a acompanhar o prato principal com alface, colocando-a em cada, sendo que perguntei a cada criança se queria muito ou pouco. No entanto, algumas crianças não quiseram, pelo que não insisti. Como incentivar as crianças a comerem alface? Enquanto mestranda em formação devo dar oportunidade às crianças para provarem e saborearem alimentos diversificados, pelo que estes devem ser incluídos na alimentação das crianças. Uma forma de as incentivar, é por exemplo, a forma de apresentação e ainda, as cores presentes no prato, isto é, estas podem ser utilizadas para desenhar uma cara ou um outro, por forma a que seja uma maneira positiva de desgostarem alimentos que menos gostam (Cordeiro, 2021).

No que respeita, à escolha das histórias para a hora do conto, estas não foram as melhores, uma vez que eram bastante longas e não cativaram a atenção das crianças. Que histórias devo escolher? Como me devo preparar? Que estratégias devo utilizar para cativar a atenção das crianças?

Enquanto mestranda em formação, é importante selecionar livros que chamem a atenção das crianças, prendam o olhar, surpreendam, provoquem deslumbramento e os façam ganhar o gosto por ler. Tal como refere Lopes (2012),

A criança lê, imagina, sonha, sente, emociona-se – à beira da ira e do compadecimento absoluto -, aprende e, por fim, espelha esse aprendizado em seu próprio mundo. Por esse motivo os livros infantis são... nascedouros da experiência estética, que é a base de toda a cognição humana (p.110).

Um outro aspeto a ter em atenção para a escolha das histórias, é por exemplo, os títulos, ou seja, a cor do mesmo e ainda, a simplicidade verbal e a profusão pictórica que possibilita a memorização por parte da criança (Silva, 2017).

No que concerne, às estratégias a utilizar, devo promover um ambiente que permita às crianças ter contacto com os livros, isto é, com a leitura (Lopes da Silva et al., 2016).

Em conclusão, nas duas últimas semanas que faltam para concluir o semestre, vou focar-me em terminar o portfólio determinar de forma prévia, estratégias para conseguir gerir o grupo e por fim, seleccionar histórias que se adequam ao grupo e que o cativa.

APÊNDICE XII: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 20 A 23 DE MARÇO DE 2023

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, irei refletir sobre a interação com a família acerca da celebração do Dia do Pai, a rotina diária e a aprendizagem da sequência dos números ordinais por parte das crianças. Os assuntos mencionados dizem respeito à quinta semana de prática pedagógica.

No que concerne à interação com a família sobre o Dia do Pai possibilitou-me um contacto mais próximo com os pais das crianças. Como devo interagir com os pais? Por forma, a contactar com os pais solicitei que deixassem uma mensagem escrita a respeito do convite do Dia do Pai, apoiando assim as experiências vivenciadas pela criança no contexto familiar.

De acordo com Hohmann e Weikart (2003), “A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar” (p. 99).

No que diz respeito à rotina fui pró-ativa na medida em que consegui gerir o grupo na reunião da manhã, enquanto a educadora cooperante estava a preparar os materiais para as atividades a realizar com o grupo.

O momento da reunião é uma rotina diária realizada pelas crianças com a ajuda da equipa educativa, pelo que esta é uma forma de organização estruturada do dia a dia do grupo de crianças, uma vez que definem essa mesma organização e propiciam o domínio dessa organização (Zabalza, 1998).

A rotina diária, neste caso, a reunião em grande grupo marca o início do dia das crianças, sendo que esta tem um horário definido e permite que estas aprendam a organizar o seu tempo durante as atividades e para situações futuras (Spodek & Saracho, 1998).

No que respeita à sequência dos números ordinais observei que algumas crianças têm alguma dificuldade. Que estratégias devo utilizar para que as crianças ultrapassem essa dificuldade? Enquanto me formando em formação devo ter em atenção o que as crianças poderão aprender ao nível da matemática e como a interpretam, pelo que nesse sentido poderei proporcionar atividades com intencionalidade educativa e ao mesmo tempo com alguma complexidade. Tal como refere Lopes da Silva et al (2016) "nesse sentido, é necessário ter em conta que as concepções das crianças são não só muito diferentes das

dos adultos, como constituem a melhor base sobre a qual se constroem as aprendizagens subsequentes" (p. 74).

Por outro lado, o educador deve proporcionar experiências diversificadas e desafiantes para as crianças, tal como o questionamento. Pois é através deste que as crianças constroem noções matemáticas para encontrar as soluções e debater temas, segundo Lopes da Silva et al (2016).

E, por fim, o educador deve ter em consideração os aspetos ligados às atitudes e disposições de aprendizagem das crianças, como, por exemplo, a curiosidade, a atenção, a imaginação, a criatividade, a autorregulação e a persistência, mas também aos processos gerais da matemática (classificação, seriação, raciocínio e resolução de problemas) (Lopes da Silva et al, 2016).

Em conclusão, devo ter em atenção as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para fundamentar as minhas ideias das diversas reflexões.

APÊNDICE XIII: GUIÃO DA ENTREVISTA

Tema: Brincar no exterior

Questão de investigação: “Quais as perceções de um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública, e da educadora responsável, sobre o espaço exterior da instituição e as brincadeiras aí desenvolvidas?”

Objetivos de investigação

- a) Identificar as ideias e brincadeiras de um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública sobre a brincadeira no espaço exterior.
- b) Identificar as perceções da educadora responsável por um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública sobre a brincadeira no espaço exterior.
- c) Refletir sobre a importância de brincar no espaço exterior na Educação Pré-Escolar.

Bloco 1: Contextualização da entrevista e pedido de autorização		
Objetivos	Questões	Observações
- Informar a criança entrevistada sobre a entrevista e a forma como esta irá decorrer. - Obter autorização da criança para a realização da entrevista.	1. Posso falar um bocadinho contigo? Preciso da tua ajuda para um trabalho que tenho de fazer para poder vir a ser um dia educadora de infância. Achas que me podes ajudar? 2. Posso fazer-te algumas perguntas sobre as tuas brincadeiras no recreio? 3. E eu vou registando as respostas que me vais dando nesta folha e vou gravar o que me vais dizendo com este telemóvel pode ser?	Caneta e folha de registo. Gravação com apoio do telemóvel. A palavra “recreio” será usada na entrevista, uma vez que é a palavra que a criança conhece associada ao espaço exterior da instituição.
Bloco 2: Recolha de dados sobre o tema da investigação		
Objetivos	Questões	Observações
- Identificar as brincadeiras das crianças entrevistadas no espaço exterior. - Identificar os locais de brincadeira no espaço exterior. - Identificar as razões dos espaços serem os mais e os menos preferidos para brincar. - Identificar o que gostam mais e menos de fazer no espaço exterior.	4. O que é que tu costumavas fazer no recreio? 5. A que brincas no recreio? 6. Onde brincas? 7. Onde gostas mais de brincar? E porquê é que gostas mais desse espaço? 8. A que costumavas brincar nesse espaço? 9. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio. 10. Onde gostas menos de brincar? E porquê é que gostas menos de brincar nesse espaço? 11. A que costumavas brincar nesse espaço?	Fazer as perguntas deste ponto relativas aos vários espaços que a criança identificar nas respostas e a outros que existam no espaço exterior.

	12. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio.	
- Identificar possibilidades de melhoria do espaço exterior.	13. Há alguma coisa que gostasses de ter no recreio que não tenhas? 14. O que colocarias no recreio para brincar se pudesses? 15. O que farias com isso?	Pedir à criança que imagine o que gostaria de ter e fazer no espaço exterior se fosse ela a “mandar” nesse espaço.
- Identificar a frequência com que as crianças entrevistadas brincam no espaço exterior.	16. Quando brincas no recreio? 17. Achas que se devia brincar mais ou menos tempo no recreio? Porquê? 18. Gostavas de passar mais tempo no recreio? Porquê?	
- Identificar os sentimentos associados à brincadeira no espaço exterior.	19. O que sentes quando brincas no recreio? 20. Conta-me uma situação onde te tenhas sentido dessa forma.	A criança pode identificar vários sentimentos (ex.: alegria, tristeza). Fazer as perguntas deste ponto relativas aos vários sentimentos que a criança identificar nas respostas.
- Identificar os pares de brincadeiras no espaço exterior.	21. Quando brincas no recreio, brincas sozinho ou com alguém? 22. (Se a criança responder que brinca com alguém) Com quem brincas? 23. Com quem gostas mais de brincar no recreio? Porquê? 24. E que brincadeiras tens com essa pessoa (identificar a pessoa com a criança)?	
Bloco 3: Legitimação da entrevista		
Objetivos	Questões	Observações
- Validar as respostas dadas pela criança entrevistada; - Identificar outras ideias da criança entrevistada sobre o tema da investigação que não tenham sido exploradas.	Partilhar com a criança entrevistada um resumo das ideias apresentadas na entrevista. - Queres dizer-me mais alguma coisa sobre o que fazes quando brincas no recreio que ainda não tenhas dito? - Obrigada por responderes às minhas questões.	Fazer uma síntese das respostas da criança às questões e perguntar à criança se foi isso que ela disse ou se quer acrescentar mais alguma informação. Agradecer à criança o tempo e disponibilidade para a entrevista.

APÊNDICE XIV: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Constança

4. O que é tu costumás fazer no recreio?

R.: Brincar.

5. A que brincas no recreio?

R.: Às super heroínas; aos bichos; às irmãs

6. Onde brincas?

R.: No parque.

7. Onde mais gostas de brincar? E porquê é que gostas mais desse espaço?

R.: Nos pneus. Porque dá para eu aprender a saltar.

8. A que costumavas brincar nesse espaço?

R.: Às irmãs; às sereias

9. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio.

R.: Brincar.

10. Onde gostas menos de brincar? E porquê é que gostas menos de brincar nesse espaço?

R.: Na relva. Porque a relva não tem coisas para nós brincarmos

11. A que costumavas brincar nesse espaço?

R.: Às bruxas

12. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio.

R.: Não Respondeu

13. Há alguma coisa que gostasses de ter no recreio que não tenhas?

R.: Biblioteca

14. O que colocarias no recreio para brincar se pudesses?

R.: Uma casa de brincar com telhado, porta e um fogão.

15. O que farias com isso

R.: Punha no parque.

16. Quando brincas no recreio?

R.: De manhã; à hora de almoço e à tarde.

17. Achas que se devia brincar mais ou menos no recreio? Porquê?

R.: Mais. Porque é divertido brincar.

18. Gostavas de passar mais tempo no recreio? Porquê?

R.: Sim. Porque é giro brincar.

19. O que sentes quando brincas no recreio?

R.: Feliz.

20. Conta-me uma situação onde te tenhas sentido dessa forma

R.: No parque

21. Quando brincas no recreio, brincas sozinho ou com alguém?

R.: Acompanhada.

22. Com quem brincas?

R.: Íris.

23. Com quem gostas mais de brincar no recreio? Porquê?

R.: Íris e Gustavo. Porque é divertido.

24. E que brincadeiras tens com essa pessoa?

R.: Às mães e aos pais.

Gonçalo

4. O que é que tu costumavas fazer no recreio?

R.: Brincar.

5. A que brincas no recreio?

R.: Brinco às escondidas; brinco no basquete; no campo.

6. Onde brincas?

R.: No parque; no campo; no campo de basquete.

7. Onde gostas mais de brincar? E porquê é que gostas mais desse espaço?

R.: No campo. Porque eu jogo futebol.

8. A que costumavas brincar nesse espaço?

R.: Jogo à apanhada.

9. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio.

R.: Andei de trotinete.

10. Onde gostas menos de brincar? E porquê é que gostas menos de brincar nesse espaço?

R.: No parque. Porque está tudo cheio.

11. A que costumavas brincar nesse espaço?

R.: Brinco à laranja.

12. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio.

R.: Brinco no escorrega; no cima-baixo e nos baloiços.

13. Há alguma coisa que gostasses de ter no recreio que não tenhas?

R.: Não há.

14. O que colocarias no recreio para brincar se pudesses?

R.: Matraquilhos.

15. O que farias com isso?

R.: Jogava.

16. Quando brincas no recreio?

R.: Brinco todos os dias.

17. Achas que se devia brincar mais ou menos tempo no recreio? Porquê?

R.: Mais. Porque brinco pouco.

18. Gostavas de passar mais tempo no recreio? Porquê?

R.: Mais. Porque quando quero brincar com a Alice ela não deixa.

19. O que sentes quando brincas no recreio?

R.: Feliz.

20. Conta-me uma situação onde te tenhas sentido dessa forma

R.: Quando brinquei.

21. Quando brincas no recreio, brincas sozinho ou com alguém?

R.: Com alguém.

22. Com quem brincas?

R.: Com o Gustavo; com o Santiago; com o Francisco e com o Rafael.

23. Com quem gostas mais de brincar?

R.: Com o Gustavo. Porque ele também brinca comigo.

24. E que brincadeiras tens com essa pessoa?

R.: Às escondidas.

Benedita

4. O que é que tu costumavas fazer no recreio?

R.: Brincar no sobe e desce.

5. A que brincas no recreio?

R.: Brincar no escorrega.

6. Onde brincas?

R.: No baloiço; no escorrega e no sobe e desce.

7. Onde gostas mais de brincar? E porquê é que gostas mais desse espaço?

R.: No parque. Porque eu gosto do escorrega.

8. A que costumavas brincar nesse espaço?

R.: Ao macaquinho do chinês.

9. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio.

R.: Costumo brincar com a Eva à apanhada.

10. Onde gostas menos de brincar? E porquê é que gostas menos de brincar nesse espaço?

R.: Na horta. Porque há algumas alfaces que eu não gosto.

11. A que costumavas brincar nesse espaço?

R.: Costumo brincar com a Eva à apanhada.

12. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio.

R.: Faço a espargata.

13. Há alguma coisa que gostasses de ter no recreio que não tenhas?

R.: Gostava de ter barras.

14. O que colocarias no recreio para brincar se pudesses?

R.: Uma biblioteca.

15. O que farias com isso?

R.: Ler os livros.

16. Quando brincas no recreio?

R.: De manhã e à tarde.

17. Achas que se devia brincar mais ou menos no recreio? Porquê?

R.: Mais. Porque eu gosto muito do parque.

18. Gostavas de passar mais tempo no recreio? Porquê?

R.: Sim. Porque eu gosto da relva e do parque.

19. O que sentes quando brincas no recreio?

R.: Feliz.

20. Conta-me uma situação onde te tenhas sentido dessa forma.

R.: Eu gosto de brincar com os meus amigos.

21. Quando brincas no recreio, brincas sozinho ou com alguém?

R.: Acompanhada.

22. Com quem brincas?

R.: Com a comadre.

23. Com quem gostas mais de brincar?

R.: Com a Eva. Porque a Eva anda na dança comigo.

24. E que brincadeiras tens com essa pessoa?

R.: Treino danças.

Íris

4. O que é que tu costumavas fazer no recreio?

R.: Brincar.

5. A que brincas no recreio?

R.: Brinco às mães e aos pais.

6. Onde brincas?

R.: No parque, nos pneus e na areia.

7. Onde gostas mais de brincar? E porquê é que gostas mais desse espaço?

R.: No parque. Porque tem coisas para eu brincar e porque é giro.

8. A que costumavas brincar nesse espaço?

R.: Tenho sítios para brincar.

9. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio.

R.: Ando nos baloiços; escorrego no escorrega.

10. Onde gostas menos de brincar? E porquê é que gostas menos de brincar nesse espaço?

R.: No basquete. Porque ele não tem coisas para brincar.

11. A que costumavas brincar nesse espaço?

R.: Brinco com as formigas.

12. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio.

R.: Faço jogos contigo.

13. Há alguma coisa que gostasses de ter no recreio que não tenhas?

R.: Uma casa cheia de brinquedos.

14. O que colocarias no recreio para brincar se pudesses?

R.: Um escorrega rápido que tinha água.

15. O que farias com isso?

R.: Escorregava.

16. Quando brincas no recreio?

R.: De manhã e à tarde.

17. Achas que se devia brincar mais ou menos tempo no recreio?

R.: Mais. Porque eu gosto de brincar no recreio.

18. Gostavas de passar mais tempo no recreio? Porquê?

R.: Sim. Porque ele é fixe e tem muitas coisas para brincar.

19. O que sentes quando brincas no recreio?

R.: Feliz.

20. Conta-me uma situação onde te tenhas sentido dessa forma.

R.: Quando estou a brincar.

21. Quando brincas no recreio, brincas sozinho ou com alguém?

R.: Acompanhada.

22. Com quem brincas?

R.: Com a Constança.

23. Com quem gostas mais de brincar no recreio? Porquê?

R.: Com a Constança. Porque ela gosta muito de mim e eu gosto muito dela.

24. E que brincadeiras tens com essa pessoa?

R.: Às mães e aos pais.

Eva

4. O que é que tu costumavas fazer no recreio?

R.: Brincar.

5. A que brincas no recreio?

R.: Às vezes brinco às professoras.

6. Onde brincas?

R.: No baloiço.

7. Onde gostas mais de brincar? E porquê é que gostas mais desse espaço?

R.: No escorrega. Porque dá para descer.

8. A que costumavas brincar nesse espaço?

R.: Às mães e aos pais.

9. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio.

R.: Não há.

10. Onde gostas menos de brincar? E porquê é que gostas menos de brincar nesse espaço?

R.: No sobe e desce. Porque ele só sobe e desce.

11. A que costumavas brincar nesse espaço?

R.: A nada.

12. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio.

R.: Às vezes ponho os pés no sobe e desce e depois vou subindo o sobe e desce e depois paro na madeira e depois eu desço o sobe e desce para baixo.

13. Há alguma coisa que gostasses de ter no recreio que não tenhas?

R.: As barras.

14. O que colocarias no recreio para brincar se pudesses?

R.: Uma casinha para nós brincarmos.

15. O que farias com isso?

R.: Brincava lá dentro.

16. Quando brincas no recreio?

R.: Quando acabo de comer o almoço.

17. Achas que se devia brincar mais ou menos no recreio? Porquê?

R.: Mais. Porque tem muita coisa para brincar que ainda não brincámos.

18. Gostavas de passar mais tempo no recreio? Porquê?

R.: Sim. Para brincar com as ideias que temos na cabeça.

19. O que sentes quando brincas no recreio?

R.: Alegre.

20. Conta-me uma situação onde te tenhas sentido dessa forma.

R.: Quando treinei a saltar pneus e depois já consegui.

21. Quando brincas no recreio, brincas sozinha ou acompanhada?

R.: Acompanhada.

22. Com quem brincas?

R.: Com a Benedita.

23. Com quem gostas mais de brincar no recreio? Porquê?

R.: Com a Benedita. Porque ela é minha amiga.

24. E que brincadeiras tens com essa pessoa?

R.: Às professoras.

Gustavo

4. O que é que tu costumavas fazer no recreio?

R.: Eu costumo ir para o campo jogar à bola e costumo ir para os pneus saltar pneus.

5. A que brincas no recreio?

R.: Brinco com os pneus, brinco com a bola, brinco com a casinha e brinco com a relva.

6. Onde brincas?

R.: Eu brinco no campo, na casinha, nos pneus, na relva e no escorrega.

7. Onde gostas mais de brincar? E porquê é que gostas mais desse espaço?

R.: No campo. Porque eu gosto de futebol. É a minha coisa preferida.

8. A que costumavas brincar nesse espaço?

R.: Brincar à bola.

9. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio.

R.: Eu tiro a camisola quando marco golos.

10. Onde gostas menos de brincar? E porquê é que gostas menos de brincar nesse espaço?

R.: No basquete. Porque sempre vão os meninos do 3.º ano e tiram-nos a bola.

11. A que costumavas brincar nesse espaço?

R.: Costumo brincar ao basquete a lançar a bola.

12. Conta-me uma coisa que faças nesse espaço do recreio.

R.: Eu dou cambalhotas.

13. Há alguma coisa que gostasses de ter no recreio que não tenhas?

R.: Sim. O basquete no campo também.

15. O que farias com isso?

R.: O basquete connosco.

16. Quando brincas no recreio?

R.: À tarde.

17. Achas que se devia brincar mais ou menos tempo no recreio?

R.: Mais. Porque nós gostamos de brincar.

18. Gostavas de passar mais tempo no recreio? Porquê?

R.: Hum-hum. Porque nós gostamos de brincar e depois nós brincamos muito e assim nós temos tempo para brincar.

19. O que sentes quando brincas no recreio?

R.: Feliz.

20. Conta-me uma situação onde te tenhas sentido dessa forma.

R.: Quando tou no futebol.

21. Quando brincas no recreio, brincas sozinho ou com alguém?

R.: Acompanhado.

22. Com quem brincas?

R.: Com o Santiago, com o Gonçalo, com o Rafael, com o Francisco e com o Carlos.

23. Com quem gostas mais de brincar? Porquê?

R.: Com o Francisco. Porque é o meu melhor amigo.

24. E que brincadeiras tens com essa pessoa?

R.: Fazemos treinos. Treinar à baliza. Chutar à baliza para ver se o pedro consegue defender

APÊNDICE XV: REFLEXÃO ESCRITA DA EDUCADORA RESPONSÁVEL

Identificar as percepções da educadora responsável por um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar da rede pública sobre a brincadeira no espaço exterior.

O espaço exterior em educação de infância é um local muito rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças e alarga em muito o repertório das experiências, sendo um local privilegiado para as crianças brincarem livremente. O espaço exterior é um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer. A zona exterior do recreio é um prolongamento importante do ambiente interior/sala de atividades de exploração e de brincadeira. O espaço exterior pode ser um espaço bastante rico em experiências, desde que o educador de infância enquanto gestor do currículo o reconheça enquanto um lugar proporcionador de desenvolvimento e aprendizagem. No espaço exterior as crianças têm, também, a oportunidade de observar e explorar a natureza. As crianças terão a possibilidade de manipular materiais diferentes, aperfeiçoar o conhecimento do seu corpo e das suas possibilidades, subindo, e descendo árvores, deslizando no escorrega, e também, de participar em atividades sociais e de aprendizagens cuidando da horta pedagógica, regando, semeando plantas. O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água). Desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, num ambiente de ar livre). O brincar no exterior proporciona interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos, e permite a experimentação das suas próprias capacidades. Os materiais disponibilizados são importantes para que as crianças os explorem e se apropriem das suas características. O espaço exterior é fundamental para: O desenvolvimento de aspetos físicos e habilidades motoras; a importância de usar os sentidos, o fortalecimento da saúde, tanto física quanto mental, das crianças e da equipe pedagógica. O papel do educador de infância enquanto gestor do currículo é importante, pois deve proporcionar à criança espaços estruturados e não estruturados, para que elas brinquem e explorem livremente o espaço exterior. Desta forma, as crianças interagem umas com as outras.

Terem contacto com os perigos que as rodeiam aprendem a lidar com eles. É fundamental proporcionar às crianças espaços de brincadeiras menos estruturados, sob a nossa vigilância, onde estas podem explorar materiais, interagir de forma mais livre e autónoma, aprender a lidar com os riscos e perigos inerentes ao espaço e materiais.