



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

PV - ESEV 2024

Prática de Ensino Supervisionada e trabalho de investigação: a importância do espaço exterior em creche

Marta Fernandes

**Prática de Ensino Supervisionada e trabalho de  
investigação: a importância do espaço exterior  
em creche**

Marta Isabel Lopes Fernandes

novembro, 2024



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## **Prática de Ensino Supervisionada e trabalho de investigação: a importância do espaço exterior em creche**

Marta Isabel Lopes Fernandes

### **Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da  
Professora Doutora Maria Figueiredo

novembro. 2024

### DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Marta Isabel Lopes Fernandes, n.º ~~8977~~ do curso de Mestrado em  
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB  
declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este  
efeito.

Viseu 22/11/2024

O aluno, Marta Fernandes

## **Agradecimentos**

O relatório que a seguir se apresenta constitui o culminar de um intenso processo de formação, não só profissional como também pessoal. Assume-se como o resultado de um longo percurso que me propus desbravar como forma a poder evoluir profissionalmente. Pelo caminho foram surgindo obstáculos e momentos houve em que foi necessário repensar se fazia sentido continuar. Sendo já casada, trabalhadora e mãe de duas crianças ainda pequenas, muitas foram as hesitações, porém, com muita resiliência e coragem consegui enfrentar os desafios que me iam sendo colocados.

Após estes anos que duraram a licenciatura em Educação Básica e posteriormente, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, chegou um momento de ponderação e agradecimento perante todos aqueles que me acompanharam e que de certa forma possibilitaram que este momento chegasse agora ao seu término. Assim, em primeiro lugar, dedico este trabalho aos meus filhos Vicente e Henrique, a minha força motriz, aqueles a quem eu tanto quis provar e deixar o legado de que devemos sempre lutar pelos nossos objetivos nunca desistindo de os alcançar, provando-lhes que apesar dos momentos difíceis em que nos apetece desistir e seguir por um caminho mais fácil, essa nunca será a opção que nos conduzirá ao sucesso e que no final o sentimento de satisfação e concretização para connosco faz com que tudo tenha valido a pena. Agradeço ainda ao meu marido e família pelos momentos em que me motivaram para continuar criando um suporte de forma a assegurar que nada faltasse aos meus filhos.

Agradeço também à Patrícia, minha colega de trabalho, amiga e confidente por toda a força e coragem que me transmitiu e pelos momentos em que teve que garantir que as minhas funções no local de trabalho nunca ficassem comprometidas. E neste sentido, não podia nunca esquecer todas as colegas, auxiliares da creche onde trabalho, sempre prontas a ajudar-me e a assegurar que as minhas atribuições fossem cumpridas mesmo estando ausente para a realização dos estágios, sem nunca me cobrarem a sobrecarga de trabalho que inevitavelmente lhes criei.

Um agradecimento especial ao meu patrão, professor Bruno Miranda por me ter dado a oportunidade de me tornar Educadora de Infância e garantindo-me um lugar na creche nesta categoria profissional. Sem dúvida que sem o seu apoio,

compreensão e motivação, tal não teria sido possível. A ele agradeço ter-me permitido ausentar do meu local de trabalho para a realização dos estágios sem existir qualquer penalização e permitindo-me a reposição das horas devidas sem nunca me pressionar.

Agradeço ainda à minha querida Bea, colega de estágio, por toda a paciência, suporte e partilha de conhecimentos, estabelecendo a ponte entre mim e a ESEV, garantindo que nenhuma informação importante deixasse de me ser transmitida e alertando-me sempre para os momentos mais importantes de avaliação. Foi mais do que uma colega, foi uma amiga e o meu amparo nos dias menos bons. Partilhámos angústias, mas também momentos felizes que em muito contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional e também pessoal. Sem dúvida a pessoa que este mestrado me trouxe e que espero poder continuar a acompanhar ao longo da minha vida.

Neste momento de agradecimento, não poderia esquecer todos os professores e orientadores da ESEV, bem como os professores cooperantes que encontrei nestes dois anos de mestrado e que tanto me ensinaram, principalmente a Educadora C. pela sua orientação e ensinamentos, uma profissional como um dia eu gostaria de ser e uma pessoa cativante, sempre pronta a ajudar.

Por último uma palavra de agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Maria Figueiredo pela sua paciência, orientação e apoio ao longo de todo o processo, fazendo-me acreditar que ia conseguir.

Neste momento final o balanço é sem dúvida alguma muito positivo, não só pelo conhecimento que adquiri e formação que me foi possibilitada, mas também pelas competências pessoais que desenvolvi e que me deixam orgulhosa pois permitiram-me alcançar o meu objetivo, tornar-me Educadora de Infância.

## **Resumo**

O relatório de estágio abrange os estágios realizados no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. São apreciadas criticamente as práticas realizadas e as aprendizagens desenvolvidas. Na segunda parte, apresenta-se um estudo sobre a transformação de um espaço exterior em creche, que aprofunda aspetos da importância deste espaço para as crianças, bem como para a qualidade da oferta educativa. O estudo decorreu numa creche em que ao longo dos anos, a equipa educativa, pais e crianças, foram notando e referindo a necessidade da existência de um espaço no exterior adequado às brincadeiras das crianças. Deste modo, ao longo de um ano letivo, pais e equipa educativa, tomaram a iniciativa de reformular uma área que se encontra nas imediações da creche, construindo equipamentos que tornassem o espaço mais atrativo, funcional e que apoiasse um brincar rico. Para a concretização deste estudo, recorreu-se à observação participante, à aplicação do “Go- Exterior: grelha de observação de espaços exteriores em Educação de Infância”, tendo sido ainda analisados registos fotográficos e notas de campo, bem como realizadas entrevistas à equipa educativa da creche, nomeadamente as adultas que acompanham as crianças nas deslocações ao espaço exterior. Neste sentido, além de caracterizar as alterações concretizadas, analisaram-se as perceções da equipa educativa da creche relativamente às alterações realizadas no espaço exterior, possibilitando ainda refletir acerca da relevância do espaço exterior para a aprendizagem das crianças, bem como da qualidade da oferta educativa da creche.

**Palavras-chave:** Espaço exterior; Creche; Brincar; Equipa educativa; Envolvimento da família.

## **Abstract**

The internship report covers the internships carried out in the 1st Cycle of Basic Education and in Pre-School Education within the scope of Supervised Teaching Practice. The practices undertaken and the learning developed are critically assessed. In the second part, a study is presented on the transformation of an outdoor space in a daycare center, exploring aspects of the importance of this space for children as well as for the quality of the educational offer. The study took place in a daycare center where, over the years, the educational team, parents, and children observed and pointed out the need for an outdoor space suitable for children's play. Thus, over the course of a school year, parents and the educational team took the initiative to redesign an area near the daycare center, building equipment to make the space more attractive, functional, and supportive of rich play experiences. For the realization of this study, participant observation was used, along with the application of the "Go-Exterior: observation grid for outdoor spaces in Early Childhood Education." Photographic records and field notes were also analyzed, and interviews were conducted with the daycare center's educational team, specifically the adults who accompany the children during outdoor activities. In this sense, besides characterizing the changes made, the study analyzed the perceptions of the daycare's educational team regarding the modifications in the outdoor space, allowing for further reflection on the relevance of outdoor spaces for children's learning, as well as the quality of the daycare's educational offer.

**Keywords:** Outdoor space; Daycare center; Play; Educational team; Family involvement.

## Índice

Introdução geral .....	1
<b>PARTE I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto.....</b>	<b>3</b>
Nota introdutória.....	4
1.    Contextualização dos estágios desenvolvidos .....	5
1.1.    1.º Ciclo do Ensino Básico.....	5
1.2.    Educação Pré-Escolar .....	8
2.    Apreciação crítica das competências desenvolvidas .....	11
2.1.    1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
2.2.    Educação Pré-Escolar .....	19
3.    Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	30
<b>PARTE II- Trabalho de Investigação .....</b>	<b>35</b>
Nota introdutória.....	36
<b>CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>38</b>
1.    Creche .....	38
1.1.    Definição de Creche .....	38
1.2.    Importância da creche no desenvolvimento das crianças .....	38
1.3.    A creche na atualidade.....	40
2.    O brincar .....	42
2.1.    Importância do brincar no desenvolvimento das crianças .....	42
2.2.    O exterior e o contacto com a natureza .....	46
2.3.    A importância do espaço exterior na creche.....	49
<b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA .....</b>	<b>53</b>
1.    Metodologia de investigação .....	53
1.1.    Definição do problema e objetivos.....	53
1.2.    Tipo de investigação .....	55
1.3.    Caraterização do contexto de estudo e participantes.....	56
1.4.    Métodos e técnicas de recolha e análise de dados.....	58
<b>CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>63</b>
1.    O espaço exterior da creche .....	63
2.    Início do processo de intervenção no espaço exterior.....	66
3.    Aplicação da “Go- Exterior: Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância” .....	68
4.    O processo de reformulação do espaço exterior .....	72
5.    Perceções da equipa educativa acerca das alterações no espaço exterior.....	76

<b>Conclusões do estudo</b> .....	92
<b>Conclusão geral</b> .....	97
<b>Bibliografia</b> .....	99
<b>ANEXOS</b> .....	105
<b>Anexo 1- Guião das entrevistas</b> .....	106

## **Índice de figuras**

<b>Figura 1-</b> Quinta da instituição.....	63
<b>Figura 2-</b> Passeios pela quinta.....	63
<b>Figura 3-</b> Horta da creche.....	64
<b>Figura 4-</b> Crianças durante a sementeira e a cuidar da horta.....	64
<b>Figura 5-</b> Ringue.....	65
<b>Figura 6-</b> Crianças a brincar no espaço exterior das traseiras da creche.....	65
<b>Figura 7-</b> Espaço exterior em frente da creche.....	66
<b>Figura 8-</b> Espaço exterior sem intervenção.....	67
<b>Figura 9-</b> Perfil de caracterização do espaço exterior (22/01/2024).....	69
<b>Figura 10-</b> Perfil de caracterização do espaço exterior (22/10/2024).....	71
<b>Figura 11-</b> Realização de uma sementeira de ervas aromáticas nas hortas verticais..	73
<b>Figura 12-</b> Instalação de um banco, uma mesa e uma floreira.....	74
<b>Figura 13-</b> Instalação da cozinha de lama.....	75
<b>Figura 14-</b> Instalação do carro no espaço em remodelação.....	76
<b>Figura 15-</b> Plantação de uma pereira para fazer sombra no espaço exterior.....	82
<b>Figura 16-</b> Crianças a brincarem com um rolo de madeira.....	83
<b>Figura 17-</b> Crianças a oferecerem os seus “cozinhados”.....	84
<b>Figura 18–</b> Criança a cuidar da sementeira realizada nas hortas verticais.....	85
<b>Figura 19-</b> Crianças a brincar com a floreira.....	85
<b>Figura 20-</b> Crianças a brincar na cozinha.....	86
<b>Figura 21-</b> Brincadeira em grupo.....	87
<b>Figura 22-</b> Pinturas com giz no muro.....	88
<b>Figura 23-</b> Brincadeiras na cozinha.....	89
<b>Figura 24-</b> Estado atual do espaço exterior.....	90

## **Índice de tabelas**

<b>Tabela 1-</b> Dados obtidos na aplicação da “Go- Exterior” no início e no final da Investigação.....	68
<b>Tabela 2-</b> Plano de Melhoria (22/01/2024).....	70
<b>Tabela 3-</b> Caraterização das entrevistadas.....	77

## **Introdução geral**

O presente Relatório Final de Estágio surge na sequência do meu processo de formação académica no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e intitula-se “Prática de Ensino Supervisionada e trabalho de investigação: importância do espaço exterior em creche”. O ambiente exterior de uma creche desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando-lhes oportunidades únicas de exploração, aprendizagem e socialização. Num contexto em que as práticas educativas se orientam cada vez mais para a valorização do espaço exterior como extensão do ambiente pedagógico, a forma como este espaço é estruturado e utilizado assume especial relevância. A reformulação de espaços exteriores na educação infantil não só contribui para o bem-estar físico e emocional das crianças, como também desafia as equipas educativas a repensar e adaptar as suas práticas pedagógicas para promover experiências de brincadeira e aprendizagem mais enriquecedoras e inclusivas.

Deste modo, este relatório divide-se em duas partes distintas, sendo que na primeira é apresentada uma reflexão acerca do trabalho levado a cabo ao longo dos quatro semestres que duraram o Mestrado, atendendo às práticas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I e II, assim como na Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II. A execução dessa reflexão acerca das práticas fundamentou-se no documento Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro).

Por sua vez, a segunda parte deste relatório remete para o trabalho de investigação cujo intuito foi o de estudar a apreciação feita pela equipa educativa de uma creche relativamente às alterações efetuadas no espaço exterior da mesma. Os objetivos do estudo foram os de refletir acerca da relevância do espaço exterior para a aprendizagem das crianças, refletir acerca da qualidade da oferta educativa da creche e analisar as perceções da equipa educativa da creche acerca das alterações realizadas no espaço exterior. O primeiro capítulo desta segunda parte apresenta uma revisão da literatura abordando a definição de creche, a sua importância no desenvolvimento das crianças, bem como a creche na atualidade. Ainda no que concerne à revisão bibliográfica, são referidos diferentes autores que abordam a importância do brincar no desenvolvimento das crianças, assim como a relevância que o exterior e o contacto com a natureza têm para o seu desenvolvimento e aprendizagem, fazendo ainda uma abordagem à importância do espaço exterior na creche.

A investigação procura compreender as percepções da equipa educativa de uma creche acerca das alterações realizadas no seu espaço exterior. A forma como educadora e auxiliares interpretam e vivenciam estas mudanças pode influenciar significativamente a forma como utilizam o espaço com as crianças, moldando as oportunidades de desenvolvimento e autonomia que lhes oferecem. Através das suas percepções e experiências, é possível compreender as potencialidades e os desafios inerentes ao novo espaço, bem como identificar oportunidades de melhoria e reflexão sobre as práticas em contexto de creche.

Ainda na segunda parte deste relatório e no segundo capítulo, é efetuada uma referência à metodologia utilizada abordando a definição do problema e objetivos do estudo, o tipo de investigação efetuada, assim como uma caracterização do contexto do estudo e seus participantes. Ainda neste capítulo são mencionados também, os métodos e técnicas utilizados para a recolha e análise de dados. Após a explanação da metodologia utilizada terá posteriormente lugar a apresentação, análise e discussão dos dados, bem como as conclusões que podem ser retiradas da investigação levada a cabo.

Assim, esta pesquisa pretende ter uma contribuição relevante para a reflexão sobre a importância do espaço exterior na primeira infância, destacando as perspetivas da equipa educativa como elemento essencial para a promoção de um ambiente educativo de qualidade.

# **PARTE I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## **Nota introdutória**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), constitui um momento crucial na formação de futuros professores/educadores. É o momento de pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro ciclo de estudos através da Licenciatura em Educação Básica e de desenvolver algumas das competências necessárias para o exercício da profissão. Assim, esta unidade curricular assume um papel preponderante, integrando o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, a reflexão crítica sobre as práticas em contexto é essencial para entender o percurso realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada, tanto no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico quanto na Educação Pré-Escolar. A primeira parte deste relatório dedica-se a essa reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente nas práticas realizadas nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada ao longo dos quatro semestres relativos a este nível de ensino. Para elaborar este relatório, utilizei como referência as dimensões estabelecidas no despacho n.º 16034/2010, que define os Padrões de Desempenho Docente, onde se encontram contempladas quatro dimensões essenciais na orientação das práticas docentes ao longo da carreira, de entre as quais: i) a dimensão profissional, social e ética; ii) a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) a dimensão referente à participação na escola e relação com a comunidade educativa; e iv) a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Assim, esta primeira parte do Relatório Final de Estágio inicia com uma contextualização dos estágios desenvolvidos ao longo dos dois anos que durou este Mestrado, assim como uma apreciação crítica das competências desenvolvidas em cada um dos ciclos. Como forma de encerrar esta primeira parte, apresenta-se ainda, e em jeito de conclusão, uma síntese global da reflexão deste relatório no que toca às competências e aprendizagens desenvolvidas nas Práticas de Ensino Supervisionadas quer ao nível do 1.ºCEB como da Educação Pré-Escolar. Cada dimensão definida nos Padrões de Desempenho Docente (despacho n.º 16034/2010) foi analisada com base nas práticas desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, destacando evidências da presença ou ausência dessas dimensões.

Deste modo, este relatório desempenha um papel essencial na consolidação da aprendizagem, na reflexão crítica das práticas, na partilha de experiências e no

processo de formação, constituindo ainda uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando aprimorar as práticas como futura professora ou educadora.

## **1. Contextualização dos estágios desenvolvidos**

### **1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No primeiro ano de intervenção, foi-me proporcionado o contacto com a realidade do 1.º CEB. Assim, na PES I tive a possibilidade de intervir junto de uma turma do 1.º ano. Foi uma experiência bastante enriquecedora, principalmente por se tratar de um grupo de alunos que estava a iniciar o seu percurso na escolaridade obrigatória. Já no segundo semestre, a realidade encontrada foi um pouco diferente, por se tratar de uma turma de 3.º ano, crianças mais autónomas ao nível do estudo e com competências bastante distintas. Neste sentido, o primeiro ano de Mestrado foi bastante desafiante e ao mesmo tempo contrastante ao nível das experiências proporcionadas.

No que toca à PES no 1.º CEB I, a mesma decorreu numa escola no centro da cidade de Viseu. Tratou-se de uma escola pública, constituída por Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo. A escola tinha uma tipologia atípica relativamente à generalidade das escolas do 1º ciclo da cidade, formada por um edifício de grandes dimensões e com espaços muito amplos. O seu interior era constituído por 14 salas de aulas, divididas pelos 2 andares da escola, também uma sala polivalente, um centro de apoio à aprendizagem, uma unidade de cegueira e baixa visão, o C.R.T.I.C, a biblioteca, dois refeitórios, uma cozinha, um bar, duas salas de apoio, a sala dos professores, a sala do pessoal não docente, gabinete de coordenação, reprografia, quatro casas de banho para os adultos e 4 casas de banho para os alunos. Quanto à turma atribuída, esta consistia num grupo do 1.º ano de escolaridade, constituído por 22 alunos, dos quais 9 eram raparigas e 13 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. A turma era bastante heterogénea, contendo três alunos com Necessidades de Saúde Especiais, com problemas referentes à Perturbação do Espectro de Autismo (PEA), Perturbação de Hiperatividade/ Défice de Atenção (PHDA) e também atraso grave de desenvolvimento da fala e da linguagem, com dificuldades ao nível da compreensão e da expressão. Neste sentido, dois alunos, já tinham o Relatório Técnico Pedagógico (RTP), um dos alunos aguardava aprovação/homologação e outro não sabíamos a razão de não ter realizado esse relatório e a professora cooperante não nos informou. As medidas estipuladas no RTP ao aluno com PEA eram medidas universais, abrangidas no decreto

de lei n.º 54/2016, 6 de julho no artigo 8.º, a Diferenciação Pedagógica, também medidas seletivas, presentes no artigo 9.º, que passavam pelo apoio psicopedagógico e as medidas adicionais, artigo 10.º, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Além destes casos específicos, a restante turma, apresentava distintos níveis de maturidade, postura, concentração e aprendizagem. Um pequeno grupo de alunos demonstrava interesse e capacidade de trabalho, outros revelavam dificuldades de concentração. A nível comportamental tratava-se de um grupo de crianças meigas e afáveis, mas com muitas dificuldades em cumprir as regras estabelecidas, principalmente no período da tarde. Estávamos perante uma turma de crianças do 1.º ano que se encontravam numa fase de adaptação ao novo contexto e circunstâncias, pediam constantemente para ir à casa de banho e levantavam-se do lugar sem pedir autorização. Com base na avaliação realizada no 1.º período, a maioria dos alunos atingiram globalmente bons resultados nas suas aprendizagens. Notei ao longo do estágio um progresso positivo em alguns alunos, sendo que os desafios mais evidentes prendiam-se com dificuldades de concentração/atenção, cumprimento de regras, gerir os diferentes ritmos de trabalho, a pouca autonomia, a imaturidade, a timidez, a pouca perfeição e o brio pela apresentação dos trabalhos, a pouca vontade de trabalhar (em alguns casos) e as dificuldades reveladas por alguns alunos em se expressarem oralmente.

A escola onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II, estava, tal como na PES no 1.º CEB I, inserida no centro da cidade. Este novo contexto tratava-se de uma escola relativamente grande, que agregava muitos alunos, e à volta de várias urbanizações, nas quais a maioria dos alunos residia. Abrangia o 1.º CEB com 133 alunos e o 2.º CEB com 247 alunos. Relativamente ao espaço exterior, o mesmo era bastante amplo e permitia que os alunos pudessem brincar livremente. Na parte da frente da escola existia ainda um espaço específico para que cada turma efetuasse sementeiras. O espaço exterior tinha bastante potencial, no entanto, faltava um espaço coberto para garantir o recreio exterior no inverno. Notava-se ainda a inexistência de materiais e brinquedos, sendo que as bolas com que muitos brincavam eram trazidas de casa pelos alunos. Quanto à sala de aula, nomeadamente a da nossa turma, apresentava um estilo tradicional, com teto de cortiça, mesas e cadeiras de madeira todas iguais. Apesar de apresentar grandes janelas e uma excelente exposição à luz solar, a maior parte das vezes, as cortinas estavam descidas e era utilizada a luz artificial o que tornava a sala pouco atrativa. Existia na sala um quadro de ardósia e um quadro

branco que servia muitas vezes de quadro interativo, possuindo um projetor que transmitia as imagens diretamente para o quadro branco.

A turma atribuída frequentava o 3.º ano, e era constituída por 25 alunos, dos quais 13 eram raparigas e 12 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. A turma era bastante heterogénea, relativamente aos ritmos de aprendizagem e apresentava dois alunos que estavam a usufruir do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Era constituída ainda por 5 alunos com nacionalidade brasileira, 1 aluno venezuelano e 1 aluna ucraniana. De todos os alunos que não possuíam nacionalidade portuguesa, a única com dificuldades ao nível da comunicação era a aluna ucraniana, já que só tinha chegado ao nosso país em dezembro de 2022. No entanto ao longo do nosso estágio a aluna progrediu bastante, pelo que no final da nossa presença na escola ela já ia lendo corretamente textos e pronunciando palavras. A maior parte dos alunos da turma estavam na escola a tempo inteiro, almoçavam e frequentavam as atividades de enriquecimento curricular. Alguns encarregados de educação primavam pelo seguimento do percurso escolar dos educandos, o que era visível através do acompanhamento do estudo em casa, do contacto estreito que realizavam com a professora titular e também pela forma como respondiam com prontidão a todos os recados e pedidos que os alunos lhes transmitiam. Porém, existia um número elevado de pais que ignorava as chamadas de atenção da professora titular acerca dos seus educandos, principalmente as queixas que esta fazia acerca do incumprimento das regras da sala, na falta de realização de trabalhos de casa e no desrespeito que alguns manifestavam pelos colegas e adultos da escola. Esta situação gerava algumas situações de conflito entre a professora e os alunos que desafiavam a sua autoridade.

Além das questões referidas, a turma era extremamente participativa e interessada, demonstrando sempre muita curiosidade acerca dos conteúdos abordados nas aulas bem como muita vontade em participar. Todavia, existia um pequeno grupo de alunos mais distraídos que não completavam as tarefas de forma adequada pois não prestavam atenção no momento das indicações. Revelavam também alguma dificuldade no cumprimento de regras, principalmente em esperar a sua vez de falar, desrespeitando os colegas quando algum respondia a alguma questão colocada por nós ou pela professora cooperante. Um pequeno número de alunos da turma revelava hábitos de estudo, treinando em casa o que estava a ser lecionado.

A nível geral, tratou-se de uma turma com crianças muito meigas e afáveis, no entanto tinham de ser chamadas constantemente à atenção, no sentido em que continha

alguns elementos perturbadores que levavam a que se gerasse frequentemente um ambiente propício à distração, prejudicando mesmo os alunos que manifestavam interesse em aprender. Foi uma turma bastante desafiante neste sentido e, devido aos ritmos diferentes de trabalho, tínhamos que tentar manter ocupados os alunos mais rápidos e tentar motivar os mais distraídos para que se despachassem.

## **1.2. Educação Pré-Escolar**

O grupo de crianças com as quais contactei ao longo da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II, era bastante heterogéneo quer ao nível das idades, assim como nas suas particularidades. O grupo era, no início do ano letivo, constituído por 22 crianças, porém, sensivelmente a meio do ano letivo uma das crianças anulou a matrícula e uma outra nunca mais se apresentou no Jardim de Infância, pelo que o trabalho foi desenvolvido apenas com 21 crianças. Relativamente às idades, as crianças do grupo, distribuíam-se do seguinte modo: 7 crianças de 3 anos, 7 crianças no grupo dos 4 anos, 6 crianças de 5 anos e 1 criança de 6 anos. O grupo era maioritariamente constituído por elementos do sexo masculino sendo que as crianças nas faixas etárias dos 3 e 4 anos era notoriamente superior aos dos 5 e 6 anos.

Do grupo faziam parte duas crianças com Perturbação do Espectro de Autismo, uma delas com 6 anos e outra com 5 anos. A criança de 6 anos encontrava-se perfeitamente integrada no grupo, comunicava de forma bastante eficaz e mantinha apenas algumas dificuldades sempre que existiam alterações à rotina normal do Jardim de Infância, tal como quando existia demasiado barulho na sala ou quando as atividades não iam de encontro aos seus interesses. A outra criança, com 5 anos, revelava bastantes dificuldades ao nível da comunicação, privilegiava o afastamento do grupo e necessitava de apoio e vigilância frequentes não só para a execução das atividades, mas também para evitar que se colocasse em perigo, tendo ainda alguma tendência a fugir do espaço onde o grupo se encontrava. Além destas duas crianças com diagnóstico de PEA, uma das crianças do sexo feminino, com 5 anos, apresentava grandes dificuldades em diferentes áreas de desenvolvimento, nomeadamente ao nível da comunicação oral e as suas capacidades relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo eram escassas. Este aspeto agravava-se com as faltas muito frequentes já que impediam que existisse um acompanhamento e apoio adequados às suas fragilidades.

O Jardim de Infância situava-se nos subúrbios da cidade de Viseu e contava com algumas especificidades, relacionadas não só pela população que abrangia, mas

também pelo modelo pedagógico pelo qual regia a sua atuação, o Movimento da Escola Moderna.

Tratava-se ainda de um grupo multicultural, e onde podíamos encontrar diferentes nacionalidades, nomeadamente angolana e brasileira. Dada a proximidade com um Bairro Social onde a maioria dos habitantes era de etnia cigana, este Jardim de Infância contava com a frequência de um elevado número de crianças da referida etnia. Existia um grande número de crianças com problemas de assiduidade e cuja frequência não era regular. Este aspeto causava algum constrangimento emocional a estas crianças que revelam bastantes dificuldades ao nível de aceitação e cumprimento da rotina.

Apesar dos problemas de assiduidade por parte de algumas crianças, o grupo revelou-se bastante interessado e participativo. Eram no geral crianças muito comunicativas, meigas e afetuosas, que mantinham um bom relacionamento quer com os pares como com os adultos, apesar de alguns desentendimentos pontuais.

Relativamente ao espaço onde funcionava o Jardim de Infância, a escola em questão sofreu obras de requalificação, dispondo de instalações modernas e adaptadas às necessidades das crianças que a frequentavam. O edifício encontrava-se dividido para os dois níveis de ensino, sendo que no piso superior encontravam-se as instalações reservadas ao 1.º CEB e recreio do mesmo, e no rés do chão funcionavam a sala de prolongamento, bem como as duas salas de jardim de infância. No piso inferior encontravam-se o refeitório, partilhado pelas crianças do jardim de infância e as do 1.º CEB, em diferentes horários, bem como o acesso ao recreio do jardim de infância. O espaço exterior reservado às brincadeiras das crianças do jardim de infância era amplo e encontrava-se bem apetrechado com baloiços, uma casa de brincar, um espaço em areia e uma arrecadação, onde se encontravam os brinquedos que podiam ser utilizados neste espaço. Debaixo de um alpendre encontravam-se ainda triciclos, bicicletas e trotinetas utilizadas pelas crianças nos momentos em que ali brincavam. Apesar de não ser muito grande, para além das brincadeiras livres, este espaço permitia que ali se realizassem as aulas de Educação Física, ministradas por um professor da área, contratado pelo Agrupamento de Escolas. No entanto, para além deste espaço no piso inferior, no rés-do-chão, existia um espaço exterior contíguo às duas salas do jardim de infância, sendo que cada sala dispunha de uma porta de acesso àquele espaço. Aqui encontrava-se um espaço coberto, com sofás e alguns brinquedos que podiam ser ali utilizados, um escorrega e uma cozinha de lama devidamente apetrechada. A cozinha de lama foi criada e equipada pela Associação de Pais da escola. Para além destas

zonas, encontrava-se ainda disponível uma zona para jogar futebol, basquetebol ou outras brincadeiras que as crianças desejassem.

De fato, esta escola privilegiava as brincadeiras no espaço exterior e, para este efeito, para além dos espaços de recreio reservados ao jardim de infância, as crianças deste nível de ensino podiam pontualmente deslocar-se ao recreio do 1.º CEB que se encontrava dividido em diferentes zonas: a cozinha de lama, baloiços, uma casa para guardar os brinquedos e materiais que podiam ser utilizados para ali brincar, mesas de piquenique e uma zona onde podiam jogar à bola ou fazer outro tipo de brincadeiras livres. Ainda na lateral do edifício onde funcionava o 1.º CEB, encontrava-se ainda um espaço dividido em quatro e onde cada sala tinha a possibilidade de fazer crescer a sua horta.

As salas de jardim de infância eram bastante semelhantes, principalmente porque ambas se regiam pelo Movimento da Escola Moderna, encontrando-se estruturadas em diferentes áreas de aprendizagem ou cantinhos. A sala onde efetuei o estágio, apesar de não ser muito grande, encontrava-se bem dividida em diferentes áreas. Cada área encontrava-se devidamente identificada e possuía um inventário dos materiais que as crianças podiam utilizar em cada uma e o que podiam fazer com eles. A sala contava ainda com dois painéis, um com os instrumentos de regulação e outro onde eram exibidos alguns dos trabalhos realizados pelas crianças.

Relativamente aos instrumentos de regulação, os grupos tinham ao seu dispor um conjunto de instrumentos que ajudavam a regular o que acontecia na sala e que contavam a história da vida do grupo. De entre os diferentes mapas dispostos neste placard contavam-se o mapa de presenças, o mapa do estado do tempo, o mapa de aniversários e o diário da turma. Para além desses mapas, encontrava-se ainda afixado o quadro onde as crianças escolhiam a área para a qual pretendiam ir brincar, bem como o quadro do “Ler, contar, mostrar e escrever”, onde as crianças podiam colocar a sua fotografia caso pretendessem.

Apesar de o modelo pedagógico predominante na sala ser o Movimento da Escola Moderna, este não foi seguido a rigor, o que se justificou pelo respeito pela individualidade e especificidade das crianças do grupo, bem como pelo número reduzido de crianças dos 5 anos de idade e a aquisição gradual de autonomia por parte dos mais novos. A maioria das crianças do grupo tinha 3 e 4 anos de idade, sendo que uma grande parte delas se encontrava a frequentar uma instituição de ensino pela primeira vez, tendo estado ao cuidado de familiares ou de amas. Neste sentido, o período de

adaptação foi longo e as diferentes áreas foram introduzidas aos poucos. Contudo, foi instituída uma rotina que permitiu que as crianças conseguissem antecipar aquilo que iria decorrer ao longo do dia. Geralmente, o acolhimento tinha lugar às 9h30, visto que algumas crianças chegavam bastante atrasadas, muitas delas durante o período em que se encontravam sentados em roda. Seguia-se o preenchimento dos mapas e canção dos bons dias. Por volta das 10h15, as crianças iam à casa de banho e seguia-se o lanche e posteriormente o recreio até às 11h. A essa hora as crianças podiam escolher a área para a qual queriam ir brincar e às 12h iam almoçar. O regresso da hora de almoço acontecia às 13h30 e a partir dessa hora, havia todos os dias uma atividade diferente que as crianças podiam confirmar no calendário, mas que a partir de uma determinada altura, já sabiam de cor. Assim, à segunda-feira havia a Hora do Conto, à terça-feira era o dia da aula de Educação Física, à quarta-feira era dia da Atividade Experimental, à quinta-feira era dia de regar e cuidar da horta e, por fim, à sexta-feira havia a Hora do Chá. Terminadas estas atividades, as crianças podiam mais uma vez escolher as áreas, onde por vezes eu e a minha colega estagiária, propúnhamos algumas tarefas de forma a enriquecer e tornar mais atrativas determinadas áreas. Contudo, apesar da rotina instituída, por vezes havia a necessidade de efetuar algumas adaptações, em virtude de algumas atividades que iam surgindo e que interferiam com o normal decurso do dia.

Um dos pressupostos desta escola era o contacto com a comunidade. A relação entre os diferentes intervenientes, não só entre crianças, mas também entre crianças e adultos, a relação com pais/famílias, a relação entre profissionais, e a relação com a comunidade, neste jardim de infância era bastante positiva. As crianças interagem não só com os colegas da sua sala como também com os da outra sala, e as crianças do 1.º CEB. Mantinham ainda, no geral, uma relação de bastante afeto com todo o pessoal docente e não docente revelando confiança e segurança ao circularem naquele espaço. Os passeios pela localidade e deslocações à floresta eram também uma constante.

## **2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas**

### **2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A presente apreciação crítica tem como base os Padrões de Desempenho Docente, pelo que para a sua concretização teremos que ter em atenção as quatro dimensões que constituem as linhas orientadoras da atuação profissional do docente e os respetivos indicadores. A dimensão onde reside o eixo central da profissão refere-se ao

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Este facto advém de esta dimensão englobar as três vertentes fundamentais, sendo elas a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens. Além destas vertentes, encontramos ainda descritos os seguintes domínios: a preparação e organização das atividades letivas; a realização das atividades letivas; a relação pedagógica com os alunos; o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

No que toca ao primeiro domínio desta dimensão, não podemos descurar uma série de aspetos que se encontram relacionados com a planificação. A planificação consiste numa etapa essencial do trabalho do professor pois permite que este organize e estruture o processo de ensino-aprendizagem. É então elaborado um plano, definindo os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a serem abordados, as estratégias de ensino, as atividades a serem realizadas e a avaliação do progresso dos alunos. Para a sua execução são tidos em consideração aspetos como os conhecimentos prévios dos alunos, os objetivos educacionais estabelecidos pelas aprendizagens essenciais, as características dos alunos e da turma, bem como os recursos disponíveis. Este planeamento envolve ainda a definição dos objetivos específicos de cada aula, a seleção dos conteúdos a serem ensinados, a escolha das estratégias de ensino mais adequadas, a preparação dos materiais e recursos necessários e a elaboração de atividades que promovam a participação ativa dos alunos. Além disso, os professores também planeiam a avaliação dos alunos e como irão verificar se estes atingiram ou não os objetivos propostos. Braga (2004) considera que “a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos.” (p.27). Deste modo, procurei ao longo das minhas intervenções, planificar para a turma, tendo em consideração os seus interesses, as suas necessidades e preferências. Procurei, sempre que possível, aliar o lúdico ao ensino, garantindo que os momentos que os alunos passavam na sala constituíssem situações de aprendizagem prazerosas, facilitando-lhes a atribuição de significado aos conteúdos abordados. Este aspeto foi tido em atenção, quer na PES I, como também na PES II, porém, devido ao fato de os alunos da PES I serem mais pequeninos, acabados de chegar do Jardim de Infância, considerei que este pormenor não deveria ser de forma alguma descurado. Assim, foram frequentes quer a utilização de jogos educativos, como também o recurso a vídeos, imagens, músicas e PowerPoint. A título de exemplo, em algumas aulas, propus à turma alguns jogos e atividades relacionados com os conteúdos a abordar. Por exemplo, uma das atividades propostas na área da Matemática, consistiu na realização

de um jogo em grupo para treino da adição e da subtração até ao número 9, no qual as crianças, de forma individual, deveriam retirar de dentro de um saco uma tira com uma determinada adição ou subtração, devendo efetuar o cálculo e colocar a tira dentro de um recipiente identificado com o resultado. Esta atividade foi planeada tendo em conta os conteúdos que se encontravam a ser trabalhados e que envolviam as operações da adição e da subtração. Este jogo constituiu uma forma dinâmica de trabalhar os conteúdos, cumprindo alguns indicadores referentes à dimensão em análise, tal como por exemplo a “conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos”. Outra proposta consistiu num jogo para trabalho de sequências numéricas que consistia na atribuição de um número até 9, a cada um dos alunos. O número era colocado nas camisolas de cada um e, em seguida, um aluno atirava uma bola a um colega devendo este passá-la a quem tivesse um número a seguir ao seu e assim sucessivamente. Os conceitos trabalhados foram a organização de números por ordem crescente e decrescente. A proposta desta atividade permitiu uma articulação entre as áreas da Matemática e da Educação Física cumprindo, de entre outros, o indicador da “integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares”. De acordo ainda com este indicador, procurei várias vezes, promover a articulação de diferentes áreas. Por exemplo, baseando-me no livro “O menino que colecionava palavras” de Peter Reynolds, trabalhei os conteúdos das diferentes áreas como sendo, na área do Português a oralidade, compreensão e expressão, a divisão silábica e a escrita de palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão; na área da Matemática a resolução de problemas; na área do Estudo do Meio, os espaços da casa. Além destas áreas, procurámos ainda integrar a Expressão Artística, permitindo aos alunos a criação de uma “planta” de uma casa através do recurso ao desenho, pintura, recorte e colagem.

No que respeita à turma com a qual trabalhámos na PES II, recorri também à utilização de um jogo para consolidação dos conteúdos abordados nas aulas anteriores referentes à área do Estudo do Meio. Tratou-se de um jogo de tabuleiro do género “Jogo da Glória”, em que o tabuleiro tinha um tamanho considerável para que fosse colado no quadro de ardósia sendo de fácil visibilidade para toda a turma. O jogo “Os seres vivos”, continha ainda uma série de cartões com tarefas e questões relacionadas com os conteúdos abordados nas aulas anteriores de Estudo do Meio, nomeadamente a reprodução dos seres vivos, as interações entre os seres vivos, as cadeias alimentares e os fatores que influenciam os seres vivos. O jogo foi disputado por 4 equipas que lançaram um dado e avançaram no “tabuleiro” o número de casas correspondente ao

que foi obtido no lançamento do dado. Para avançar no jogo, cada equipa teve que responder corretamente a uma questão, ou desempenhar uma determinada tarefa indicada no cartão. Por cada resposta correta a equipa recebeu uma planta ou animal (atribuição aleatória). Ganhou a equipa que no final do jogo tinha o maior número de plantas e/ ou animais. Foram ainda atribuídas medalhas de cartão a todos os participantes. Tal como nas atividades atrás mencionadas, este jogo permitiu cumprir com alguns indicadores relacionados com a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, como sendo a “aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade”. De fato, o recurso a este jogo prendeu-se com a necessidade de efetuar uma revisão dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, verificando ainda se os alunos teriam compreendido ou não, o que havia sido trabalhado.

Podemos considerar ainda que, a planificação no ensino constitui um processo dinâmico, que pode ser ajustado e adaptado de acordo com as necessidades e o progresso dos alunos. É uma ferramenta importante para garantir um ensino de qualidade, promovendo a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, tendo ainda em conta as atividades exemplificadas, considera-se que as mesmas permitiram avaliar quais os alunos que tinham adquirido os conhecimentos necessários à aprendizagem dos conteúdos em estudo, bem como os alunos que manifestavam dificuldades acerca dos mesmos. Deste modo, tornou-se perceptível que, ao nível dos alunos da turma da PES I, e de acordo com as atividades referidas, havia a necessidade de continuar a utilizar estratégias variadas para a aprendizagem das operações da adição e da subtração, visto que havia alguns alunos nos quais persistiam ainda algumas dificuldades relacionadas com este conteúdo, pelo que, em planificações posteriores, procurou-se integrar novamente este conteúdo, como forma de consolidar o que havia sido aprendido e aumentando progressivamente o grau de dificuldade.

No domínio da relação pedagógica com os alunos, constatei que as atividades de cariz mais lúdico, constituíam efetivamente oportunidades excelentes para reforçar não só a sua aprendizagem, como também estreitar laços através da interação professor-aluno. As atividades anteriormente exemplificadas foram muito bem acolhidas pelos alunos e, quer na PES I, como também na PES II, eles questionavam nas aulas seguintes se era possível realizar as atividades novamente, o que me fez crer que estes momentos foram importantes para a concretização dos objetivos referidos, ao mesmo tempo que se cumpriu o indicador da “promoção de processos de auto-regulação nos

alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos”. Contudo, reparei que em ambas as turmas, os jogos apresentados permitiram trabalhar em alguns alunos o desenvolvimento de competências pessoais relacionadas com os mecanismos de lidar com a frustração, a competitividade, o trabalho em equipa e o espírito crítico.

Neste sentido, procurei por diversas vezes promover momentos de trabalho cooperativo, por considerar que estes se revestem de elevada importância em contexto de sala de aulas. Tendo sempre presente que “aprender é uma atividade mais eficaz quando tem lugar dentro de um grupo que pretende realmente aprender (...) quanto mais vezes os estudantes trabalharem em grupo, mais responsáveis se tornam pelo seu trabalho e mais aprenderão” (Cardoso, 2013, p. 211). Assumindo esta premissa, foi proposta algumas vezes a realização de trabalhos em grupo, porém, constatei que, principalmente na turma da PES II os alunos não estariam habituados a esta estratégia de ensino, revelando algumas dificuldades sempre que as mesmas eram propostas. Como exemplo desta constatação, descrevo a seguinte ocorrência: tendo em consideração que numa das aulas tinha sido abordado o género literário, a fábula, propus aos alunos a construção em grupo de diferentes fábulas. Cada grupo recebeu um conjunto de imagens e, de acordo com as mesmas, deveriam elaborar um texto em que criassem situações de diálogo entre as personagens e em que no final existisse uma moral. O objetivo final seria o de, após a criação do enredo, as imagens serem coladas numa cartolina e enquadradas na história por eles criada. Claro que, sendo esta uma estratégia pouco explorada com os alunos em questão, ao longo desta atividade, demonstraram muitas dificuldades sendo que algumas prenderam-se com a falta de respeito pela opinião de cada elemento do grupo, a falta de consenso na forma como iriam trabalhar as imagens e o papel de cada elemento, a dispersão que muitas vezes existia e que levava a que iniciassem conversas que nada tinham a ver com o trabalho atribuído. Evidentemente que esta situação se traduziu num esforço maior da minha parte, procurando acompanhar todos os grupos e solicitando que se focassem no que lhes havia sido solicitado. Apesar de todos os grupos terem completado a tarefa, foi notória a falta de participação de alguns elementos bem como a dificuldade em conseguir chegar a um consenso relativamente às ideias que deveriam utilizar.

Ao longo de ambos os estágios, uma das maiores dificuldades prendeu-se essencialmente com a gestão do tempo de trabalho, assegurando que todos os alunos estivessem ocupados, evitando a existência de ruído desnecessário na sala de aulas, que resultasse na distração dos alunos. A gestão do tempo em sala de aula apresenta-

se como um desafio para a grande maioria dos professores, como refere Kounin citado por Arends (2008), “o aspeto mais desafiante do trabalho dos professores é o de desenvolver e manter uma sala de aula bem gerida” (p. 176). Nesse sentido, segundo Arends (2008) embora, aparentemente, pareça ser um assunto simples, a gestão do tempo de aula é uma tarefa difícil e complexa para os professores (p. 124). Este foi sem dúvida um dos grandes desafios com que me deparei e que causou alguns constrangimentos na execução das planificações. Nem sempre consegui cumprir com o planeado e momentos houve em que tive que abdicar de algumas atividades em prol de outras que considerei imprescindíveis para aquela aula em concreto. Estas situações foram mais frequentes durante a PES II devido à especificidade da turma em questão. Apesar de serem alunos de 3.º ano, existia uma grande heterogeneidade ao nível dos ritmos de trabalho, o que provocou alguns constrangimentos na execução das tarefas. Existia alguns alunos mais despachados que terminavam as tarefas antes do tempo estipulado, porém, outros havia que não respeitavam o tempo previsto e muitas vezes iam além dele ou simplesmente não completavam o que lhes havia sido pedido. Esta dificuldade na gestão do tempo foi abordada ao longo de diferentes relatórios semanais, merecendo especial destaque nas aulas em que houve atividades relacionadas com trabalho cooperativo. Numa das aulas foi trabalhado o género textual, a notícia, e para consolidação do tema, optei por dividir a turma em grupos para que cada um analisasse uma notícia tendo em conta a estrutura da mesma. Para tal, entreguei a cada grupo um recorte de jornal com uma notícia, e um guião para análise da estrutura da mesma. No final do trabalho, cada grupo apresentou perante a turma o resultado do seu trabalho. Os alunos evidenciaram dificuldades em trabalhar em grupo, no sentido em que dispersaram muito facilmente a sua atenção e abordaram assuntos que não se encontravam relacionados com o assunto alvo de trabalho. Tornou-se necessária a frequente intervenção da professora para que se focassem no trabalho e não demorassem tempo excessivo na elaboração da atividade. O trabalho em grupo estava previsto para terminar antes do recreio, com a apresentação à turma incluída, e o mesmo teve que se prolongar cerca de vinte minutos depois do recreio, ocupando assim algum do tempo dedicado à área da Matemática. Assim, considero de relevante interesse continuar a incluir nas minhas planificações, momentos dedicados à realização de atividades em grupo, valorizando deste modo o trabalho cooperativo, já que este permite que os alunos desenvolvam uma série de importantes competências, como sendo o diálogo, a discussão de assuntos, a importância da participação democrática de todos os elementos do grupo e o respeito pela opinião dos mesmos, de

entre muitas outras. A implementação de uma aprendizagem cooperativa num contexto de sala de aula permite que os alunos se debrucem sobre uma mesma questão para alcançarem o sucesso na realização da tarefa, ao invés de subdividirem a mesma, explorando individualmente cada uma das partes (Fernandes, 1997). Johnson e Johnson (1990, citado por Fernandes, 1997) defende que trabalhando cooperativamente num contexto de sala de aula, os alunos tendem a trabalhar e a mostrarem-se mais motivados. Notei, contudo, que estes momentos geravam sempre alguma dispersão na turma, exigindo da nossa parte, enquanto professores, uma melhor gestão da turma de forma a promover o efetivo cumprimento dos objetivos envolvidos. Porém, ao longo do estágio, apesar deste problema persistir, o mesmo foi tendencialmente reduzindo, na medida em que fui conhecendo melhor o desempenho dos alunos e a sua influência no ritmo da turma.

Relativamente à dimensão abordada no despacho n.º 16034/ 2010 e que especifica os Padrões de Desempenho Docente, e que remete para a vertente profissional, social e ética, relacionando-se com a vertente deontológica e a responsabilidade do profissional na promoção de um ensino de qualidade, a mesma refere tratar-se da dimensão do “reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social”. Esta dimensão esteve presente nas minhas práticas essencialmente através do indicador da “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”. No final de cada uma das intervenções semanais, quer na PES I como na PES II, foram realizadas reflexões que permitiram ter consciência das minhas limitações, dificuldades e ao refletir acerca das minhas práticas, produzir algumas alterações não só na nossa postura, como na forma como planificávamos. Segundo Perrenoud (1993), um bom profissional seja ele em que área for, deve ser reflexivo. O ato de pensar não garante de forma alguma uma prática pedagógica eficaz, pelo que o mesmo autor sublinhou que na educação, a reflexão sobre a prática é uma condição fundamental ao professor, condição esta que não dispensa a aquisição dos mais variados conhecimentos e competências. As situações complexas com que os professores são confrontados diariamente, mais do que a aplicação de receitas ou de respostas programadas, parecem exigir uma contínua postura reflexiva, através da qual se aceda à resolução de problemas e à tomada consciente de decisões. E é neste sentido que um bom profissional deve refletir, ponderar, ter a preocupação de utilizar diferentes estratégias de forma a que consiga atingir de forma mais evidente os objetivos do seu trabalho, considerando sempre os alunos com os quais trabalha. Assim, procurei, de uma intervenção para a outra, refletir acerca da forma como moderava as minhas aulas,

processo este que foi sendo aperfeiçoado com o progressivo conhecimento dos alunos. Ao longo deste período, fui percebendo quais as estratégias que resultavam melhor com cada grupo e as que deveriam ser utilizadas com um determinado aluno. Contudo, apesar dos períodos de reflexão que efetuava sempre antes e após cada uma das minhas intervenções, reflexões essas que me permitiam ir adaptando as atividades e objetivos às situações com que me ia deparando no contexto de aula, reparei que o alcance dos objetivos dependia muito de diferentes circunstâncias, tais como o estado de espírito dos alunos, o meu próprio estado de espírito, os aspetos que não podia controlar e os imprevistos que por vezes surgiam e que tinham inevitavelmente uma interferência direta na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, torna-se evidente que a reflexão constitui indubitavelmente, um momento importante ao longo da atividade profissional e que me irá sempre acompanhar de forma a que consiga melhorar as minhas práticas e repensar as estratégias, conseguindo assim, apoiar os alunos na construção do seu conhecimento.

Relativamente ao indicador que concerne ao “reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”, destaco os momentos em que o grupo de estágio desenvolveu o trabalho em equipa quer na PES I como na PES II. Relativamente à PES II, tivemos a possibilidade de planificar e realizar com os alunos uma atividade de caça ao tesouro que intitulámos de “Caça ao Verão” e que decorreu no dia 19 de junho de 2023. A atividade que destacamos resultou ainda de um trabalho solicitado na unidade curricular de Didáticas Específicas do 1.º CEB II e que tinha como objetivo o trabalho do conceito “sentido”. A nossa “Caça ao Verão”, teve este título dado que o verão começaria dentro de dois dias e, nas últimas intervenções achámos os alunos mais empolgados em correr nos recreios e pensativos sobre as férias. Então decidimos organizar esta atividade, levando a turma até ao parque da cidade, o Parque Aquilino Ribeiro, onde podiam correr, estar ao ar livre, realizar as tarefas em grupo e sobretudo aprender. Começámos por cativar o interesse das crianças referindo que iríamos fazer um jogo muito divertido, uma caça ao tesouro, mas teriam que completar um desafio, descodificar alguns enigmas que estavam dentro de cinco caixas escondidas. Foi previamente distribuído um mapa, e, ao longo do percurso iam desenvolvendo alguns jogos. No final de todas as tarefas concretizadas, podiam descobrir o que estava dentro da caixa do “tesouro” (puzzle com a palavra “verão”). Ao longo das duas PES, procurámos sempre trabalhar em estreita articulação, discutindo diferentes opções de trabalho, respeitando a opinião uma da outra, bem como das Professoras cooperantes. Foram vários os momentos de reflexão conjunta acerca das

nossas práticas e de ponderação acerca de estratégias que deveríamos utilizar para apoiar os alunos, garantindo ao mesmo tempo um maior alcance das mesmas.

No que concerne à dimensão intitulada “participação na escola e relação com a comunidade educativa”, apesar de não ter participado diretamente, nem ter havido possibilidade de envolvimento em nenhum projeto das escolas onde executei a minha intervenção, nem nos documentos orientadores, tive a possibilidade de ler e analisar os documentos de cada uma, assim como o seu projeto educativo.

## **2.2. Educação Pré-Escolar**

A presente apreciação crítica constitui um momento de reflexão e ponderação acerca das práticas que decorreram ao longo da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II. Para orientar esta reflexão, e tal como na reflexão acerca da PES no 1.º CEB, tive em consideração os Padrões de Desempenho Docente, já que estes “definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Podem ser considerados como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias.” (Ministério da Educação, 2010, p.1). Deste modo, e de acordo com o que é referido pelo documento que aqui serve de base, considere as quatro dimensões que constituem as linhas orientadoras da atuação profissional do docente e os respetivos indicadores. Assim, as quatro dimensões analisadas são: i) a dimensão profissional, social e ética; ii) a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa; e iv) a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Relativamente à primeira dimensão, esta tem em linha de conta três domínios essenciais: o compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional; o compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos; e o compromisso com o grupo de pares e com a escola. Assim, um dos indicadores associados aos domínios referidos, remete precisamente para a importância da realização de uma reflexão crítica acerca das práticas profissionais. Na realidade, a reflexão, aliada ao ato de ensinar e à colaboração, desempenha um papel

crucial na transformação do conhecimento do professor, contribuindo para o desenvolvimento do seu conhecimento pedagógico de conteúdo. A origem do conceito de reflexão na educação remonta a pensadores como John Dewey, Donald Schön, Judy Shulman e Kenneth Zeichner. De acordo com esses autores, o professor reflexivo é alguém que questiona constantemente a sua prática profissional, ponderando e reconsiderando as suas ações para solucionar os desafios que frequentemente surgem no processo de ensino e aprendizagem. Este professor não segue uma rotina fixa, ele surpreende-se continuamente, refletindo sobre suas ações e sobre a reflexão em ação. Essa reflexão impulsiona o desenvolvimento profissional do professor. Contudo, conforme Zeichner (1993) refere, ser reflexivo é uma característica intrínseca à natureza de ser professor. Por outras palavras, não é algo que possa ser ensinado de maneira convencional, nem segue um conjunto específico de procedimentos ou etapas. Ser reflexivo é uma maneira de ser que capacita o professor a aprender com a experiência. Shulman & Shulman (2016) falam-nos acerca do professor competente, como “membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com as suas experiências práticas. Portanto, os elementos que aparecem na teoria são: Preparado (tem visão), Disposto (tem motivação), Capacitado (tanto sabendo, como sendo capaz de “fazer”), Reflexivo (aprende com a experiência) e Comunitário (agindo como membro de uma comunidade profissional). Cada uma dessas dimensões envolve aspetos do desenvolvimento pessoal/profissional e pode conectar-se com parte de um currículo de formação docente ou de formação continuada.” (p. 123)

Deste modo, e considerando a importância de que se reveste o ato reflexivo, este esteve sempre presente ao longo do estágio, não só nos momentos individuais que sucederam as minhas intervenções, como também através de diálogos informais que foram sendo estabelecidos com a educadora cooperante, com as supervisoras, com a minha colega de estágio, bem como outras colegas que também se encontravam a realizar estágio noutras instituições de ensino. Para além destes momentos de diálogo que foram determinantes para a melhoria das práticas, foram igualmente cruciais as reflexões semanais relativamente a cada intervenção. Estes relatórios assumiram-se como um momento reflexivo em relação à minha própria intervenção, permitindo-me consciencializar acerca dos pontos fortes e fracos da minha atuação, aspetos que deveria melhorar e outros que deveria passar a ter em conta, considerando não só o meu próprio desempenho como também o das crianças e que me iria permitir definir as linhas orientadoras de futuras intervenções. Deste modo, os relatórios semanais

incluíam informação sobre desempenho das crianças relevante para futuras planificações com o grupo, apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para futuras planificações com o grupo, apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo, destaques sobre o meu desempenho, desafios futuros do meu desempenho, e o registo de oportunidades de aprendizagem por área/domínio de conteúdo. Através destas reflexões, foi possível ir avaliando a minha prestação, ao mesmo tempo que pude considerar as melhores estratégias para desenvolver as atividades com o grupo.

Ainda relativamente à primeira dimensão, destaco também o indicador referente à responsabilização pelo desenvolvimento profissional, ou seja, considerando a importância do meu papel junto das crianças, é determinante a importância dos conhecimentos que fui adquirindo ao longo da minha formação. Shulman (2005), afirma que o professor possui conhecimentos que podem não ser imediatamente compreendidos pelos outros, especialmente pelos alunos. Contudo, ele demonstra a habilidade de traduzir essa compreensão em representações tangíveis e ações pedagógicas, elaboradas para fomentar a aprendizagem, promovendo uma transformação não apenas no conhecimento, mas também nas habilidades e atitudes dos alunos. Para tal, define sete categorias de conhecimento que sustentam a compreensão de que o professor necessita para promover a aprendizagem pelos alunos, tais como: 1) conhecimento sobre os conteúdos; 2) conhecimento pedagógico geral, com especial destaque para os princípios de gestão de sala de aula que transcendem as diferentes matérias; 3) conhecimento curricular, nomeadamente as “ferramentas do ofício” do professor, ou seja, materiais e programas; 4) conhecimento pedagógico de conteúdo, de que o professor se apropria e transforma, destacando-se o conhecimento pedagógico de conteúdo que constitui uma “amalgama de conteúdo e de pedagogia; 5) conhecimento dos aprendentes e das suas características; 6) conhecimento dos contextos educacionais, desde os grupos de trabalho na sala à gestão das escolas e às características das comunidades e culturas, e 7) conhecimento dos propósitos, metas e valores educativos, assim como dos seus fundamentos filosóficos e históricos. Roldão (2017), citando Shulman (1987), refere-nos configurar-se assim “um olhar sobre a Didáctica não só como um campo de saber especializado inerente à profissão de ensinar, mas também como um locus de interação nuclear na constituição da complexidade do conhecimento profissional docente, artífice da mediação entre as suas diversas dimensões, que convoca a mediação epistemológica entre os diferentes componentes do conhecimento profissional do professor

(conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico-didático de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto)” (p.1145) Neste sentido, foram importantes todas as leituras efetuadas ao longo do estágio como forma de aprofundar conhecimentos e adquirir orientações para a minha prestação. O documento que tive sempre presente e que foi frequentemente consultado e analisado, foram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Este documento serviu ainda de base para a fundamentação das atividades propostas. Para além disso, e uma vez que o jardim de infância onde o estágio decorreu se regia pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, tornou-se necessário que aprofundasse os meus conhecimentos acerca do mesmo, considerando as características e fundamentos do mesmo. Assim, efetuei algumas leituras acerca deste modelo.

Outro indicador que considero ter estado presente ao longo do meu estágio, foi o de reconhecer e valorizar os diferentes saberes e culturas dos alunos. Neste sentido, fui procurando focar a minha atuação no respeito pelas vontades e interesses manifestados pelas crianças. A título de exemplo, planeei algumas atividades tendo em conta o crescente interesse que as crianças foram referindo acerca da realização de atividades experimentais e criação da área do laboratório. Deste modo, numa das minhas semanas de intervenção, foquei-me na abordagem às ciências, havendo mesmo espaço para a realização de uma atividade experimental com o grupo.

Ao longo do estágio tanto eu como a minha colega procurámos ter sempre em consideração as preferências das crianças, respeitando as indicações que estes nos iam dando através dos diálogos que íamos estabelecendo com o grupo. Por exemplo, as crianças foram manifestando interesse em comemorar determinadas datas como o Dia do Pijama e o Dia das Bruxas. Assim, em colaboração com a educadora cooperante, procurámos proceder à comemoração destes dias proporcionando às crianças vivenciar atividades diferentes das que geralmente fazem parte da sua rotina diária.

Durante a PES na EPE II, e em articulação com a unidade curricular de Didáticas Específicas na Educação de Infância II, foi elaborado com as crianças um trabalho seguindo a metodologia de projeto. Este projeto surgiu de uma vontade manifestada pelas crianças aquando da realização do Diário da Turma, revelando quererem fazer pizzas para o almoço. O trabalho de projeto teve as suas origens com o pedagogo Kilpatrick em 1918 nos Estados Unidos, vinculado ao Movimento da Educação Nova.

Kilpatrick defendia uma mudança no ensino tradicional, priorizando os interesses e as necessidades sociais dos alunos (Ferreira, 2009). Esta metodologia tem como ponto de partida problemas colocados pelas crianças, e, delinear um caminho por meio da descoberta, que permita encontrar respostas para esses mesmos problemas. Assim, ao longo de todo o projeto, procurei, em colaboração com a colega de estágio, bem como com outros intervenientes, respeitar os conhecimentos das crianças, bem como os seus interesses, acolhendo as suas dúvidas e procurando apoiá-los na descoberta das respostas às mesmas.

Desde o início da PES na EPEI até ao seu término, observei diversas transformações no grupo em diferentes aspetos. No início da observação no jardim de infância, percebi que se tratava de um grupo um tanto imaturo, com a maioria das crianças situando-se entre os 3 e os 4 anos de idade, sendo que três delas ainda utilizavam fraldas durante o dia. Algumas manifestavam choro pela manhã, evidenciando estar em processo de adaptação ao ambiente do Jardim de Infância, sendo que para algumas, essa era a primeira experiência num contexto de ensino. Isso refletia-se no comportamento desafiador de algumas crianças, que apresentavam resistência em seguir as regras. No entanto, ao longo do estágio, essas situações foram diminuindo gradualmente, e pude observar que as crianças foram-se adaptando e começando a colaborar mais com os adultos. O período de adaptação foi respeitado e foi dado privilégio às atividades e brincadeiras no espaço exterior. Ao longo das intervenções foram sendo introduzidos os diferentes quadros de regulação, importantes para a organização do ambiente educativo e que ajudam a regular o que acontece na sala ao mesmo tempo que contam a história da vida do grupo. Com o passar do tempo, as crianças foram aprendendo a utilizar os quadros, dando preferência ao quadro do “Ler, contar, mostrar e escrever” e ao quadro de atividades onde selecionam a área para onde querem ir brincar, colocando a sua fotografia na área selecionada. Deste modo, podemos inferir que foram respeitados os tempos e necessidades das crianças.

Ao longo do estágio todas as atividades foram planificadas e executadas com o aval da educadora cooperante e com o suporte desta e da minha colega de estágio. Nesse sentido, cumpriu-se também o indicador que define o reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional. Martins (2016) fala-nos acerca da importância da existência de uma cultura de colaboração docente voluntária, espontânea e autêntica construída mediante uma reflexão conjunta e sistemática sobre as práticas, favorecida por meio de um diálogo interativo e democrático, que inclui a

partilha de concepções e experiências complementares, sempre com o intuito de atingir metas coletivamente estabelecidas. A colaboração entre docentes permite, de entre outros aspetos, a reflexão conjunta acerca de problemas que vão surgindo ao longo das práticas, bem como a busca de soluções adequadas aos mesmos, ao mesmo tempo que favorece a definição de estratégias e opções didáticas. Geralmente, os professores consideram essa cultura colaborativa como um elemento essencial para o seu desenvolvimento profissional, resultando em impactos significativos na eficiência e eficácia da sua prática educativa. Além disso, observa-se uma melhoria nos processos de ensino e aprendizagem. (Abelha & Machado, 2018) A colaboração entre professores estimula uma reflexão mais profunda e discussões mais enriquecedoras, criando contextos propícios para a implementação de mudanças visando a melhoria das intervenções educativas. Esse processo decorre do desenvolvimento profissional individual de cada professor. Para que cada indivíduo possa contribuir de maneira significativa, resultando de um processo singular de construção nos seus próprios tempos e modos de trabalho, é essencial que as tarefas colaborativas entre professores incluam momentos específicos de trabalho individual. Estes momentos visam preparar ou aprofundar o trabalho conjunto subsequente. (Roldão, 2007). Ao compartilhar e articular experiências, habilidades e perspectivas diversas, ampliam-se as capacidades de inovação e mudança, impulsionadas pela maior quantidade e diversidade de recursos disponíveis. Além disso, as oportunidades de aprendizagem mútua e a criação de melhores condições para lidar com dúvidas e desafios diversos são significativamente favorecidas pelas interações, diálogos e reflexões conjuntas. (Boavida & Ponte, 2002, citados por Abelha, 2011). Ao longo do segundo semestre do meu estágio, o trabalho colaborativo foi uma constante, principalmente devido ao trabalho elaborado no âmbito da metodologia de projeto desenvolvido com o grupo. Este projeto exigiu a articulação estreita entre todos os intervenientes, definindo-se o papel de cada um e utilizando os seus conhecimentos e experiências para apoiar as crianças ao longo do decurso do mesmo. De fato o projeto obteve um feedback bastante positivo por parte dos pais, da escola e da restante comunidade, e a meu ver, para este sucesso contribuiu em muito, o trabalho desenvolvido em equipa.

Outro indicador presente ao longo do estágio relaciona-se com a dimensão comunitária na ação educativa. Aliás, o contacto com a comunidade foi uma constante, não só através de passeios pela localidade e deslocações à floresta, bem como através do envolvimento da própria comunidade, por exemplo, no trabalho de projeto que foi desenvolvido. As crianças queriam fazer pizzas e, para tal quiseram aprender como o

poderiam fazer, e, neste sentido, deslocaram-se a um restaurante que se prontificou a recebê-los e a ensinar como se confeccionavam as pizzas, dando ainda a oportunidade de elaborarem eles as que iriam almoçar. No final do projeto ainda, dinamizaram um workshop de pizzas aberto à comunidade, demonstrando assim os conhecimentos que adquiriram. Os pais foram também várias vezes interpelados e envolvidos no projeto. Este aspeto vai de encontro ao que Katz e Chard (2009) referem, ao considerar que “os temas dos projetos são provavelmente do conhecimento dos pais, eles podem facilmente conversar sobre as suas experiências pessoais e os seus conhecimentos com os filhos”. (p.157) Apesar de em alguns momentos a colaboração dos pais poder ser espontânea, o/a educador/a também deve estimular essa colaboração. Deste modo, é importante “que os pais sejam, desde o início, informados da realização do projeto e convidados a participar” (Silva, 2005, p. 62). De fato, no início do projeto, tivemos o cuidado de informar os pais através da ClassDojo, a plataforma utilizada pela educadora para comunicar com as famílias.

Quanto à segunda dimensão definida nos Padrões de Desempenho Docente, a mesma remete para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Inseridos nesta dimensão encontram-se os quatro domínios seguintes: preparação e organização das atividades letivas; realização das atividades letivas; relação pedagógica com os alunos; processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Uma das dificuldades que enfrentei ao longo do período de estágio foi a elaboração dos planos para as minhas intervenções. Dado que o modelo pedagógico vigente no contexto do meu estágio respeita as vontades e interesses das crianças, e considerando que minha intervenção não contemplava uma semana completa, tornava-se desafiador antecipar, a meio da semana, as preferências das crianças para a semana seguinte. A educadora cooperante procurava então manter-nos informadas acerca das possibilidades de trabalho e resumia as atividades realizadas pelo grupo nos dias em que estávamos ausentes. No entanto, percebi, conforme a educadora cooperante afirmou em vários momentos, que muitas vezes eu planeava demasiadas atividades, e algumas delas refletiam mais a minha vontade do que o real interesse das crianças. Ao fazer uma retrospectiva e refletindo acerca de todas as atividades propostas, reconheço que procurei oferecer às crianças experiências diversas, explorando diferentes técnicas e materiais, apresentando-lhes várias possibilidades. Apesar dessas propostas serem predominantemente minhas, procurei que as mesmas fossem de encontro a interesses manifestados pelas crianças em diálogos e conversas informais, quer em grande grupo quer individualmente. Simultaneamente, senti a pressão do tempo, muitas vezes

incapaz de cumprir totalmente o que havia planejado. No entanto, no final da PES na EPE I, notei que essa preocupação excessiva com a planificação começou a diminuir. Ao longo da PES na EPE II, considero ter conseguido superar essa questão. Sempre que surgiam atividades que não estavam planejadas, isso já não me causava ansiedade pois sabia que devia priorizar determinadas atividades em virtude de outras que fariam mais sentido em determinado momento. Passei então a encarar a planificação como uma orientação de trabalho que poderia ser ou não seguida consoante as necessidades que fossem identificadas no momento. Deste modo, procurei planificar para o grupo, tendo em consideração os seus interesses, as suas necessidades e preferências. Procurei ser sucinta e objetiva. Estas situações aconteceram maioritariamente nos momentos de recreio em que reparava que as crianças se encontravam implicadas em determinadas brincadeiras e não quis impor a minha vontade fazendo-os regressar à sala de atividades. Recordo um desses dias em que uma das crianças com PEA, que geralmente se afastava do grupo e não se envolvia nas brincadeiras no espaço exterior, tomou a iniciativa de se sentar num dos triciclos duplos e, quando uma colega se sentou no lugar da frente e começou a pedalar o fez rir às gargalhas e iniciaram ali os dois uma brincadeira muito divertida. Nesse momento não me fez sentido terminar a brincadeira e, após o diálogo com a educadora cooperante que, tal como eu reparou que todo o grupo de encontrava envolvido em diversas brincadeiras, concordámos que as crianças deveriam ter a possibilidade de continuar a fazer aquilo que estavam a fazer tão bem, a brincar, a socializar, a partilhar e a cooperar. Nesse dia, e em outros que se seguiram, tive a possibilidade de observar e perceber alguns comportamentos que iam surgindo, de conhecer um pouco melhor as crianças e as suas preferências, ao mesmo tempo que me foi permitido interagir com elas em algumas brincadeiras estabelecendo deste modo alguns laços e conquistando a sua confiança.

No que concerne à relação pedagógica com as crianças, procurei atender àquilo que é preconizado pelas OCEPE, em que numa “dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a

criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (p.11). Deste modo, através da participação em diferentes brincadeiras, procurei ir estabelecendo com as crianças uma relação de confiança e afeto. De facto, o grupo, no geral, era bastante afetuoso e grande parte das crianças tinham frequentes manifestações de carinho para com os adultos presentes na sala, pelo que não foi difícil sentir-me aceite por elas. Em pouco tempo as crianças procuravam-me, assim como à minha colega, para que as ajudássemos em determinadas situações, como por exemplo na gestão de alguns conflitos com os pares.

Quanto ao domínio que remete para o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, é relevante mencionar que, ao longo do estágio, as observações realizadas permitiram-me identificar alguns problemas na sala de atividades, especialmente relacionados ao comportamento e desenvolvimento de algumas crianças. Através da observação foi-me possível conhecer melhor cada criança e constatar a forma como eram efetuadas as diferentes interações no grupo. A par disso, percebi quais as crianças com maiores dificuldades ao nível da aprendizagem, assim como as áreas em que essas dificuldades eram mais evidentes. Para além da observação, através do diálogo com a educadora cooperante, foi-me possível conhecer algumas avaliações previamente efetuadas e conhecer também alguns diagnósticos efetuados a determinadas crianças. Ao longo das minhas intervenções, fui realizando também avaliações mais pormenorizadas acerca das crianças, nomeadamente através do SAC registando o bem-estar emocional e implicação de cada criança do grupo. Através da análise desses registos, pude refletir sobre os seus comportamentos, identificando em alguns casos, os motivos por trás de seus níveis e a ponderação de soluções para aprimorá-los.

Atendendo ao indicador que remete para a conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos, posso inferir que ao longo da PES na EPE I tive algumas dificuldades em planear atendendo aos diferentes interesses e especificidades das crianças do grupo, sendo esta questão motivada pelo fato de termos tido um período longo de adaptação da maioria das crianças do grupo, e, como o estágio se resumia a dois dias por semana, e em alguns desses dias algumas crianças estavam ausentes, era difícil atender às necessidades de cada elemento. Contudo, ao longo da PES na EPE II, este aspeto foi sendo superado, não só por o estágio contemplar mais um dia, mas também porque as crianças foram faltando menos ao Jardim de Infância, assim como o meu conhecimento acerca das diferentes crianças foi aumentando e

permitindo-me ganhar mais confiança na seleção das atividades que desejava propor, não só ao grupo, como a uma determinada criança. Deste modo, tendo em consideração por exemplo as características de uma das crianças com PEA, optei por lhe apresentar algumas atividades sensoriais, por saber que ele privilegiava este tipo de atividades. Assim, desde garrafas sensoriais, massa de modelar e jogos com animais, esta criança teve a oportunidade de realizar uma série de atividades que iam de encontro às suas preferências e nas quais foi notório o seu envolvimento e prazer. Sinto que neste semestre, também motivado pelo fato de já conhecer bem o grupo e cada uma das crianças, consegui planejar e sugerir atividades que os motivaram e nas quais revelaram índices elevados de envolvimento. Outro exemplo disso, foi evidente através da pesquisa que procurei sempre fazer ao nível das atividades experimentais, sugerindo atividades variadas e que eu sabia à partida que se encontravam relacionadas com os seus interesses, tendo estes sido manifestados em momentos de diálogo, como por exemplo a atividade experimental “Porque cresce a massa do pão?” e que serviu para demonstrar o efeito do fermento e que sem utilizar este condimento a massa não cresce. Este conteúdo foi abordado por uma criança que, num dos momentos de diálogo acerca da massa das pizzas referiu que a mesma precisava de fermento para crescer. Neste sentido, procurei encontrar uma atividade que fosse suficientemente elucidativa acerca deste aspeto.

No que toca à participação na escola e relação com a comunidade educativa, senti desde o início da PES na EPE I, que houve um esforço por parte da educadora cooperante em integrar-me, assim como à minha colega, na equipa e na dinâmica da escola. Foi-nos sugerida a integração numa plataforma digital criada com o intuito de partilhar junto dos encarregados de educação fotografias do dia-a-dia das crianças no jardim de infância, informando-os ao mesmo tempo acerca das atividades que iriam decorrendo ao longo do ano letivo, bem como transmitindo algumas informações relevantes. Para além disso, em articulação com a colega de estágio, levámos a cabo um Projeto de Envolvimento da Família, e que consistiu na criação de um caderno/ portefólio, intitulado por “As aventuras no Jardim de infância”, com o intuito de estreitar laços entre a escola e a família, permitindo-nos conhecer um pouco melhor, não só cada criança como também a sua família. Sarmiento (2010) refere que a família é “quem melhor conhece as potencialidades, as características específicas de cada aluno, sendo, por isso, o ator mais bem colocado para subvencionar a escola e os professores de informações fundamentais para o desenvolvimento de projetos e estratégias mais adequadas”, pelo que os pais acabam por ser “os primeiros, permanentes e mais

importantes professores das crianças”. (p. 148). Neste sentido, é deveras relevante que exista uma forte articulação/ interação entre os dois contextos, escola e casa, não só de forma a estreitar laços de confiança, mas garantindo ao mesmo tempo que ambos trabalham no mesmo sentido de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Ao longo da PES na EPE II, esta articulação com a família foi mantida, não só através da utilização do referido caderno para partilha de informações e conhecimentos importantes para o trabalho de projeto, mas também através da plataforma Classdojo e ainda mediante a exposição de trabalhos e atividades no placard presente na entrada da sala. Ao mesmo tempo as famílias e restante comunidade educativa foram convidadas a participar em atividades dinamizadas pela sala, bem como outras dinamizadas pela escola e Associação de Pais. Ao mesmo tempo, e ainda no âmbito do projeto desenvolvido, houve a necessidade de articular com outras entidades, tal como um restaurante que recebeu o grupo e que ensinou como se faziam as pizzas. Ao mesmo tempo, o grupo teve ainda a possibilidade de visitar a quinta da avó de uma das crianças da sala, permitindo-lhes um contacto próximo com a natureza e com alguns animais da quinta, nomeadamente galinhas e coelhos.

Por fim, relativamente à última dimensão correspondente ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, estou ciente de que esta profissão exige uma constante atualização, não sendo suficiente a formação inicial a ela inerente. Garcia Álvarez, (1987, citado por Garcia, 1999, p. 136) define a formação contínua de professores como “a atividade que o professor em exercício realiza como uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional, como pessoal, individualmente ou em grupo - para o desempenho eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparam para o desempenho de novas tarefas.” A formação contínua permite que os professores atualizem os seus conhecimentos e habilidades, incorporando novas metodologias, abordagens pedagógicas e recursos educativos, capacitando-os ainda para que possam oferecer um ensino de maior qualidade, alinhado com as necessidades dos alunos e da comunidade. Além disso, tendo em consideração que cada criança é única, com diferentes estilos de aprendizagem, interesses e necessidades, a formação contínua capacita os professores para adotarem abordagens diferenciadas e inclusivas, adaptando o ensino para atender às diversas características e necessidades das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e acolhedor. A formação contínua de professores desempenha ainda um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação, no atendimento às necessidades das crianças e no desenvolvimento profissional. É um investimento valioso que beneficia tanto os

professores como os alunos, contribuindo para a construção de um sistema educativo mais eficaz e inclusivo. Formosinho (1991) reserva a expressão “formação contínua” para a formação destinada aos docentes com “profissionalização”: “A formação contínua de professores é a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (p. 237)

### **3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Após a concretização das duas Práticas de Ensino Supervisionadas no 1.º CEB, e depois de refletir acerca da forma como estas decorreram, considero sem dúvida alguma, que estes momentos foram de extrema importância na minha formação. O contacto direto com a realidade de sala de aula sob a orientação e supervisão de professoras cooperantes que me apoiaram, corrigiram e motivaram, constituiu uma oportunidade única para aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o primeiro ciclo de estudos, tornando-os assim, mais significativos e concretos. Foi-me ainda possibilitado adquirir e desenvolver habilidades práticas essenciais, importantes para o meu futuro enquanto profissional da área da educação, tais como a concretização de planificações, a elaboração de materiais didáticos, a comunicação efetiva com os alunos, a gestão da sala de aula e a avaliação da aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, a reflexão sobre a prática permitiu-me ponderar acerca das minhas experiências em sala de aula, analisando o impacto das minhas ações no processo de ensino aprendizagem. A reflexão crítica constitui uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento profissional e melhoria contínua. Segundo Nóvoa (1992, p. 25), “a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” Neste sentido, ao longo das diferentes intervenções, tive sempre várias oportunidades de refletir acerca das práticas, não só individualmente, como também em grupo e com os professores cooperantes e orientadores. Essas reflexões permitiram-me tomar consciência das minhas falhas, dos aspetos que devia melhorar, das alterações que devia efetuar na minha postura, tendo assim a noção dos momentos em que estive bem e aqueles que correram menos bem.

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB permitiu-me ainda contactar diretamente com a realidade das escolas, interagindo diretamente com os alunos, compreendendo melhor o ambiente educativo vivido neste nível de ensino, as suas dinâmicas, desafios e diversidade de contextos. Posso mesmo inferir que as experiências que me foram proporcionadas, constituíram um teste à minha vocação, foi o momento de pôr à prova as minhas crenças acerca da profissão e de confirmar ou não as minhas expectativas.

Os dois estágios foram muito distintos, não só pelo facto de se tratarem de turmas de diferentes níveis, como sendo o 1.º e o 3.º anos, mas as características dos alunos também eram muito diferentes. Ambas se afirmaram como verdadeiros desafios e estou certa de que procurei responder aos mesmos da forma que melhor sabia e conseguia. Em ambas as turmas encontrei alunos com especificidades únicas, mas todos eles muito afáveis e carinhosos e, neste sentido, acredito que eles me deixaram a sua marca, mas estou certa de que também os marquei. Foram meses de trabalho intenso, de algum esforço quer a nível físico, como também intelectual e emocional, porém terminei com a certeza de que dei o meu melhor. Dei muito, mas recebi muito mais. Contudo, tenho consciência de que o meu perfil enquanto professora se irá alterar ao longo das experiências futuras e dos desafios com que me for deparando no exercício da profissão. As intervenções com o primeiro grupo foram totalmente distintas das realizadas com o segundo grupo, dada a especificidade de cada um, mas também derivado à idade das crianças. Olhando atrás no tempo e pensando no trabalho realizado, denota-se de facto uma grande diferença ao nível das exigências deste nível de ensino. No primeiro semestre contactei com crianças do 1.º ano que acabavam de deixar a educação pré-escolar e notei a grande dificuldade da maioria da turma em conseguir estar tanto tempo sentados e concentrados nas atividades propostas. Foi um período exigente, quer para mim enquanto estagiária, como também para aquelas crianças, sendo que algumas iam tendo períodos ao longo do dia em que choravam com saudades dos pais. Denota-se realmente uma diferença muito grande relativamente à educação pré-escolar e o 1.º CEB. Por mais que concordasse que o tempo de concentração nas tarefas, exigido àquelas crianças, era demasiado, e que eles necessitavam de mais tempo para brincar, procurei sempre que possível conferir um carácter lúdico a algumas atividades, de forma a tornar as aprendizagens mais leves e menos monótonas. Sabemos que o papel do brincar na infância e do poder que este tem na aprendizagem das crianças, é inquestionável. O brincar “é uma forma de a criança adquirir importantes competências a nível social, intelectual, criativo e físico,

promovendo a interação entre as crianças, bem como entre as crianças e o adulto se este se envolver nas suas brincadeiras” (Saraiva, 2016, p. 47). As crianças constroem ativamente novas aprendizagens a partir do que já sabem. Na brochura “Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar, Maria João Cardona fala-nos em criança “competente”, o que nos remete para a visão dinâmica da criança enquanto personagem ativa e principal do processo educativo. Cada criança é única e singular e são vários os fatores que intervêm na sua aprendizagem e desenvolvimento, tais como a sua curiosidade natural, as relações e interações com os outros e com o mundo, o meio social onde vive, os estímulos a que está sujeita desde o nascimento, de entre outros.

Deste modo, ao longo das diferentes PES, foram várias as aprendizagens que tive a possibilidade de fazer. Foram dois anos ricos em vivências, emoções e onde pude desenvolver as minhas competências práticas relativamente aos dois níveis de ensino. Considero que a PES na EPE I constituiu um momento de adaptação recíproca, não só por parte das crianças que iniciavam, algumas delas a Educação Pré-Escolar, e que se tinham que adaptar ao espaço e pessoas inerentes ao mesmo, bem como eu, enquanto estagiária, uma vez que tive que me ajustar à nova realidade do Jardim de Infância, após um ano de estágio no 1.º CEB. No entanto, rapidamente me senti acolhida pelo grupo, bem como pelo corpo docente e não docente da escola, e, como a educadora cooperante afirmou várias vezes, todas formávamos uma equipa. No que tocava à minha atuação, e mesmo nas minhas planificações, tive alguma dificuldade em substituir os termos “alunos”, “turma”, e outros, em virtude de me ainda estar formatada para o nível de ensino com o qual tinha estado a estagiar. Porém, ao longo da PES na EPE II, este aspeto foi praticamente ultrapassado, assim como a dificuldade inicial que tive em dar primazia ao brincar e às iniciativas das crianças. Sendo o Jardim de Infância onde realizei a PES na EPE I e II, regido pelo Movimento da Escola Moderna, confesso que tive alguma dificuldade inicial em perceber que a criança deveria estar no centro das intervenções e que estas deveriam ir de encontro às vontades e interesses manifestados. Na primeira PES na EPE, talvez por esta ser apenas de dois dias, era difícil perceber aquilo que as crianças queriam fazer e dependia um pouco das informações que a educadora cooperante ia dando no final da semana acerca daquilo que as crianças manifestaram, permitindo-me assim, definir um plano para as intervenções da semana seguinte. Na segunda PES na EPE, considero ter tido mais facilidade em perceber as propostas que poderia fazer de uma semana para a outra, não só por já ter mais um dia de estágio, mas também por conhecer melhor o grupo e cada criança.

Um dos aspetos que passei a dar maior importância e mesmo a respeitar foi o brincar. Inicialmente, e talvez influenciada pela minha prestação e exigências do estágio no 1.º Ciclo, considero ter tido alguma dificuldade em aceitar que as crianças passassem tanto tempo a brincar. Mesmo percebendo que o brincar era necessário e que através dele as crianças não só se expressavam como também desenvolviam uma série de aptidões e competências, sentia sempre que fazia poucas atividades dirigidas com as crianças e a minha preocupação estava mais nos produtos de que propriamente nos processos. Com o decorrer do tempo percebi que a postura devia ser exatamente o contrário valorizando sim os processos e menos os produtos. Esta foi sem dúvida a preocupação ao longo da PES na EPE II, dar liberdade às crianças para brincarem e explorarem, para que eu, as pudesse observar, escutar e perceber os seus interesses, motivações, assim como as áreas nas quais evidenciavam maiores dificuldades ou possíveis lacunas, permitindo-nos definir as nossas linhas de atuação.

Cada criança é única e singular e são vários os fatores que intervêm na sua aprendizagem e desenvolvimento, tais como a sua curiosidade natural, as relações e interações com os outros e com o mundo, o meio social onde vive, os estímulos a que está sujeita desde o nascimento, de entre outros. E, através da PES na EPE II, e principalmente através da elaboração do trabalho por projeto desenvolvido com o grupo, no âmbito da avaliação de *Didáticas Específicas da Educação de Infância II*, percebi de facto a importância de colocarmos a criança no centro do seu processo de aprendizagem, dando-lhe protagonismo e acreditando que ela é capaz de desbravar o caminho que a levará ao conhecimento. Consistiu para mim numa prova de que as crianças são realmente curiosas por natureza e que o ímpeto investigativo está na sua essência, precisando apenas que lhe seja dado a oportunidade de utilizá-lo e deste modo, desenvolvê-lo.

Ao nível da gestão da sala, notei que fiz uma evolução desde a PES na EPE I para a II, no sentido em que no início tinha alguma dificuldade em conseguir acompanhar todas as atividades que se encontravam a ser desempenhadas nas diferentes áreas de aprendizagem / cantinhos, ao mesmo tempo que tinha que apoiar na gestão de alguns conflitos e situações que iam surgindo. No entanto, considero que a forma como nos fomos articulando, estagiárias, educadora cooperante e assistentes operacionais, foi determinante para que esta dificuldade fosse contornada. Acredito sem dúvida alguma que o ambiente de cooperação que ali se viveu entre os adultos, foi determinante e em muito contribuiu para que pudéssemos constatar que aquelas crianças

eram efetivamente felizes e gostavam de estar naquele espaço. Mesmo durante as intervenções individuais, tanto eu como a minha colega procurámos apoiar-nos e ajudar-nos mutuamente, não só com o objetivo de garantir que cada uma de nós conseguisse cumprir com as propostas que pretendia, mas também por considerar que as beneficiadas eram principalmente as crianças.

## **PARTE II- Trabalho de Investigação**

## **Nota introdutória**

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico constituiu para mim uma forma de evolução não só a nível pessoal como também a nível profissional. Estando a desempenhar as funções de Monitora numa creche durante vários anos numa IPSS, após a conclusão dum licenciatura inicial em Ciências da Educação, deparei-me com a possibilidade de evoluir profissionalmente assumindo a categoria profissional de Educadora de Infância. Assim, estando grávida do meu primeiro filho lancei-me à aventura de ingressar na licenciatura em Educação Básica que mais tarde me daria acesso a este Mestrado, o qual me iria garantir alcançar o objetivo final que seria o de me tornar Educadora de Infância. O percurso foi pautado por altos e baixos, alguns obstáculos e um momento de ponderação que levou ao congelamento da matrícula por alguns anos. Anos depois e após ser mãe por duas vezes, decidi reiniciar o processo que havia ficado parado e que eu tinha urgência em finalizar não só por ser uma meta pessoal, mas também porque se assumia como imposição à minha continuidade no meu local de trabalho pela necessidade da existência de mais uma Educadora de Infância no quadro de pessoal da creche.

Assim, encontrando-me na reta final da minha formação académica, surgiu a ideia de efetuar o meu trabalho de investigação relacionado com a minha realidade profissional. Deste modo, o presente trabalho de investigação centra-se nas apreciações da equipa educativa da creche em relação às mudanças realizadas no seu espaço exterior. Ao longo dos últimos anos, foi identificada uma crescente necessidade de proporcionar às crianças que frequentam a creche, um ambiente ao ar livre adequado para as suas brincadeiras e interações, e que favorecesse ao mesmo tempo o seu desenvolvimento físico, social e emocional. Foi então iniciada uma intervenção no espaço exterior nas imediações da creche, procedendo-se à construção de alguns equipamentos que serviriam para apetrechar o referido espaço e possibilitar assim o enriquecimento das experiências das crianças durante o tempo que ali brincavam. Esta investigação surgiu então com o propósito de permitir uma reflexão acerca da relevância do espaço exterior para a aprendizagem das crianças, bem como perceber a apreciação feita pela equipa educativa quanto às intervenções efetuadas no espaço exterior (desenvolvidas em colaboração entre a equipa educativa, os pais e outros funcionários da instituição), e o seu contributo para a qualidade da experiência educativa oferecida às crianças daquela creche.

Através da aplicação de uma grelha de observação de espaços exteriores (Go-Exterior), realização de entrevistas à equipa educativa, observações e análise de registos fotográficos, procurou-se compreender o efeito das alterações efetuadas no espaço exterior, não só na atratividade do espaço, assim como sua relevância para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Este estudo visa assim contribuir para o diálogo sobre a importância de ambientes externos qualificados em creches, refletindo sobre como esses espaços podem enriquecer as práticas pedagógicas e responder às necessidades das crianças em suas diversas fases de crescimento.

## **CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA**

### **1. Creche**

#### **1.1. Definição de Creche**

Tal como preconizado no artigo 3.º da Portaria n.º 262/2011, que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches, a creche “é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.” Sendo este equipamento tutelado pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, esta entidade define a creche como uma resposta social que acolhe crianças dos três meses aos três anos durante a ausência dos familiares, especificamente durante o horário de trabalho. A creche tem ainda como objetivo, assegurar o bem-estar e o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças, em parceria com a família (ISS, I.P., s.d.).

Como tal, a creche apresenta-se como uma resposta social às necessidades laborais da família, onde para além de se assegurar os cuidados de rotina necessários ao bem-estar das crianças, são igualmente promovidas atividades e disponibilizados serviços que promovam o desenvolvimento global dos seus clientes, num ambiente de tranquilidade, segurança e afeto, tendo sempre como base o respeito pela individualidade e especificidades de cada criança. Contudo, para que este trabalho desempenhado pela creche seja profícuo, deverá existir sempre uma articulação estreita com a família. De facto, este é o primeiro e mais importante contexto de aprendizagem das crianças. É neste contexto e através da vinculação estabelecida com os seus cuidadores, principalmente com a mãe, que a criança assimila estímulos e se vai integralmente desenvolvendo.

#### **1.2. Importância da creche no desenvolvimento das crianças**

Portugal (1998), alerta-nos para o impacto que a natureza das interações entre as crianças e os adultos seus cuidadores, tem para os primeiros. De acordo com a autora, a forma como são tratadas, a natureza das relações que estabelecem e a qualidade das mesmas é determinante para que as crianças desenvolvam as suas capacidades, se sintam seguras na exploração do meio e por conseguinte vão fazendo progressivamente algumas aprendizagens. É também no seio familiar e no contacto com

os adultos cuidadores que elas têm as primeiras experiências de afeto, amor e também desapego, determinantes para a futura construção da sua identidade.

Os primeiros anos de vida de uma criança são pautados por uma enorme velocidade de desenvolvimento e aprendizagem. É nos primeiros três anos de vida que a criança desenvolve uma série de competências fundamentais para a sua vida futura e que irão sustentar aprendizagens posteriores. É a fase onde tudo é novidade e em que assimilam tudo o que provém do meio. É o momento em que aprendem a andar, a falar, a expressar as suas necessidades e manifestar a sua frustração de forma adequada. É o período mais importante em que possíveis problemas são muitas vezes despistados. “A faixa etária dos 0 aos 3 anos é marcada por uma grande velocidade de desenvolvimento e aprendizagem, que deve, necessariamente, ser acompanhada por adultos conscientes das suas ações, que compreendam a creche (ou outros contextos formais de educação e cuidados) como um espaço de aprendizagem e não apenas de cuidado (Coelho, 2004; Shonkoff & Phillips, 2000; Vasconcelos, 2011, citados por Carvalho e Portugal, 2017, p.11). Cada criança faz as aquisições ao seu ritmo e de forma diferente, porém, é até aos três anos que muitos problemas de desenvolvimento são detetados e é o momento ideal para trabalhar as possíveis lacunas. E é neste sentido que de acordo com o preconizado pelo Conselho Nacional de Educação (2011), “a educação dos 0-3 anos é um direito e não apenas uma necessidade social”. Já Zabalza (2007) nos referia que a “creche deve aproveitar os recursos da criança e enriquecê-los, fazendo justiça ao seu potencial de desenvolvimento numa fase absolutamente crucial”.

A Portaria nº262/2011, de 31 de agosto define aqueles que devem ser os objetivos principais da creche, de entre os quais se destacam o seu papel na conciliação da vida familiar e profissional dos pais; a colaboração com a família na partilha de cuidados e responsabilidades no processo de aprendizagem das crianças; o trabalho individualizado com cada criança respeitando as suas características e necessidades individuais; a possibilidade de despistar e até mesmo prevenir situações de risco ou inadaptações assegurando o encaminhamento mais adequado a cada situação; favorecer o desenvolvimento integral das crianças através da realização de atividades e criando contextos de segurança física e afetiva potenciadores do mesmo.

De acordo com vários estudos efetuados ao longo dos anos e com a legislação em vigor, é inquestionável o papel que a creche tem no desenvolvimento global das crianças e, nesse sentido houve a necessidade de definir algumas linhas para o trabalho

desenvolvido pelos estabelecimentos que asseguram estes serviços, de forma a que os mesmos sejam promovidos com qualidade e que os seus objetivos não se percam. Há que assegurar os cuidados básicos, mas ao mesmo tempo efetuar-los num contexto potenciador onde as crianças se sintam amadas, protegidas e que simultaneamente as desafie e aguçe a sua curiosidade, características tão importantes para a aprendizagem nestes primeiros anos de vida. Tal como a UNICEF (2008) defende, a “educação e os cuidados na primeira infância são um investimento não só para o sucesso escolar, mas também na sociedade e na cidadania.”

Assim, é muito importante que o quadro de pessoal da creche tenha na sua essência pessoas com preparação para lidarem com crianças tão pequenas. Esta preparação passa não só pela sua qualificação e formação profissional, mas ao mesmo tempo pela sua capacidade de transmitir afeto, cuidado, carinho e atenção. A adaptação à creche por norma é um processo carregado de ansiedade e que exige tempo e dedicação não só por parte dos estabelecimentos prestadores de serviços, mas também pelas próprias famílias. A adaptação deve ser feita de forma gradual e num clima de tranquilidade, que permita às crianças e suas famílias efetuarem a transição pacífica entre o contexto familiar e o contexto de creche. Não podemos subvalorizar a necessidade de colo e contacto físico que as crianças de tão tenra idade necessitam. Esse colo é que lhes transmitirá segurança e posteriormente confiança para que façam as suas conquistas. Carvalho e Portugal (2017), apontam três finalidades educativas básicas nas quais o modelo pedagógico para a creche deve ser construído, destacando-se o sentido de segurança e autoestima positiva que deve ser preconizado (sentido de identidade e pertença, sentido de confiança e competência e bases da autonomia), o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório, bem como o desenvolvimento da competência social e comunicacional (autocontrolo, relações positivas, sentido de cooperação).

### **1.3. A creche na atualidade**

Ao longo das diferentes legislaturas, o papel da creche tem vindo a assumir destaque, muitas vezes motivado pela necessidade de incentivar à natalidade e também de tornar o mercado de trabalho mais competitivo apelando ao investimento na carreira. Assim, num contexto em que a creche deve constituir uma resposta que permita a conciliação trabalho-família, torna-se necessário o investimento em equipamentos de

qualidade, não só pelas estruturas apresentadas como pelos serviços prestados (Folque e Vasconcelos, 2019).

Sendo a educação um direito e a creche uma resposta às famílias que necessitam de assegurar o seu sustento, cabe ao Estado garantir que todas as crianças possam a ela ter acesso. Deste modo, e de forma gradual, temos assistido à gratuitidade das creches para alguns escalões, pretendendo-se alargar essa mesma gratuitidade aos restantes escalões.

Existe ainda algum caminho a percorrer, nomeadamente a criação de mais creches para poder dar resposta às necessidades que se sentem principalmente nos grandes centros urbanos. É também necessário investir na formação contínua dos profissionais desta área nomeadamente educadores de infância, já que a formação de base não é específica no que toca ao trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos de idade. Contudo, recentemente, foi dado um passo importante no que toca à valorização do papel do educador de infância em creche, já que este assegura o acompanhamento pedagógico das crianças, e deste modo, viu finalmente reconhecido o seu trabalho como serviço docente e assim contabilizado para o seu tempo de serviço. Esta poderá constituir uma forma de assegurar a continuidade pedagógica nas creches e contribuir assim para a qualidade do trabalho exercido por estes estabelecimentos.

Neste sentido, Folque e Vasconcelos (2019), através de um parecer solicitado pelo CNE defenderam a criação de uma rede pública de creches à semelhança do que acontece com os jardins de infância, ficando a sua gestão a cargo das câmaras municipais e sendo assegurada por IPSS, Misericórdias, juntas de freguesia, de entre outros. Por sua vez, a tutela destes espaços deveria passar para o Ministério da Educação e o trabalho nestes equipamentos deveria ter como base Orientações Curriculares, tal como sucede na educação pré-escolar. De facto, ao longo deste ano de 2024, assistimos finalmente à publicação do documento “Orientações Pedagógicas para Creche” assumindo este documento que o “acesso à creche não é apenas uma possibilidade que permite uma conciliação plena entre vida pessoal, profissional e familiar, é sobretudo uma oportunidade de desenvolvimento virtuoso para as crianças.” (Marques et al., 2024, p.6)

O futuro das creches passa precisamente pelo aumento da oferta de equipamentos e serviços, e ao mesmo tempo pela qualificação de profissionais preparados para trabalhar com as especificidades próprias dos 0-3 anos de idade. Somente através do investimento nesta faixa etária é que podemos garantir que o trabalho exercido sirva de

estrutura às aprendizagens futuras das crianças, contribuindo assim para o sucesso do seu percurso escolar.

## **2. O brincar**

### **2.1. Importância do brincar no desenvolvimento das crianças**

Tal como Piaget referia “brincar é o trabalho da infância”. Deste modo, torna-se urgente que todos, pais, educadores, professores e sociedade entendam que brincar é e deve continuar a ser a atividade privilegiada da infância, um direito de todas as crianças e a base das aprendizagens futuras.

Começemos pela definição daquilo que é o brincar. Tal como nos é referido pelas OCEPE (2016, p.105), é “uma atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração.” Mediante esta afirmação e aquela que Piaget nos referia, se brincar é o trabalho da infância, enquanto adultos, também o nosso trabalho deve proporcionar-nos prazer, devemos sentir-nos à vontade no nosso papel, sentir-nos satisfeitos no seu desempenho. Aliás, no caso das crianças, brincar é inclusive um direito, consagrado na Declaração Universal dos Direitos da Criança quando no princípio 7 refere que “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação” cabendo à sociedade e autoridades públicas o papel de promotores dos mesmos (Direção-Geral da Educação, 1959, p. 2).

Também as Orientações Pedagógicas para a Creche referem que, “de acordo com os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, o brincar tem um valor insubstituível. Desde o nascimento, o brincar constitui uma experiência geradora de alegria, satisfação e de múltiplas aprendizagens, envolvendo aspetos relevantes do ponto de vista da vivência emocional, social, cognitiva e física de bebés e crianças.” (2024, p. 22)

Neto (2020), refere mesmo que “brincar é um comportamento de escolha livre” (p.39), que assume diversos benefícios em toda a dimensão humana. O mesmo autor defende que este é um ato “significativo em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais.” (Neto, 2020, p.39). Brincar permite às

crianças desenvolverem-se em diversas áreas. Por exemplo a nível físico, no sentido em que envolve movimento e atividade física, contribuindo para o desenvolvimento motor das crianças. Correr, pular, equilibrar-se e manipular objetos durante as brincadeiras ajudam a aprimorar habilidades motoras grossas e finas. Paralelamente, ao desafiar a criança e estimulando a sua criatividade, imaginação e resolução de problemas, o brincar constitui uma forma primordial de desenvolvimento das competências cognitivas. Não podemos de forma alguma olvidar ainda a importância que este ato tem para o desenvolvimento socio afetivo, proporcionado pela interação com os pares onde cooperação, ajuda, negociação e resolução de conflitos estão presentes. O lúdico nas brincadeiras e nos jogos é, ao mesmo tempo, um elemento fundamental para despertar o interesse e o gosto pela aprendizagem nas crianças. Ao envolverem-se em atividades lúdicas, as crianças adquirem conhecimento de maneira mais eficaz, pois estão engajadas em algo que lhes proporciona prazer. Salomão, Martini e Jordão (2007) argumentam que as atividades lúdicas devem ser adaptadas à faixa etária das crianças para que sejam realmente eficazes. Além disso, destacam que o jogo é uma forma de atividade lúdica com valor educacional, reforçando a ideia de que a aprendizagem pode ser mais eficiente e significativa quando incorporada ao contexto lúdico e divertido. Além disso, durante a brincadeira, a criança envolve-se ativamente num processo ímpar de atribuição de sentido, adaptado às suas necessidades individuais. Se observarmos as crianças durante o brincar conseguimos mais facilmente perceber que essa atividade é um poderoso meio de aprendizagem. Durante o brincar livre, as crianças estão totalmente imersas nas suas atividades, agindo de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento e desafio, mantendo o controlo. A participação entusiástica e concentrada nas atividades indica o valor altamente educativo dessas experiências, pois as crianças, ao brincarem, resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de diversas maneiras e aplicam informações e conhecimentos de forma significativa. Dempsey e Frost (2002) argumentam que o ato de jogar e brincar desempenha um papel crucial ao incentivar a resolução de problemas, promover o desenvolvimento da linguagem, estimular a criatividade e aprimorar as habilidades motoras e manipulativas. Além disso, destacam que o brincar é um excelente meio para que a criança adquira competências sociais. Ao mesmo tempo, o brincar “é uma forma de a criança adquirir importantes competências a nível social, intelectual, criativo e físico, promovendo a interação entre as crianças, bem como entre as crianças e o adulto se este se envolver nas suas brincadeiras” (Saraiva, 2016, p. 47). Neto e Lopes (2017),

defendem que brincar está na ação e na experiência que pode ser individual ou partilhada, está na vontade e necessidade das crianças.

Moyles e Adams (2001), citados por Portugal (2009), destacam que o brincar permite às crianças vivenciar situações de aprendizagem que as engajam cognitivamente, afetiva e socialmente. Essas situações ocorrem em contextos significativos e relevantes, encorajando a exploração ativa e estimulando a curiosidade, imaginação e criatividade. Além disso, o brincar proporciona experiências em ambientes abertos, permitindo aprendizagem por tentativa e erro, sem receio de falhas. Por ser uma atividade escolhida livremente, o brincar atende às necessidades e interesses das crianças, associando-se ao prazer. Nas crianças mais jovens, o brincar é reconhecido como uma forma de aprendizagem, e educadores sensíveis e experientes podem, por meio das experiências proporcionadas, interações e intervenções estimulantes durante o brincar, garantir o desenvolvimento e aquisição de aprendizagens curriculares. Segundo Portugal (1998), o papel do educador prende-se com o estabelecimento de relações de confiança, promotoras de autonomia e que podem ser observáveis por meio de gestos, palavras e comportamentos. Essa abordagem requer que o educador estabeleça um equilíbrio, impondo limites e regras às crianças, ao mesmo tempo que transmite confiança e autonomia em relação às escolhas e decisões delas. Essa postura exige também uma capacidade de empatia por parte do educador, que estimula a linguagem verbal da criança. A ideia é criar um ambiente que promova o desenvolvimento emocional e social da criança, equilibrando a orientação e a autonomia, e incentivando a expressão verbal como parte integrante desse processo. Portugal (1998), refere-nos ainda que o educador desempenha um papel crucial no desenvolvimento socio emocional da criança facilitadas pela existência de interações recíprocas. Essas interações envolvem a habilidade do educador em articular o jogo com as necessidades de aprendizagem da criança, apresentando alternativas às ideias previamente estabelecidas. Isso destaca a importância de uma abordagem flexível e adaptativa por parte do educador, capaz de se alinhar às características individuais e às demandas específicas de cada criança, integrando o brincar como um elemento significativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A par do que foi referido, devemos ter ainda presente que a brincadeira estimula a imaginação e a criatividade. Durante as atividades lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, como pensamento crítico, planeamento e raciocínio lógico. Brincar permite ainda que as crianças explorem uma ampla gama de temas, desde

simulações de situações da vida real até experiências imaginativas. Essa diversidade de aprendizagens é fundamental para um desenvolvimento holístico, ao mesmo tempo que vão adquirindo habilidades fundamentais que servirão como base para a aprendizagem formal na escola, tal como a capacidade de seguir instruções, manter a atenção, resolver problemas e colaborar com outros. Tal como se encontra referido nas OCEPE, numa “dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (p.10). Deste modo, o educador deverá permitir que a criança se desenvolva num clima respeitador das suas necessidades e potencialidades, e que perceba que a criança é competente. O educador deve observar cuidadosamente as brincadeiras das crianças para compreender os seus interesses, habilidades e níveis de desenvolvimento, o que irá permitir uma adaptação eficaz das estratégias que pretende adotar. Deverá ainda ter um papel de facilitador e promotor do brincar. Ele pode introduzir materiais, sugerir novas ideias e interagir de maneira envolvente para enriquecer a experiência lúdica. Além disso, devem ser reconhecidas e respeitadas as diferenças individuais das crianças. Cada criança é única, com diferentes especificidades e ritmos de aprendizagem. Todos têm diferentes competências, diferentes gostos e interesses, encontrando-se inseridas em diferentes grupos na sociedade, com culturas distintas que os tornam únicos no seio do grupo. Deste modo, o educador/ professor deve proporcionar oportunidades para que cada criança escolha atividades que correspondam aos seus interesses e níveis de desenvolvimento.

Segundo Ferland (2006), citado por Sarmento, Ferreira & Madeira (2017), “Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos. A brincadeira é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos.” (p.41). E é neste sentido que nós, educadores e professores temos um papel decisivo. Devemos acreditar nas

capacidades que as crianças nos revelam enquanto brincam, respeitando esta sua competência inata e acreditando que através dela a criança é capaz de se expressar. Salomão, Martini & Jordão (2007) dizem mesmo que “brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la.” (p.12), e é neste sentido que se apropriam da realidade ao mesmo tempo que lhe atribuem sentido e constroem algo novo. Moyles (2002) por exemplo, refere-nos que o ato de brincar proporciona uma atitude positiva em relação à aprendizagem. Essa perspectiva é compartilhada por outros autores, como Oliveira (1985, citado por Salomão; Martini & Jordão, 2007), que enfatiza que, quando a aprendizagem ocorre por meio de brincadeiras e jogos, ela surge de forma espontânea e natural. Esses autores convergem na ideia de que o brincar não só promove uma abordagem favorável à aprendizagem, como também permite que esse processo se desenrole de maneira orgânica e intrínseca, refletindo a sua natureza lúdica e prazerosa.

Ainda Beckenkamp e Moraes (2013) referem-nos que os jogos educativos oferecem diversas vantagens no processo de ensino e aprendizagem. Esses jogos motivam as crianças a procurar estratégias para alcançar os objetivos propostos, e, muitas vezes, agem como um impulso natural, estimulando o pensamento organizacional relacionado com o tempo e o espaço. Isso, por sua vez, contribui para o desenvolvimento das habilidades e aspetos afetivos, sociais, motores e cognitivos da personalidade da criança. Essa abordagem lúdica não só confere um papel ativo à criança no seu processo de aprendizagem, como também favorece o desenvolvimento abrangente e integrado das suas capacidades e competências.

## **2.2. O exterior e o contacto com a natureza**

Tal como preconizado pelas OCEPE, as brincadeiras no exterior são um espaço privilegiado para a realização de uma série de aprendizagens cruciais para a criança. Neste sentido, “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 (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. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre.” (Silva et al., 2016, p.27)

As crianças são seres naturalmente curiosos, com um sentido de descoberta apurado e, através do contacto com a natureza e com o espaço exterior, estas características permitem-lhes vivenciar um sentimento de liberdade, despertando os seus sentidos e as suas emoções. Quando observamos grupos de crianças na rua, um aspeto que imediatamente constatamos é o ruído que produzem, as gargalhadas e risadas estridentes que surgem de momentos de exploração em grupo ou individuais. Daí, facilmente constatamos a alegria que este espaço produz nelas. Mitchell & Popham (2008), citados por Bilton (2017, p.31), referem mesmo que “o meio natural apresenta efeitos positivos para a saúde, potenciando sentimentos de bem-estar, concentração e felicidade”. Os espaços com natureza são ao mesmo tempo, desafiadores para as crianças, visto que, estimulam-nas a utilizar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo (Tovey, 2007). O ambiente externo desafia a criança, proporcionando-lhe a oportunidade de compreender seus próprios limites. Estes espaços oferecem ainda experiências que não são possíveis no interior, já que aqui as crianças são livres de experimentar, explorar e descobrir o mundo que as rodeia, sem a constante supervisão e controlo do/a adulto/a. Vale (2013), citado por Ganhão (2017), destaca a importância de proporcionar às crianças o contacto com espaços de brincadeiras menos estruturados, com supervisão discreta, nos quais elas possam explorar materiais, interagir de maneira mais livre e autónoma, e desenvolver habilidades para lidar com os riscos e perigos associados ao espaço e aos materiais. Neste âmbito, assumem importância os materiais naturais e não estruturados. Autores, como Espadilha (2017) e Sá (2016), citados por Libânio & Linhares (2020), defendem que os espaços exteriores são contextos mais interessantes e ricos, devido em grande parte aos recursos que os mesmos disponibilizam. Neste sentido, as principais opções deverão incidir em materiais naturais (como por exemplo, árvores, água, folhas, flores, paus, terra), estruturas fixas que possibilitam às crianças realizarem aptidões (escorregar, trepar, baloiçar, saltar) e outros objetos interessantes para a exploração e descoberta.

Neto (2020), acredita mesmo que é um direito da criança brincar no mundo natural, de ser ativo num meio sustentável e de qualidade. Este autor surge mesmo como um defensor da educação ao ar livre referindo que “na escola, não entra só o cérebro, entra o corpo todo” (Neto, 2020, p.125). Contudo, o corpo é subvalorizado em prol da necessidade de um cérebro ativo, que muitas vezes não consegue ser produtivo exatamente por privarmos o corpo das crianças à atividade, ao desafio e às aprendizagens no meio físico natural. Para Neto (2020), as crianças aprendem a conhecer o mundo quando o exploram ativamente, fundamentando a ideia de que corpos ativos criam cérebros ativos.

Martins (2016), faz referência a White (2014), que refere que “há poucas coisas importantes no nosso mundo físico do que a terra e a água, que são coisas realmente intrigantes, especialmente quando interagimos com elas. Misturar terra, água e toda uma variedade de outros materiais naturais tem um papel funcional na infância pelas profundas e infinitas possibilidades de proporcionar bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. A amplitude e profundidade do que estas experiências oferecem às crianças é verdadeiramente notável.” (p.6) Ainda a mesma autora, citando Bento e Dias (2016) afirma a importância que participar em atividades como por exemplo a cozinha de lama, tem na promoção de diversas descobertas que conduzem as crianças à formulação de questões, ao mesmo tempo que expandem o seu entendimento acerca do ambiente. O ato de encher e esvaziar de forma repetida recipientes com água e/ou terra, as crianças contactam com conceitos como peso (por exemplo, quando o balde está cheio, torna-se mais pesado), volume (por exemplo, é necessário escavar muita terra para encher o balde), tempo (por exemplo, leva menos tempo para encher o balde com água do que com terra), entre outros. A repetição inerente a essas tarefas é reconhecida como uma estratégia que contribui para consolidar conhecimentos e padrões de pensamento.

Brincar ao ar livre proporciona oportunidades únicas de exploração, aventura e interação com a natureza, elementos essenciais para o enriquecimento do repertório sensorio-motor da criança, algo que é difícil de reproduzir em ambientes interiores. (Post & Hohmann, 2011). Ao envolver-se em brincadeiras ao ar livre e pelo contato com materiais não estruturados, é estimulado o pensamento divergente, pelo que a interação com elementos naturais, como rochas, solos, misturas e reações, assim como as propriedades do solo, incluindo permeabilidade, cor, textura, entre outros, adquirem outro significado. Neste ponto, não podemos descurar também o papel do adulto, no

sentido em que a interação estabelecida com as crianças, o seu apoio e o entusiasmo que lhes demonstra, exerce uma influência positiva no bem-estar e na implicação das crianças durante o tempo que se encontram naquele espaço, sobrepondo-se mesmo às características das estruturas físicas presentes (Stephenson, 2003 citado por Bento & Portugal, 2016).

### **2.3. A importância do espaço exterior na creche**

Tendo em consideração o valor que o brincar tem no desenvolvimento e aprendizagem infantil, não podemos descurar os diferentes contextos frequentados pelas crianças. Assim, sendo a creche um dos primeiros ambientes de aprendizagem, pretendemos valorizar a importância do brincar no espaço exterior e o valor que este assume no crescimento saudável das crianças. De acordo com o artigo 3 do Decreto-Lei n.º 379/97, o espaço exterior refere-se a uma “área destinada à atividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância” (p. 6804). O espaço ao ar livre proporciona oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior (White, 2011). Assim, é inquestionável o papel que o espaço exterior assume no desenvolvimento físico e motor, permitindo a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que impelem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos (Bento, 2015). Ao mesmo tempo, Bento (2015) refere que o desenvolvimento motor se relaciona com o desenvolvimento cognitivo, pois a compreensão do mundo é realizada com base nas interações e explorações da criança.

Brincar é uma competência inata, natural e espontânea da criança. Apesar de muitas vezes este fator ser desvalorizado, é através do brincar que as crianças se desenvolvem globalmente e atribuem significado ao mundo que as rodeia. Ferland (2006) considera que “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p.6) Já Vygotsky (cit. Dallabona & Mendes, 2004) defendia a importância do brincar não só para o desenvolvimento da criança, mas também para construção e estruturação do seu pensamento. O mesmo autor acreditava ainda que o momento de brincar ou jogar seria fundamental, permitindo que a criança se desenvolvesse cognitivamente, socialmente, afetivamente e fisicamente. Desta forma, o brincar, as brincadeiras e os jogos são entendidos como elementos essenciais, promotores do desenvolvimento global e pleno das crianças. Neste sentido, é importante facultar às crianças contextos educativos ricos

em experiências, que sejam desafiadores e cativantes, permitindo que a criança assuma um papel ativo na construção do seu conhecimento.

Zabalza (2007) refere que a “creche deve aproveitar os recursos da criança e enriquecê-los, fazendo justiça ao seu potencial de desenvolvimento numa fase absolutamente crucial”. A creche deve assumir-se como um espaço onde é permitido às crianças desenvolverem em pleno as suas capacidades, onde podem explorar, brincar, ser curiosas, e é neste contexto que não devemos descurar a importância das brincadeiras no espaço exterior.

Silva et al. (2016, p.27) referem que “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”. E, em creche, é importante este contacto para que os sentidos sejam explorados, para que as crianças tenham consciência do mundo que as rodeia, pois é uma faixa etária muito curiosa e atenta a tudo. Daniel Siegel (cit. por Bilton et al, 2017), considera que o tipo de oportunidades a que as crianças têm acesso nos primeiros anos de vida têm uma forte influência na formação da sua identidade.

A sociedade atual tende a desvalorizar o ato de brincar associando-o unicamente ao seu cariz lúdico e de entretenimento dos mais pequenos. A par desta circunstância são ainda, cada vez menos frequentes, as brincadeiras ao ar livre por parte das crianças, principalmente as mais pequenas. E foi precisamente por este motivo que considero pertinente salientar a importância do espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, centrando-me nas crianças de creche. Os espaços exteriores oferecem ainda experiências que não são possíveis no interior. No exterior as crianças são livres de experimentar, explorar e descobrir o mundo que as rodeia, sem a constante supervisão e controlo do/a adulto/a.

Não devemos, contudo, subvalorizar a importância da interação entre a escola e a família, bem como o papel desta última para o desenvolvimento das crianças. Para Canavarro et al. (2001) “quando a escola e a família mantêm uma relação de colaboração, as regras dos dois ambientes educativos são congruentes, os pais envolvem-se mais no percurso escolar dos filhos e o aluno percebe uma maior continuidade entre os objetivos da escola e dos seus familiares.”(p.78) E é neste sentido que escola e família são dois elementos indissociáveis no desenvolvimento salutar das

crianças, sendo esta parceria um fator de sucesso para garantir um crescimento feliz e pleno.

Bento e Portugal (2016) realçam a importância de os profissionais e instituições reconhecerem o espaço exterior como um contexto pedagógico que merece respeito, reconhecimento e compreensão. É amplamente reconhecido que, geralmente, as crianças apreciam o ambiente ao ar livre devido às suas características e às oportunidades de brincadeiras e exploração que este espaço oferece (Antunes, 2015). O espaço exterior é o espaço de preferência das crianças pelo sentimento de liberdade que lhes proporciona e que se contrapõe ao que ocorre no espaço interior, dentro de quatro paredes.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar (Silva et al., 2016), o espaço exterior integra um espaço educativo merecedor da mesma atenção que o espaço interior. As atividades realizadas no interior também podem ser executadas no espaço exterior, pois possuem características e potencialidades que permitem a aquisição de diversas aprendizagens nas crianças. Neste espaço, o adulto pode desenvolver atividades físicas como correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras com as crianças (Silva et al., 2016). Ao mesmo tempo, “o espaço exterior é um local muito rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças” (Ganhão, 2017, p. 41).

Também as Orientações Curriculares para a Creche apelam à necessidade da reflexão acerca da organização dos espaços exteriores, assim como a dos espaços interiores, “tomando em consideração a sua importância ao nível do bem-estar, do brincar e das aprendizagens de bebés e crianças. Uns e outras beneficiam da continuidade entre o interior e o exterior, facilitadora da transição fluída e autónoma entre espaços, tempos e experiências. A criação e manutenção de um espaço exterior seguro, amplo, diversificado e atrativo implica valorizar as suas possibilidades do ponto de vista da interação da criança com o mundo natural, com outras crianças e com adultos. Trata-se, em primeiro lugar, de reconhecer o forte potencial pedagógico do espaço exterior, ultrapassando a sua associação a um mero lugar de “desgaste de energia”. (2024, p. 48). Lino (2013) refere ainda que o espaço exterior deve ser “cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam” (p.121).

Ainda de acordo com as Orientações Pedagógicas para a Creche, o espaço exterior “oferece múltiplas possibilidades de observação e exploração para as crianças do ponto

de vista do mundo físico, através da incorporação de elementos com potencial multissensorial (por exemplo, sons, cores e aromas variados) e que constituam desafio às possibilidades motoras da criança (por exemplo, através da preferência por superfícies naturais ou da criação de desníveis no solo).” (Marques et al., 2024, p. 48) É neste sentido que o espaço exterior não pode ser desvalorizado no contexto de creche, já que este constitui um recurso indispensável para o desenvolvimento integral das crianças, oferecendo experiências únicas e insubstituíveis que promovem aprendizagens significativas e um crescimento saudável. O espaço exterior desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, por ser um ambiente que oferece oportunidades únicas para exploração, descoberta e interação com a natureza, cruciais para o crescimento físico, emocional, social e cognitivo.

## **CAPÍTULO II: METODOLOGIA**

### **1. Metodologia de investigação**

A metodologia a utilizar na realização de uma pesquisa educacional encontra-se relacionada com o tipo de questões a que o estudo pretende dar resposta, os objetivos do mesmo, a natureza do problema em análise e as circunstâncias em que ocorre. (Tuckman, 2005)

Neste capítulo apresento as opções metodológicas utilizadas ao longo de toda a investigação, considerando a definição do problema e os objetivos que pretendo atingir com o estudo, o tipo/ natureza da investigação, a caracterização do contexto onde decorreu o estudo, bem como os participantes, passando ainda pela descrição dos métodos e técnicas de recolha e análise de dados, culminando então na apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.

#### **1.1. Definição do problema e objetivos**

Para iniciar um estudo, é indispensável a existência de um ponto de partida, uma questão problema, uma interrogação que irá alavancar todo o trabalho que se irá desenvolver como forma a dar-lhe resposta. De modo a entender e descrever de forma rigorosa o “objeto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 49), a observação detalhada do contexto torna-se essencial para o processo, assumindo, por isso, “uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 49). Trata-se de uma investigação naturalista, uma vez que “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47).

Ao longo do tempo tem sido notória a falta de contacto das crianças com o espaço exterior, não só no tempo em que estão aos cuidados dos pais, como também durante a permanência nos estabelecimentos de ensino, incluindo as creches. Na creche, uma das justificações recorrentemente apresentada é a de que pais e cuidadores consideram que ao brincar na rua as crianças ficam mais facilmente expostas aos vírus e que adoecem com mais facilidade. De acordo com Bento (2015), o receio dos pais em relação aos perigos do ambiente que envolve a criança levou, progressivamente, à diminuição dos espaços de brincadeira ao ar livre e sem supervisão de adultos, como muitos de nós ainda se lembram de fazer. Dessa forma, as brincadeiras na rua foram substituídas por atividades estruturadas e institucionalizadas, realizadas em espaços

fechados, onde o adulto supervisiona e organiza o ambiente, sem oferecer à criança oportunidades relevantes para decidir o que fazer e como o fazer” (Bento, 2015, p. 128). Ora, um dos objetivos do nosso trabalho enquanto educadoras, passa precisamente por desmistificar esta e outras situações que em muito penalizam o desenvolvimento saudável das nossas crianças. Nesta situação específica, o nosso trabalho passa muito por alertar as famílias e elucidá-las para os benefícios que as brincadeiras ao ar livre têm para as crianças nas diferentes esferas do seu crescimento. As atividades na infância não podem nem devem limitar-se exclusivamente a uma sala de atividades, reduzindo o tempo de brincadeira e privando as crianças de o fazerem de forma livre e espontânea fora dela.

O meu percurso profissional tem sido efetuado numa creche onde desempenho funções de monitora há já dezassete anos. Neste sentido, e tendo em consideração esta minha realidade profissional, conhecia também de perto alguns dos projetos existentes naquele espaço, sendo um deles a remodelação do espaço exterior da creche. Esta remodelação surgiu de uma necessidade evidente de tornar o espaço mais atrativo e funcional para as brincadeiras das crianças. Neste sentido, e “uma vez que a valorização do brincar ao ar livre não se pode resumir à utilização do espaço exterior num breve período de intervalo, em que as crianças não beneficiam de estímulos ou desafios interessantes para brincar, e o adulto, predominantemente, centra a sua ação na vigilância e manutenção da segurança, importa levar a cabo processos de melhoria da oferta educativa ao ar livre, monitorizando e analisando esses mesmos processos de mudança.” (Bento e Portugal, 2016, p. 92)

Ao longo dos anos, foram várias as sugestões dos pais que iam no sentido da criação de um espaço no exterior adequado às brincadeiras das crianças que frequentam a creche. Deste modo, após vários anos em que o referido espaço esteve vazio, a equipa educativa decidiu colocar mãos à obra e, com o apoio dos motoristas da instituição, servindo-se de algumas paletes oferecidas pelos pais, decidiram construir alguns equipamentos de apoio às brincadeiras das crianças, nomeadamente uma cozinha, dois bancos, uma floreira e um carro. A referida remodelação do espaço exterior da creche, ocorreu ao longo do meu estágio na Educação Pré- Escolar II, pelo que, apesar de ir acompanhando o processo e de ter tido a possibilidade de participar em alguns momentos da utilização do mesmo, o meu papel foi mais o de observadora do que propriamente o de impulsionadora e dinamizadora do projeto. Assim, considerando esta minha ausência, este estudo tem o intuito de estudar qual a

apreciação feita pela equipa educativa relativamente às alterações efetuadas no espaço exterior da creche. Deste modo, a questão que pretendemos responder com a execução deste estudo, é a de “Qual a apropriação da equipa educativa sobre o processo de transformação no espaço exterior?”

Assim, tendo em conta a questão que se formulou, definiram-se ainda os seguintes objetivos:

- refletir acerca da relevância do espaço exterior para a aprendizagem das crianças;
- refletir acerca da qualidade da oferta educativa da creche;
- analisar as apreciações da equipa educativa da creche acerca das alterações realizadas no espaço exterior.

## **1.2. Tipo de investigação**

Este estudo, baseia-se numa investigação de natureza qualitativa e pretende estudar as perceções da equipa educativa de uma creche relativamente às alterações efetuadas no espaço exterior da mesma. A observação direta, participante e não-participante, os registos fotográficos, as entrevistas e as conversas informais com os intervenientes, e a aplicação da grelha de observação dos espaços exteriores Go-Exterior criada por Gabriela Bento, foram as técnicas privilegiadas para a recolha de dados. A análise e discussão dos dados recolhidos articulada com a revisão de literatura realizada permitiu chegar a algumas conclusões que posteriormente apresentaremos ao longo deste trabalho.

A escolha pela metodologia qualitativa fundamenta-se no princípio de que nenhuma informação deve ser vista como irrelevante ou insignificante, por outras palavras, qualquer dado pode revelar-se uma pista essencial para alcançar uma compreensão mais profunda do objeto de estudo. Tal como referem Bogdan & Biklen (1994), “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados” (p.48). Outros autores também defendem que a investigação qualitativa se centra “na importância que se atribui a uma compreensão em profundidade de uma situação e dos significados que a envolvem ou lhe estão subjacentes. O interesse incide no processo mais do que nos resultados, no contexto, mais do que numa variável específica, na descoberta, mais do que na confirmação.” (Merriam, 1998, cit. por Silva, 2003, p. 57).

A par do que foi anteriormente referido, na “investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm que ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (Bogdan & Biklen, 1994, pp.47-48).”

Considerando o ambiente no qual a investigação iria decorrer, bem como a problemática do estudo, fez sentido utilizar a metodologia qualitativa, recorrendo a uma série de instrumentos de recolha de dados que abaixo iremos descrever.

### **1.3. Caraterização do contexto de estudo e participantes**

A investigação decorreu na creche de uma IPSS pertencente ao concelho de Oliveira do Hospital. A mesma teve como participantes as crianças que frequentam as salas do 1 aos 2 anos e dos 2 aos 3 anos, da referida instituição. A instituição é constituída, no presente, por uma Creche, dois Lares Residenciais para pessoas adultas portadoras de deficiência física e/ ou mental, com seis salas de Centro de Atividades Ocupacionais, uma Residência Autónoma para pessoas portadoras de deficiência, e um serviço de apoio domiciliário, sendo estas designadas por respostas sociais.

A creche funciona num edifício independente do edifício principal, sendo que as suas instalações se encontram situadas num piso térreo de fácil acesso à rua. O espaço interior encontra-se dividido em diferentes espaços, de entre eles um refetório e uma copa de leite, uma sala parque, um berçário, uma sala de 1 aos 2 anos e uma sala dos 2 aos 3 anos. Para além das referidas salas, existe ainda um salão polivalente que é também utilizado como dormitório das crianças a partir de 1 ano, bem como dois wc's que dão apoio a cada uma das salas de atividades. Nas suas instalações contam-se ainda um gabinete técnico, bem como um balneário para uso das funcionárias, e um espaço de arrumos. Do quadro de pessoal contam-se um Educadora de Infância, uma Monitora e quatro auxiliares de ação educativa.

A creche encontra-se no seio de uma comunidade rural, pelo que o contacto com a natureza e com o espaço exterior são uma constante. No complexo da instituição existe uma quinta onde são efetuadas diferentes sementeiras ao longo do ano que apoiam a sustentabilidade da instituição. A mesma conta com algumas árvores de fruto

e um espaço com alguns animais, nomeadamente patos, galinhas e pavões. Por vezes uma das áreas da quinta é utilizada como pasto para ovelhas que, apesar de não pertencerem à instituição, a mesma cede o espaço a pastores da terra. Existe ainda uma estufa e um pedaço de terreno, uma pequena horta, reservada à creche onde se vão fazendo sementeiras, principalmente de ervas aromáticas e alguns vegetais, permitindo às crianças mais velhas acompanharem o crescimento dos mesmos e mais tarde colhê-los. O espaço nas imediações da creche encontrava-se subaproveitado necessitando de intervenção para que se tornasse mais atrativo e com interesse educativo para as crianças. Neste sentido, a comunidade educativa assumiu o desafio de transformar o espaço exterior, de forma a proporcionar experiências relevantes para o desenvolvimento daqueles que frequentam a creche.

Apesar de todo o potencial do espaço exterior, o mesmo não se encontrava muito apelativo, sendo que a erva crescia com facilidade e o espaço também não dispunha de materiais para que apoiassem o brincar das crianças. Sempre que as crianças utilizavam o referido espaço, a equipa educativa que as acompanhava transportava alguns brinquedos e materiais com os quais as crianças brincavam. O que se notava era que as crianças acabavam por deambular no espaço e as suas brincadeiras eram limitadas, o que levava a que muitas perdessem o interesse e entusiasmo pelas brincadeiras.

O estudo teve inicialmente como participantes as crianças das salas de um aos dois anos e dos dois aos três anos, num universo de 24 crianças. O grupo era heterogéneo com idades compreendidas entre os 14 e os 36 meses e dele faziam parte crianças de ambos os sexos. Os grupos eram constituídos por crianças, na sua globalidade, muito curiosas e despertas para os estímulos existentes à sua volta. As crianças de 1 aos 2 anos, devido às características espectáveis para a sua faixa etária, necessitavam de um pouco mais de apoio nas idas ao exterior, principalmente devido a questões relacionadas com a aquisição da marcha. As crianças do grupo dos 2 aos 3 anos, por serem mais autónomas nesta área, necessitavam de menor apoio. As deslocações ao exterior constituíam sempre um momento de grande euforia e entusiasmo por parte dos dois grupos, existindo, no entanto, duas ou três crianças que resistiam um pouco mais e manifestavam choro por receio do desconhecido, necessitando um pouco mais de colo e atenção por parte do adulto.

#### **1.4. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados**

Os instrumentos e as técnicas de recolha de dados constituem um conjunto de métodos utilizados para obter, descrever e interpretar as informações, sendo essenciais para o desenvolvimento do processo investigativo (Sousa & Baptista, 2011).

Para a realização da presente investigação recorreremos a diferentes métodos e técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação, registos fotográficos, entrevistas semiestruturadas e a grelha de observação dos espaços exteriores em Educação de Infância, GO-Exterior.

A observação foi a técnica predominante ao longo de toda a investigação, pois “enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27) Cardona (2007), por sua vez, refere que a observação do contexto educativo, das crianças e dos seus comportamentos ou produções, e uma permanente autorreflexão da ação, são estratégias fundamentais que possibilitam uma avaliação efetiva da prática profissional. Já Nabuco (2000), reforça a ideia de que “a observação ajuda o educador a compreender o desenvolvimento das crianças nos seus múltiplos aspetos e a avaliar o seu progresso ao longo do tempo, a aperceber-se da forma como cada criança realiza as atividades, como interage com os seus pares, com o adulto e com o jogo.” (p.1). Aires (2011, p. 24-25) esclarece que “a observação consiste na recolha de informação, do modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas.” Deste modo, a observação efetuada ao longo desta investigação, foi maioritariamente participante, uma vez que envolveu a interação pessoal entre o investigador e os participantes. A observação participante é uma metodologia qualitativa amplamente utilizada na investigação educacional. Ela permite que o investigador participe ativamente no ambiente que está a estudar, não apenas como um observador externo, mas como um membro temporário da comunidade educativa. Este tipo de observação proporciona uma compreensão mais profunda e contextualizada dos processos e interações, permitindo captar as dinâmicas, perceções e experiências dos participantes de uma forma direta e imersiva. O estudo iniciou em janeiro de 2024 e prolongou-se até outubro. Durante todo este período, a observação esteve sempre presente.

Relativamente aos registos fotográficos, estes encontram-se interligados com a observação, no sentido em que as fotografias produzidas pelo investigador podem

facilitar o recolher da informação factual. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) “a utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjugação com a observação participante. (...) a maior parte das vezes é utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível.” (p.189) Desta forma, o investigador, ao recolher os dados, seja através de registos fotográficos ou escritos, deve procurar conciliá-los de forma a apresentar uma perspectiva mais aprofundada do que observa. A fim de complementar muita da informação recolhida, os registos fotográficos, com o devido respeito da identidade e confidencialidade das crianças, são um importante recurso ao concederem fortes dados descritos (Bogdan & Biklen, 1994). O registo fotográfico, ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994) está inteiramente relacionado com a investigação qualitativa, simplificando a recolha de informação obtida pelo investigador participante. Ao incluir fotografias, o investigador consegue registrar elementos específicos do espaço, como a disposição dos materiais e equipamentos, a interação das crianças com diferentes áreas e os tipos de atividades que realizam. Essas imagens servem como evidências visuais que facilitam uma análise detalhada sobre o uso e a adequação do espaço às necessidades das crianças. Através das fotografias, é possível observar se o espaço exterior é utilizado de forma ampla e diversificada, se atende aos interesses e níveis de desenvolvimento das crianças, e até mesmo identificar aspetos que podem ser melhorados para enriquecer a experiência educacional. Além disso, as fotografias podem captar momentos espontâneos que nem sempre são percebidos em tempo real, como a formação de pequenos grupos, o desenvolvimento de brincadeiras imaginativas e a exploração do ambiente natural. Esses detalhes podem ser revistos e analisados com maior profundidade, permitindo ao investigador uma interpretação mais cuidadosa dos usos e significados que o espaço assume na rotina das crianças. Deste modo, os registos fotográficos foram sendo executados ao longo do estudo de forma a que pudessem ir sendo utilizados como suporte à observação que ia sendo feita.

Outra técnica de recolha de dados que utilizei durante a execução deste estudo foi a “Go- Exterior: Grelha de Observação dos Espaços Exteriores em Educação de Infância”, desenvolvida por Gabriela Bento. A referida grelha foi aplicada no início do estudo, antes da intervenção no espaço exterior, a 22 de janeiro de 2024, e voltou a ser aplicada a 22 de outubro de 2024, no final da investigação, de forma a permitir verificar se houve ou não evolução após o desenho de um Plano de Melhoria. De entre os principais objetivos deste instrumento destacam-se: “caracterizar espaços exteriores de contextos de educação de infância, atendendo a estruturas, materiais, possibilidades de

utilização e dinâmicas de interação entre crianças e entre crianças e adultos; apoiar a avaliação e a intervenção nestes contextos, evidenciando áreas fortes e fragilidades na organização e utilização do espaço; apoiar a investigação científica sobre o brincar nos espaços exteriores em contextos de educação de infância.” (Bento, 2020, p.6). Consciente da importância que os espaços exteriores têm no desenvolvimento das crianças e do subaproveitamento destes espaços e, grande parte dos estabelecimentos que desvalorizam o seu potencial pedagógico, a autora criou esta grelha que permite a avaliação e posterior planeamento de melhoria. Assim a grelha “Go- Exterior” contempla seis categorias de análise: C1. Aparência global e identidade; C2. Dimensão; C3. Acessibilidade; C4. Manutenção e segurança; C5. Oportunidades de ação; C6. Estilo do adulto e rotinas. Esta grelha foi desenvolvida para ser aplicada a espaços exteriores educativos voltados para crianças de 2 a 6 anos (creche e jardim de infância). O uso deste instrumento requer a observação direta de um grupo de crianças e do/a educador/a responsável no espaço exterior, por aproximadamente 60 minutos, sendo constituído por quatro partes: 1. Ficha de caracterização; 2. Grelha de observação (composta por 36 itens, divididos em seis categorias de análise); 3. Grelha de classificação; 4. Plano de melhoria. Com base nas informações recolhidas através do preenchimento da grelha, é possível identificar objetivos de melhoria e desenvolver iniciativas com vista a alcançá-los. Para a implementação do plano, é essencial estabelecer prazos para a realização das ações, levando em consideração o período de validade do plano, que se estende até a próxima avaliação com o GO-Exterior. Relativamente à cotação de cada item, a mesma é efetuada de acordo com uma escala de três pontos em que: 0 corresponde a “não se verifica”; 1 a “verifica-se parcialmente” e 2 a “verifica-se”.

A classificação máxima obtida nesta grelha corresponde a 72 pontos, que se distribuem pelas seis categorias da seguinte forma: C1. Aparência global e identidade – 6 pontos; C2. Dimensão – 6 pontos; C3. Acessibilidade - 14 pontos; C4. Manutenção e segurança – 12 pontos; C5. Oportunidades de ação – 16 pontos; C6. Estilo do adulto e rotinas – 18 pontos. A partir do cálculo da pontuação percentual obtida em cada categoria, é possível determinar um valor médio entre as categorias analisadas. Esse valor permite uma caracterização geral do espaço. Se a pontuação média global for superior a 50%, pode-se considerar que o espaço oferece condições que favorecem o aproveitamento das potencialidades pedagógicas do brincar ao ar livre. Essas condições variam desde indicadores mínimos de qualidade (mais próximos de 50%) até níveis de excelência (percentuais mais elevados). Caso a pontuação média seja igual

ou inferior a 50%, o espaço é classificado como inadequado para promover atividades ao ar livre, necessitando de melhorias significativas para proporcionar estímulos ricos e variados. Essa divisão tem como objetivo facilitar a avaliação do espaço, destacando o que é considerado inadequado/insuficiente, bem como o que atinge os níveis mínimos ou elevados de qualidade. No entanto, é fundamental realizar uma análise mais detalhada, levando em conta as pontuações de cada categoria e as especificidades de cada contexto.

A grelha de observação Go-Exterior constituiu assim, uma ferramenta importante para analisar a qualidade e a funcionalidade do espaço exterior da creche que foi alvo de intervenção. Ao focar em diferentes aspetos do espaço e das interações das crianças com o ambiente, permite uma reflexão profunda sobre como os espaços podem ser melhorados para apoiar o desenvolvimento das crianças e enriquecer as práticas pedagógicas. O grupo inicialmente observado no espaço sofreu uma alteração, uma vez que as crianças da sala dos 2 aos 3 anos em setembro transitaram para o Jardim de Infância, mantendo-se apenas as crianças da sala de 1 aos 2 anos. Por sua vez, estas passaram a frequentar a sala dos 2 aos 3 anos. Porém, dado que a grelha aplicada iria avaliar a oferta educativa da creche e não as crianças, este aspeto não foi considerado relevante para o estudo.

Por fim, para apoiar a concretização deste estudo, foram ainda realizadas quatro entrevistas estruturadas à Educadora de Infância e a três auxiliares de ação educativa que geralmente acompanham as crianças nas deslocações ao espaço exterior. Segundo Meirinhos e Osório (2010), “a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p.62), sendo este um dos principais objetivos do estudo desenvolvido. Tratou-se de uma entrevista semiestruturada, de carácter formal com perguntas abertas, em que o principal objetivo foi a interação direta com a entrevistada (Carmo & Ferreira, 2008). As entrevistas semiestruturadas são uma técnica valiosa na investigação educacional, permitindo ao investigador explorar as perceções, crenças e experiências dos participantes de forma flexível, mas com um foco orientado por temas principais. Este método combina uma estrutura pré-definida com perguntas abertas, o que possibilita uma exploração profunda dos tópicos enquanto permite que o entrevistado efetue reflexões inesperadas e relevantes para o estudo. Assim, as entrevistas desta investigação foram efetuadas individualmente, em diferentes momentos, consistindo num diálogo entre a investigadora e cada elemento da equipa educativa que acompanha

as crianças durante as brincadeiras que decorrem no espaço exterior e que ao mesmo tempo acompanharam o processo de transformação do mesmo. As entrevistas foram ainda gravadas, posteriormente transcritas e por fim analisadas tendo em consideração pontos importantes a serem posteriormente utilizados na apresentação e discussão dos resultados.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan & Biklen, 1994) Considerando a diversidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no decorrer do presente estudo, torna-se, portanto, fundamental, organizar a informação recolhida de modo a facilitar o processo de análise e a apresentação dos resultados.

A análise e triangulação dos resultados obtidos destacam-se como etapas fundamentais no plano de investigação (Carmo & Ferreira, 2008). Esta fase permite que os dados recolhidos sejam utilizados e interpretados podendo cruzar diferentes teorias de forma a complementar e analisar dados e informações, pelo que, uma revisão literária mais recente e adequada é um importante apoio para o processo e suas conclusões e concetualizações (Carmo & Ferreira, 2008).

Merriam (1998) refere que a análise e interpretação de dados consiste num processo complexo de "dar sentido aos dados recolhidos (...) através de procedimentos de consolidação, redução e leitura". (p.176)

Segundo Denzin (1994) todo o decorrer da investigação "vai do campo ao texto e do texto ao leitor sendo este um processo reflexivo e complexo" (in Aires, 2015, p.16). Assim, a investigação para além de qualitativa pode ainda designar-se como descritiva, no sentido em que todos os dados recolhidos surgem como produtos escritos para posteriormente serem analisados.

## CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 1. O espaço exterior da creche

Tal como anteriormente referido, a creche onde decorreu o presente estudo situa-se num meio rural pelo que no complexo da instituição onde a mesma se encontra, funciona uma quinta onde são realizadas diferentes sementeiras ao longo do ano. Na quinta existe ainda uma estufa, galinheiros e algumas árvores de fruto. Por ser um espaço amplo, em dias de bom tempo a equipa educativa reúne o grupo da sala dos 2 aos 3 anos e as crianças mais velhas da sala de 1 aos 2 anos e realizam passeios pela quinta permitindo o contacto direto das crianças com a natureza.



**Figura 1-** Quinta da instituição



**Figura 2-** Passeios pela quinta

Estas deslocações à quinta permitem um contacto estreito com a natureza, ao mesmo tempo que as crianças “adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências” (Amy Powell, 1991, citado por Post & Hohmann, 2011),

apresentando-se como “sujeito e agente do processo educativo” desempenhando “um papel dinâmico” e ativo (Silva et.al, 2016, p.9).

Na quinta existe ainda um pedaço de terreno reservado à horta da creche onde a equipa educativa e as crianças realizam algumas sementeiras e onde é permitido às crianças cuidarem e mais tarde colherem o resultado do seu trabalho.



**Figura 3-** Horta da creche



**Figura 4-** Crianças durante a sementeira e a cuidar da horta

Estas deslocações à quinta são efetuadas sempre que as condições climáticas o permitem. Para além de usufruírem deste espaço em plena natureza, as crianças contam ainda com diferentes espaços para brincar, nomeadamente um ringue com um piso em cimento onde lhes é permitido correr, jogar à bola e andar nos triciclos e

carrinhos. Para além de brincadeiras livres, este espaço é ainda utilizado para a realização de jogos orientados, nomeadamente nas sessões de psicomotricidade.



**Figura 5-** Ringue

Nos dias em que o sol e o calor que se fazem sentir, são demasiado fortes, as crianças dispõem ainda de um espaço cimentado nas traseiras da creche onde da parte da manhã existe bastante sombra e que permite assim que possam brincar um pouco mais abrigadas. Os materiais utilizados neste espaço para apoiar as brincadeiras das crianças são colocados pela equipa educativa na hora em que vão usufruir do espaço, sendo depois retirados no final da utilização do espaço.



**Figura 6-** Crianças a brincar no espaço exterior das traseiras da creche

Por fim, entre a parte da frente da creche e um dos muros do ringue, existia um espaço que outrora fora relvado, mas que por falta de manutenção foi ganhando bastante erva, mas onde, quando a relva era cortada, as crianças gostavam de brincar.



**Figura 7-** Espaço exterior em frente da creche

Este espaço em concreto na frente da creche permite alguma visibilidade relativamente à horta e tem uma boa acessibilidade para o interior da creche. Contudo encontrava-se apenas em erva não sendo muito atrativo e por vezes, quando as ervas cresciam dava um aspeto descuidado e de abandono, o que visualmente gerava algum desagrado não só por parte da equipa educativa como também dos pais que por vezes comentavam que aquele espaço necessitava de intervenção. E foi neste sentido que a equipa educativa começou a ponderar que de facto aquele espaço merecia um pouco mais de atenção necessitando mesmo de uma intervenção.

## **2. Início do processo de intervenção no espaço exterior**

É amplamente reconhecido que as crianças, geralmente, valorizam o ar livre devido às suas inúmeras características e oportunidades de brincadeira e exploração que este oferece (Antunes, 2015). Assim, não há dúvidas sobre as preferências das crianças entre brincar em espaços interiores ou exteriores (Cunha, 2017). O espaço exterior é claramente o preferido, já que proporciona uma liberdade que não encontram entre as quatro paredes (Cunha, 2017).

Conscientes da importância que este espaço tem para as crianças, os elementos da equipa educativa tiveram a iniciativa de criar um espaço onde as crianças pudessem brincar livremente, usufruindo de alguns materiais criados para o efeito. Apesar de não existirem registos escritos, foram várias as afirmações por parte dos pais acerca da necessidade de reformular o espaço em torno da creche, para além de que ia sendo notada a ausência de um parque infantil, como foi referido algumas vezes. Apesar de as crianças brincarem regularmente no exterior, os materiais e brinquedos eram trazidos apenas nos momentos das brincadeiras e posteriormente recolhidos.

Após vários anos de observação e contacto direto com os diferentes grupos de crianças que frequentaram a creche, a equipa educativa pensou-se então numa forma de rentabilizar o espaço que se encontrava nas imediações da creche e que poderia ser utilizado pelas crianças nas suas brincadeiras. O espaço era amplo, de fácil acesso, no entanto não reunia as condições necessárias para que as crianças ali pudessem brincar em segurança. As ervas cresciam de forma descontrolada e parte do espaço era aberto, não garantindo condições de segurança por não existir uma barreira que impedisse que alguma criança se deslocasse para a zona onde os carros chegavam.



**Figura 8-** Espaço exterior sem intervenção

Deste modo, a equipa educativa dialogou por várias vezes e considerou que aquele espaço tinha bastante potencial e poderia ser aproveitado para proporcionar um espaço de brincadeiras às crianças, pelo que poderiam ser construídos alguns equipamentos que enriquecessem as experiências das crianças enquanto ali brincavam. Sendo que a referida creche integra o programa Eco-Escolas, seria interessante que esse aspeto se encontrasse refletido naquele espaço, pelo que, depois de várias pesquisas verificou-se que um dos materiais que podia ser utilizado na construção dos equipamentos seriam paletes. A ideia foi apresentada aos pais das crianças através do grupo da creche no Whatsapp e alguns disponibilizaram-se a ajudar com a oferta de várias paletes que seriam então utilizadas na construção dos diferentes equipamentos.

### 3. Aplicação da “Go- Exterior: Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância”

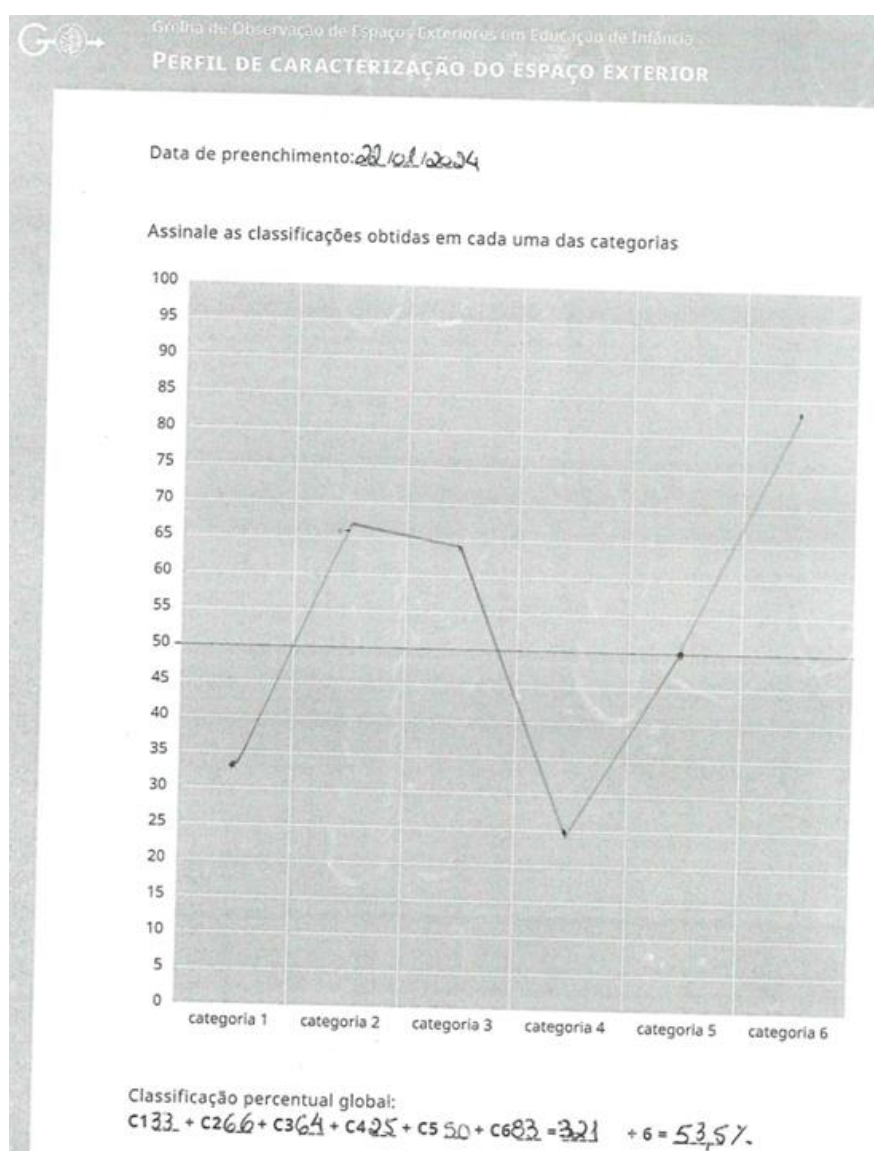
A utilização da referida grelha de observação do espaço exterior surgiu da necessidade de perceber se o espaço no qual a equipa pretendia intervir tinha ou não potencial educativo. O objetivo da aplicação deste instrumento foi o de analisar, avaliar e compreender a qualidade, funcionalidade e adequação do espaço exterior em questão, às crianças que frequentam a creche alvo do estudo. Através da sua aplicação conseguimos identificar pontos fortes e fragilidades do referido espaço, traçando-se um Plano de Melhoria tendo em vista a transformação daquele ambiente e garantindo que a sua utilização seria segura e estimulante.

Deste modo, a “Go-Exterior” foi aplicada no final de janeiro e após estabelecer um Plano de Melhoria, conjeturou-se a realização de uma nova avaliação no início de outubro. A tabela que a seguir se apresenta, contém os dados obtidos com a aplicação da grelha de observação em janeiro e no final do estudo, em outubro. Deste modo, torna-se mais evidente a comparação entre as duas aplicações.

Categorias de análise	Observação 22/01/ 2024	Observação 22/10/ 2024
<b>C1- Aparência global e identidade</b>	2	4
	33%	66%
<b>C2- Dimensão</b>	4	5
	66%	83%
<b>C3- Acessibilidade</b>	9	11
	64%	79%
<b>C4- Manutenção e segurança</b>	3	6
	25%	50%
<b>C5- Oportunidades de ação</b>	8	12
	50%	75%
<b>C6- Estilo do adulto e rotinas</b>	15	15
	83%	83%
<b>CLASSIFICAÇÃO GLOBAL</b>	321	436
	53,5%	73%

**Tabela 1-** Dados obtidos na aplicação da “Go- Exterior” no início e no final da investigação

Da observação inicial, os dados obtidos tiveram um valor percentual superior a 50%, sendo que, de acordo com o que se encontra estabelecido nos critérios de utilização da referida grelha, “Se a pontuação média global for superior a 50% podemos considerar que o espaço apresenta condições que podem facilitar a concretização das potencialidades pedagógicas do brincar no espaço exterior.” (Bento, 2020, p. 21) Dos valores obtidos nas diferentes categorias de análise, definiu-se o Perfil de Caracterização do Espaço Exterior, que a seguir se apresenta.



**Figura 9-** Perfil de caracterização do espaço exterior (22/01/2024)

Da análise do Perfil criado, percebemos que a categoria 1 que remete para a “Aparência Global e Identidade”, e a categoria 4, que corresponde à “Manutenção e Segurança”, encontram-se abaixo dos 50%, o que em muito se justifica pelo facto de o

espaço ainda não ter sido intervencionado, encontrar-se com um aspeto de abandonado devido às ervas que cresceram de forma descontrolada no espaço e que precisavam de ser cortadas. Desta forma, definiu-se um Plano de Melhoria que a seguir se pode observar.

Plano de melhoria 22/01/2024

Objetivos	Iniciativas	Calendário		
Identificar a categoria/ item que se pretende melhorar	Identificar ações concretas que permitam concretizar o objetivo estabelecido	Identificar o período temporal para a realização das iniciativas		
C1/It1. O espaço de brincar no exterior possui um aspeto cuidado e agradável (e.g. decoração com cores suaves e elementos naturais, materiais organizados e acessíveis, áreas divididas de forma clara).	- Cortar a erva que cresceu no espaço (erva muito alta). - Pintar o muro que separa o espaço do ringue.	fevereiro- março (manutenção a longo tempo) março- junho	C4/ It. 15. Existem procedimentos de manutenção implementados que garantem a arrumação e limpeza de espaços e materiais. C4/ It. 16. O espaço exterior possui áreas que oferecem proteção em situações de sol e/ou chuva (e.g. toldos, telheiros, pérgulas, árvores).	- Estabelecer uma escala de limpeza/ corte das ervas que vão crescer no espaço. - Comprar e colocar um toldo que cubra pelo menos a área da cozinha.
C1/ It.2. O espaço apresenta uma identidade própria, que espelha características e interesses dos utilizadores e o meio em que está inserido (e.g. existência de critérios específicos para a escolha de materiais e para a organização das áreas de brincar).	- Criar uma cozinha de lama. - Criar outros equipamentos que enriqueçam as brincadeiras das crianças.	- <del>fevereiro</del> - abril - <del>fevereiro</del> - julho	C4/ It. 18. As crianças são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidar do espaço (e.g. regar, plantar, arrumar).	- Criar hortas verticais e solicitar ajuda das crianças para cuidar das sementeiras que ali se irão fazer.
C2/ It.6. Áreas mais reservadas, propiciadoras de momentos de maior intimidade e conforto estão disponíveis (e.g. abrigos, zona com almofadas, cadeira de baloço e redes)	- Colocar sofás/ cadeiras, que as crianças podem usar para se sentarem. - Construir em paletes uma "tenda de índio".	- <del>fevereiro</del> - agosto - <del>abril</del> - setembro	C5/ It. 21. O espaço exterior apresenta variações no relevo. C5/ It.22. O espaço exterior possui estruturas fixas ou semifixas, relacionadas com diferentes tipos de brincar.	- Construir um túnel com paletes. - Construir uma rampa em material ecologicamente sustentável. - Construir uma cozinha de lama. - Construir outros equipamentos (ainda em estudo)
C3/ It.13. Os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças.	- Criar um espaço específico para a arrumação dos materiais. - Colocar os materiais em caixas arrumadas no espaço de arrumação. - Explicar às crianças as regras de utilização dos	- <del>fevereiro</del> a junho	C5/ It. 23. O espaço contém zonas de brincar que incluem elementos naturais.	- Construir uma caixa de areia. - Colocar canteiros em volta do espaço. - Plantar árvores no espaço.

C5/ It. 24. Estão disponíveis diversos objetos em quantidade e em qualidade para as crianças utilizarem.	- Colocar tecidos de diferentes texturas ao dispo <del>r</del> das crianças - Colocar recipientes de diferentes tamanhos. - Disponibilizar diferentes brinquedos no espaço (bolas, pneus, materiais/ utensílios para a cozinha).	- <del>março</del> - abril
C6/ It. 28. As crianças brincam no espaço exterior com regularidade.	- Tentar que as crianças frequentem mais o espaço exterior, pelo menos meia hora por dia.	- <del>março</del> .
C6/ It. 29. O tempo passado no espaço exterior apresenta uma duração adequada para o desenvolvimento de brincadeiras significativas e progressivamente mais complexas.	- Procurar que as crianças passem pelo menos 1h no espaço que ainda irá ser intervencionado.	- <del>abril</del> .

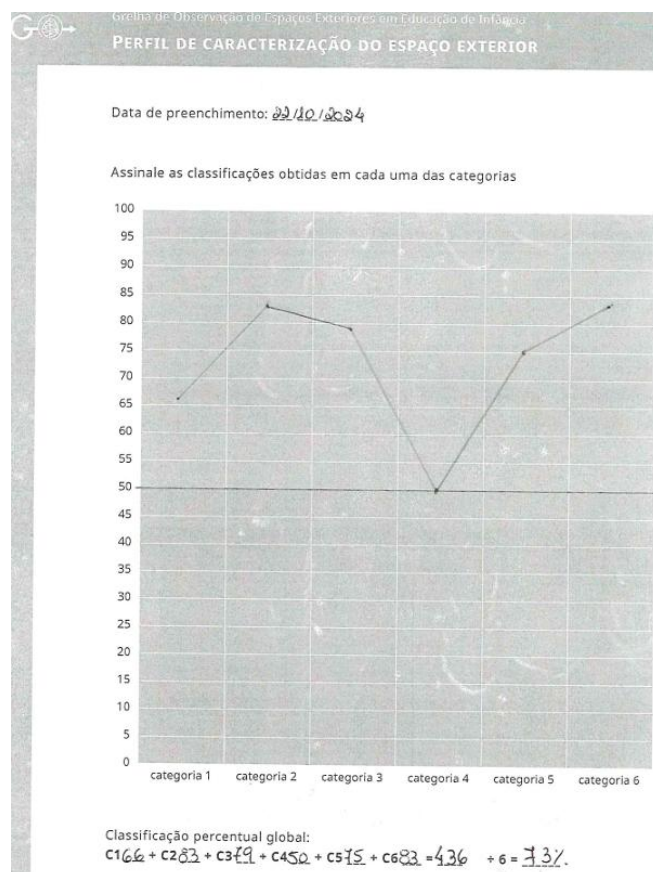
Data de próxima avaliação: outubro (início do outono)

Tabela 2- Plano de Melhoria (22/01/2024)

Assim, no Plano de Melhoria destacaram-se as áreas mais fracas e que necessitavam de intervenção. Definiram-se então as iniciativas que poderiam ajudar a

concretizar o objetivo estabelecido pelo item classificado, como por exemplo, na categoria 1, que remete para a “Aparência Global e Identidade” e cujo item número 1 menciona: “O espaço de brincar no exterior possui um aspeto cuidado e agradável (e.g. decoração com cores suaves e elementos naturais, materiais organizados e acessíveis, áreas divididas de forma clara)”. No item descrito, a pontuação conferida foi de 0 (Não se verifica). Neste sentido, definiu-se como iniciativas de melhoria “Cortar a erva que cresceu no espaço (erva muito alta)” e “Pintar o muro que separa o espaço do ringue”. Previu-se então que estas ações fossem efetuadas, a primeira entre fevereiro e março, e a segunda entre os meses de março a junho.

No final do estudo, foi novamente aplicada a “Go-Exterior”, já em outubro de 2024, sendo que os valores obtidos se encontram expostos na Tabela1, atrás apresentada. Dos valores que se registaram desenhou-se então o Perfil de Caraterização do Espaço Exterior que a seguir se apresenta:



**Figura 10-** Perfil de caraterização do espaço exterior (22/10/2024)

Mediante a análise dos dois perfis traçados (o inicial efetuado através da observação de janeiro, e o final realizado em outubro), podemos constatar que houve uma evolução em praticamente todas as categorias de análise, tendo-se apenas mantido igual a categoria 6 que nos remete para o “Estilo do Adulto e Rotinas”.

Com a intervenção efetuada no espaço exterior, as categorias que anteriormente se encontravam abaixo de 50% (C1-“Aparência Global e Identidade” e C4- “Manutenção e Segurança”) tiveram uma subida expressiva, apresentando agora percentagens situadas nos 66% e 50%, respetivamente. A categoria 5 que corresponde às “Oportunidades de Ação”, também apresentou uma subida, o que se justifica, de entre outros fatores, pela construção e colocação de alguns equipamentos no espaço que sofreu intervenção.

#### **4. O processo de reformulação do espaço exterior**

Post e Hohmann (2011) referem na sua obra que o espaço exterior “é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (p.161). Ainda neste sentido, também as Orientações Pedagógicas para Creche são perentórias em dizer-nos que tal como os espaços interiores, “a organização dos espaços exteriores é merecedora de reflexão atenta, tomando em consideração a sua importância ao nível do bem-estar, do brincar e das aprendizagens de bebés e crianças. Uns e outras beneficiam da continuidade entre o interior e o exterior, facilitadora da transição fluída e autónoma entre espaços, tempos e experiências.” (Marques et al., 2024, p.48)

Assim, um dos equipamentos que a equipa educativa considerou pertinente de ser construído naquele espaço foram as hortas verticais. Tal como referido anteriormente, esta creche pertence ao programa Eco-Escolas, um programa internacional de educação ambiental, voltado para escolas de diferentes níveis de ensino, que promove práticas sustentáveis e a conscientização sobre a preservação ambiental entre alunos, professores e a comunidade escolar. Devido a este facto, seria importante criar um espaço onde as crianças pudessem efetuar algumas sementeiras, nomeadamente de ervas aromáticas, pelo que as hortas verticais seriam um espaço ideal para favorecer este aspeto. Assim, as hortas foram construídas com paletes e foram utilizadas garrafas de plástico cortadas como vasos, garantindo assim a reutilização de materiais. A sementeira foi efetuada em março e as crianças regavam-na frequentemente com o auxílio e orientação das adultas da creche.



**Figura 11-** Realização de uma sementeira de ervas aromáticas nas hortas verticais

Foram também construídos dois bancos e uma mesa como forma a embelezar o espaço e ao mesmo tempo para que as crianças as pudessem utilizar. Foi criada ainda uma floreira com o objetivo de proteger uma pequena árvore que seria plantada para que mais tarde garantisse alguma sombra ao espaço.



**Figura 12-** Instalação de um banco, uma mesa e uma floreira

Uma das atividades onde as crianças sempre manifestaram grande prazer e entusiasmo era a realização de atividades culinárias. A sua participação era sempre bastante ativa e a equipa educativa notava que este gosto estava presente sempre que as crianças mais velhas brincavam na casinha na sala de atividades, e mesmo na rua era frequente a recriação de atividades culinárias com os diferentes brinquedos. Neste sentido, a equipa educativa considerou que seria bastante pertinente a construção de uma cozinha de lama para que as crianças pudessem reproduzir e fazer as suas próprias criações culinárias. De acordo com White (2014), "uma cozinha de lama inclui elementos da área interior da casa, que é enormemente enriquecida pelo facto especial de estar na rua" (p. 6). A par disso este espaço favorece o desenvolvimento do jogo dramático nas crianças mais novas (White, 2014).

Após o diálogo com os motoristas da instituição que eram também responsáveis pelos pequenos arranjos e manutenção dos equipamentos da instituição, estes ofereceram-se para executar a nossa ideia da cozinha utilizando paletes. Assim, com o referido material os motoristas executaram a cozinha planeada. Os pais por sua vez foram equipando a cozinha trazendo alguns utensílios, no sentido em que "os materiais naturais (materiais em madeira ou metal, etc.) devem ser privilegiados pelas suas propriedades multissensoriais e pela possibilidade de resposta a diferentes sensibilidades sensoriais. Da mesma forma, é importante disponibilizar objetos do quotidiano que evoquem diversas situações sociais (conjuntos de chaves, colheres de vários tamanhos, recipientes, etc.), particularmente apelativos nestas idades." (Marques et al., 2024, p.49)

Apesar de a equipa educativa estar consciente de algumas limitações do espaço relativamente à cozinha de lama, esta foi, contudo, instalada no espaço em remodelação. Apesar de a mesma se encontrar num espaço onde existiam alguns elementos naturais, existiam outros ainda em falta, porém, por motivos logísticos não seria possível instalar a cozinha noutra espaço e, assim, alguns elementos como por exemplo água e diferentes tipos de solo teriam que ser transportados sempre que as crianças utilizassem aquele equipamento.



**Figura 13-** Instalação da cozinha de lama

Por último, e tendo em consideração a comemoração do Dia do Pai, os motoristas construíram um carro que serviria de base ao cenário para a comemoração daquele dia na creche. Visto que as crianças manifestaram bastante agrado com a presença daquele equipamento, o mesmo foi também colocado no espaço a ser remodelado para que pudessem utilizá-lo durante as suas brincadeiras.



**Figura 14-** Instalação do carro no espaço em remodelação

O espaço foi pensado para que as crianças das salas de 1 aos 2 anos e da sala dos 2 aos 3 anos pudessem dele tirar proveito, enriquecendo assim as suas brincadeiras e permitindo o desenvolvimento de uma série de competências que no espaço interior não lhes é permitido. Tal como nos é referido nas Orientações Pedagógicas para Creche, “a criação e manutenção de um espaço exterior seguro, amplo, diversificado e atrativo implica valorizar as suas possibilidades do ponto de vista da interação da criança com o mundo natural, com outras crianças e com adultos. Trata-se, em primeiro lugar, de reconhecer o forte potencial pedagógico do espaço exterior, ultrapassando a sua associação a um mero lugar de “desgaste de energia”. (Marques et al., 2024, p.48)

##### **5. Perceções da equipa educativa acerca das alterações no espaço exterior**

De forma a compreender melhor o ponto de vista da equipa educativa relativamente às alterações que foram efetuadas no espaço exterior, foram realizadas entrevistas a quatro elementos da equipa educativa, de entre as quais uma Educadora de Infância e três auxiliares de ação educativa. A escolha por estes elementos deveu-se ao facto de serem as adultas que geralmente acompanham as crianças dos dois

grupos, nas deslocações ao exterior, tendo também sido responsáveis pela remodelação do referido espaço. As entrevistas foram realizadas na creche onde o estudo ocorreu e para a sua execução baseei-me nas seguintes dimensões: Dimensões de qualidade na creche, Entendimento sobre espaço exterior e sua utilização na creche, Caracterização do espaço inicial, Caracterização das alterações e do processo de mudança, Avaliação do estado atual do espaço exterior e por fim Sugestões/expectativas sobre futuras alterações.

Na tabela que a seguir se apresenta, é efetuada uma simples caracterização dos elementos da equipa educativa entrevistados para a execução do presente estudo.

<b>Dados pessoais</b>	<b>Educadora de Infância</b>	<b>Auxiliar A.</b>	<b>Auxiliar T.</b>	<b>Auxiliar M.</b>
Idade	43 anos	25 anos	35 anos	54 anos
Há quantos anos trabalha em creche?	20 anos	2 anos	9 anos	24 anos
Como começou a trabalhar na creche?	Estágio profissional no final da licenciatura e depois ficou no quadro como Educadora de Infância.	Entrou na altura da pandemia Covid 19 para substituição de uma funcionária grávida e entretanto ficou no quadro devido ao aumento do número de crianças a frequentar a creche.	Surgiu uma vaga no quadro de pessoal e concorreu à oferta de emprego tendo trazido consigo o primeiro filho.	Iniciou com um estágio e depois ficou no quadro de pessoal.

**Tabela 3-** Caracterização das entrevistadas

As entrevistadas partilham o gosto pela profissão e pelo trabalho com crianças, ao mesmo tempo que acreditam que a creche acarreta benefícios para as crianças não

só em termos de desenvolvimento como também por questões relacionadas com a socialização. Algo que também foi referido por exemplo pela Auxiliar A. foi o facto de que *“criam regras, têm uma rotina”* considerando este aspeto como muito importante para um desenvolvimento equilibrado das crianças, ao mesmo tempo que desenvolvem competências interpessoais e uma maior criatividade, algo que é mais limitado no ambiente familiar. Como menciona a Educadora, a creche proporciona um ambiente especialmente preparado para apoiar o desenvolvimento da criança, oferecendo estímulos adequados que, muitas vezes, as famílias não conseguem proporcionar devido à falta de tempo ou estrutura. Na sua opinião, a creche assume-se como um espaço desenhado para promover o desenvolvimento global da criança, desde as competências sociais até a autonomia e a criatividade. Além disso, a auxiliar M. realça a importância das interações sociais na creche, destacando por exemplo a sua experiência pessoal em que notou a diferença entre um dos filhos que ficou aos cuidados dos avós e outro que frequentou a creche. O primeiro teve dificuldades iniciais em socializar no jardim de infância, enquanto o outro integrou-se de forma mais natural. Isto evidencia o papel da creche na construção das competências de socialização e na adaptação a novos ambientes. Por sua vez, a auxiliar T. destacou a diversidade e a imprevisibilidade das experiências na creche, onde cada dia traz novas aprendizagens e desafios, contribuindo para um desenvolvimento integral e dinâmico.

Relativamente à importância atribuída ao espaço exterior, a opinião da equipa é unânime concordando todas as entrevistadas com os benefícios que este ambiente tem no desenvolvimento das crianças. A Educadora verbalizou mesmo que *“o espaço exterior é uma mais-valia, dá muitas vezes a sensação de liberdade à criança.”* A mesma acrescenta que no exterior, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo natural, vivenciando sensações únicas tal como a Auxiliar M. referiu, tais como o frio na pele, o cheiro da terra molhada ou o som dos pássaros, que estimulam os sentidos e ampliam a compreensão do meio ambiente. A mesma acrescentou mesmo, referindo-se às crianças que *“eles observam às vezes os bichos, os insetos. Às vezes até os utentes que ali andam, que nós temos na instituição, os utentes que andam a passear. Eles olham para eles e perguntam às vezes quem é. Os aviões que passam no céu. E bem, eles vêm-nos dizer que é um avião. Eles ficam todos contentes quando vêem os aviões. Gostam de ver o trator quando vai à quinta. Quando o trator passa para a quinta, eles ficam todos contentes. Estão mais despertos. Acho que ficam mais atentos.”* Para além disso, acredita que brincar no exterior promove a saúde física e emocional. O contacto com a natureza não só fortalece o sistema imunitário, como também é observada uma

maior disposição para explorar, brincar e aprender, além de um menor risco de doenças como constipações. Por sua vez, as auxiliares T. e A. destacam a importância do espaço exterior para o desenvolvimento sensorial e cognitivo. Na sua opinião, brincar ao ar livre permite que as crianças usem todos os seus sentidos para interagir com o ambiente, desde ouvir os sons da natureza até sentir o vento no rosto. Este contacto direto com o mundo exterior aumenta a criatividade, promove a comunicação entre as crianças e facilita aprendizagens que o ambiente interno não consegue oferecer de forma tão rica. Tal como referido pela auxiliar T. *“o brincarem na terra, o explorarem, é bom eles terem o contato com todo o tipo de materiais e até mesmo de quinta, de animais, terem o contato com todo o ambiente. Também para conhecimento que é sempre bom eles conhecerem os animais, as árvores, as plantas, conhecerem um pouco de tudo. Terem o contato direto com tudo isso.”* Neste sentido, e das afirmações de todas as entrevistadas, notamos que todas consideram que a creche e o espaço exterior são complementares no desenvolvimento das crianças. A creche no seu interior oferece um ambiente estruturado, com rotinas e estímulos direcionados, e por sua vez, o espaço exterior amplia horizontes ao proporcionar liberdade e experiências sensoriais únicas. Juntos, estes contextos contribuem para o crescimento integral da criança. Deste modo, podemos considerar que a opinião das entrevistadas vai precisamente de encontro ao preconizado pelas Orientações Pedagógicas para Creche, ao considerarem que o espaço exterior *“oferece múltiplas possibilidades de observação e exploração para as crianças do ponto de vista do mundo físico, através da incorporação de elementos com potencial multissensorial (por exemplo, sons, cores e aromas variados) e que constituam desafio às possibilidades motoras da criança (por exemplo, através da preferência por superfícies naturais ou da criação de desníveis no solo).”* (Marques et al., 2024, p.48).

Existindo então um consenso relativamente às vantagens que o espaço exterior tem para o desenvolvimento integral das crianças, as entrevistadas foram também questionadas relativamente a aspetos relacionados com este espaço na creche onde exercem funções. Sendo eu própria, funcionária da creche, conheço também a realidade desta estrutura e solicitei apoio à equipa para a concretização deste estudo, procurando perceber as suas apreciações relativamente à intervenção que foi efetuada no espaço exterior da creche, onde foi criado um espaço específico para as brincadeiras das crianças. Assim, solicitei a cada uma das entrevistadas que me falassem um pouco relativamente àquilo que motivou aquela intervenção. Deste modo, o projeto descrito pelas intervenientes demonstra a relevância de criar ambientes ao ar livre que promovam brincadeiras organizadas, liberdade de exploração e oportunidades de

aprendizagem. Este esforço envolveu a colaboração da equipa educativa, dos pais e de outros funcionários da instituição onde funciona a creche, evidenciando o impacto positivo da cooperação em prol do bem-estar e desenvolvimento das crianças. De entre as motivações para a realização desta intervenção, a Educadora começou por referir que este processo foi inicialmente motivado pela deterioração de um parque infantil que outrora existiu na instituição. Como a mesma explica, a utilização daquele espaço, tornou-se inviável devido à falta de manutenção e ao uso intensivo por crianças mais velhas que frequentavam um Jardim de Infância da rede pública que se encontrava instalado na parte superior do edifício, numa sala *“emprestada pela instituição”*. A desativação do parque e posterior remoção dos equipamentos, criou uma lacuna evidente na experiência lúdica das crianças no espaço exterior. Essa constatação impulsionou a equipa a procurar soluções para transformar um espaço abandonado num ambiente que fosse ao mesmo tempo, funcional e estimulante. Para além do que foi referido pela Educadora, as auxiliares M. e T. destacam ainda a insatisfação dos pais, que manifestavam a necessidade de um parque infantil onde as crianças pudessem brincar ao ar livre. Além disso, a auxiliar A. salienta o estado de abandono do local, *“com ervas altas. Dava a ideia de abandonado, não havia lá nada, pronto. Estava a ser mal aproveitado”* o que tornava o espaço *“pouco atrativo”*. Esta condição, aliada à proximidade do espaço à creche e ao acesso facilitado às casas de banho por parte das crianças mais velhas, como também referiu, reforçou a decisão de o reformular, aproveitando o potencial do local para criar um ambiente seguro, criativo e funcional que respondesse às necessidades das crianças.

Questionadas ainda sobre o objetivo da reformulação daquele espaço em concreto, a Educadora P. foi perentória em referir que foi acima de tudo a necessidade de *“oferecer às crianças um espaço onde pudessem brincar de forma organizada, criativa e diversificada.”* A mesma enfatiza a importância de dar um propósito aos objetos disponíveis e tornar o ambiente esteticamente atrativo, de forma a incentivar diferentes tipos de brincadeira e exploração. Este planeamento cuidadoso procurou evitar a imposição de regras rígidas, permitindo que as crianças direcionassem as suas brincadeiras de forma natural e autónoma. Esta sua posição vai de encontro ao que se encontra referido no documento orientador do trabalho em creche, Orientações Pedagógicas para Creche, onde se reconhece *“o papel do/a educador/a como mediador/a nas experiências da criança no mundo natural e social, ultrapassando-se uma redução do papel do/a adulto/a (educador/a ou auxiliar) ao de vigilante da ação da criança.* Para concretizar este potencial de fruição e aprendizagem, o espaço exterior

necessita de uma observação e planeamento cuidados por parte da equipa educativa.” (Marques et al, 2024, p.48) Por sua vez, a auxiliar T. destaca as potencialidades do espaço descrevendo-o como um local amplo e agradável que, apesar de promissor, carecia de equipamentos para captar o interesse das crianças. A inclusão de novos elementos pretendia manter as crianças *“mais entretidas e motivadas a explorar o exterior com maior frequência.”* A auxiliar A. complementa esta ideia, salientando que a falta de diversidade da oferta de equipamentos no espaço levava as crianças a disputar brinquedos com muita regularidade ou a manifestarem comportamentos de dependência excessiva da interação com os adultos, solicitando colo com muita regularidade referindo mesmo que *“os meninos por vezes olhavam para o vazio, às vezes até disputavam um só brinquedo, porque não havia tanta diversidade de brincadeiras naquele espaço, pronto, procuravam mais o auxiliar, o adulto.”*

Para a execução do referido projeto, a Educadora explicou, que cada elemento da equipa contribuiu com ideias que foram depois complementadas pela participação dos pais, que forneceram os materiais, como paletes e placas, para a construção dos novos equipamentos. A equipa realça o apoio dos motoristas da instituição que se disponibilizaram a concretizar as ideias reunidas pela equipa e dar assim estrutura aos equipamentos que mais tarde foram colocados à disposição das crianças no espaço exterior. A par disso, os referidos funcionários participaram ainda na limpeza e preparação do espaço, criando as condições necessárias para a instalação dos novos equipamentos. Deste modo, e apesar de não poder estar presente em alguns momentos deste projeto devido a constrangimentos impostos pela realização dos estágios do Mestrado, tive sempre consciência de que esta sinergia entre os diferentes intervenientes, equipa educativa, pais e motoristas, demonstra precisamente o valor que esta abordagem colaborativa teve na criação de um ambiente que respondesse às necessidades das crianças, otimizando assim os recursos disponíveis e fortalecendo o espírito de equipa.

Apesar de a reformulação do espaço exterior na creche, representasse um avanço significativo para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, enfrentaram-se, contudo, desafios que em determinado momento, constituíram uma limitação ao seu pleno aproveitamento. Estes desafios relacionaram-se com a logística, os recursos disponíveis, a manutenção do espaço e as diferentes reações das crianças às novas dinâmicas de brincadeira. Neste contexto, a colaboração entre os intervenientes foi essencial, mas não eliminou todas as limitações, exigindo reflexão e soluções contínuas.

As principais limitações destacadas pela equipa educativa dizem respeito aos recursos materiais, à disponibilidade de mão-de-obra e às características estruturais do espaço. Como a Educadora menciona, a aquisição de materiais foi uma dificuldade inicial, atenuada pelo apoio dos pais, mas ainda assim insuficiente para alcançar o ideal pretendido. A ausência de elementos naturais como terra, folhas e paus no espaço em reformulação, limita a autonomia das crianças na exploração do mesmo, nomeadamente na cozinha de lama, um elemento central daquela área pelo potencial na promoção de brincadeiras simbólicas, mas que carece de água e recursos adequados, vindo deste modo o seu potencial de utilização reduzido. Esta ideia vai também de encontro ao referido pela auxiliar T. que salienta a dependência de pessoas externas à creche, como os motoristas para a manutenção do espaço como por exemplo para a remoção das ervas daninhas, o que em alguns momentos impede um uso consistente do espaço. A mesma refere ainda que as condições climatéricas também agravam esta limitação, já que o espaço não possui uma cobertura eficiente, restringindo as brincadeiras a dias com condições meteorológicas ideais. Contudo, apesar de insuficiente, foi plantada uma pereira no centro do espaço, pensando numa futura sombra por ela criada.



**Figura 15-** Plantação de uma pereira para fazer sombra no espaço exterior

Um ponto interessante abordado pela Educadora e pela auxiliar A. é a resistência inicial de algumas crianças ao uso do espaço exterior. A Educadora referiu que *“este comportamento está frequentemente associado a um padrão parental de superproteção, que dificulta o desenvolvimento da confiança e da autonomia das crianças em ambientes mais livres.”* A mesma descreve ainda casos em que a irregularidade do piso ou a liberdade proporcionada pelo espaço causam insegurança em crianças habituadas a ambientes mais controlados. Contudo, ambas as intervenções sublinham que estas reações tendem a ser temporárias. Com o tempo e a exposição regular ao espaço, mesmo as crianças mais reticentes começam a explorar, brincar e a

demonstrar sinais de felicidade e segurança. Este processo ilustra a importância de persistir na promoção de ambientes desafiantes, mas seguros, que permitam às crianças ultrapassarem os seus receios e desenvolverem competências motoras e emocionais. Segundo Bento (2013, cit. por Martins, 2016), “o risco assume-se presente em experiências diversificadas de aventura e desafio, como um fator potenciador de progresso e a excessiva segurança como um perigo para esse mesmo progresso da criança.” (p.28) Este aspeto vai de encontro à perspetiva da Educadora ao referir que “o risco existente no exterior é positivo para fazer novas aquisições, contribuindo então para que eles façam algumas aprendizagens, que se calhar no interior não são possíveis: o trepar as coisas, por exemplo, no rolo que nós tínhamos do tronco de uma árvore, nós deixámo-lo lá sem qualquer funcionalidade e eles primeiramente fizeram daquilo uma mesa, mas depois perceberam que rolava, deitaram-no e andaram a rolá-lo e faziam dele um cavalo. E essa parte também foi giríssima e ainda assim havia o risco de aquilo rolar demasiado e magoarem-se. Mas com vigilância as coisas tendem a não acontecer. Quando eles vão para lá, nós sabemos que um adulto tem que ali estar. Os recursos humanos têm que estar também adequados ao número de crianças. A coordenação motora é, sem dúvida, aquela que é mais trabalhada e desenvolvida porque eles correm, andam, trepam. A motricidade grossa também. Lá está, um conhecimento do corpo e uma coordenação muito mais intensa no exterior do que propriamente no interior. Isso é motivado principalmente pela liberdade. Do subir, trepar, de tudo que o espaço exterior lhes dá que o interior é limitativo e é muito mais orientado e lá fora não.”



**Figura 16-** Crianças a brincarem com um rolo de madeira

Através da minha observação, bem como da análise das entrevistas, podemos verificar que através da reorganização e ampliação do espaço exterior, foram observadas alterações significativas na qualidade, frequência e espontaneidade das brincadeiras das crianças. A partir das experiências relatadas, pode-se compreender como um ambiente mais estimulante e diversificado transformou o brincar das crianças, refletindo-se em mudanças positivas no comportamento, na interação social e no envolvimento com o adulto. Relativamente à utilização da cozinha, a auxiliar M. referiu mesmo que as crianças por vezes procuravam os adultos mais numa atitude de parceria na brincadeira, como na figura abaixo, em que duas crianças prepararam uma refeição para partilhar com a adulta. As interações sociais que as crianças desenvolvem com os seus pares e com os adultos têm uma importância fundamental, uma vez que é através dessas relações que as crianças em idade pré-escolar constroem a sua perceção acerca do mundo social. (Hohmann & Weikart, 1997).



**Figura 17-** Crianças a oferecerem os seus “cozinhados”

Com a implementação de novos elementos no espaço exterior, como uma cozinha de lama, pneus, hortas verticais e até um carro de brincar, as crianças passaram a demonstrar maior envolvimento e criatividade nas suas atividades. A introdução desses elementos não só enriqueceu o brincar, como também trouxe uma estrutura que promove a autonomia e a exploração.



**Figura 18**– Criança a cuidar da sementeira realizada nas hortas verticais

A Educadora salienta, por exemplo, que antes da intervenção, as brincadeiras no exterior eram “*monótonas, limitadas a bolas, triciclos e brinquedos transportados do interior, o que gerava desmotivação e conflitos entre as crianças.*” Agora, o espaço incentiva à criatividade, com brincadeiras diferentes a cada dia. A auxiliar M. também reforça que a introdução dos novos elementos reduziu as disputas pelo mesmo brinquedo e tornou as brincadeiras mais colaborativas e organizadas.

A criatividade emergiu de forma espontânea: os objetos criados ou organizados para fins específicos – como a floreira ou a mesa – foram adaptados pelas crianças a novas funções, demonstrando a flexibilidade e riqueza do imaginário infantil. No caso das imagens abaixo, as crianças deitaram a floreira ao chão e utilizaram-na como um túnel e até mesmo uma espécie de cabana para se abrigarem.



**Figura 19**- Crianças a brincar com a floreira

Além disso, o uso do espaço estimulou a reprodução de situações do quotidiano, como imitar os pais a cozinhar ou simular o funcionamento de um restaurante. Essa

capacidade de transformar elementos do ambiente em instrumentos de brincadeira é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional.



**Figura 20-** Crianças a brincar na cozinha

Uma das mudanças mais marcantes observadas foi o impacto que a intervenção no espaço exterior teve na interação social e na comunicação entre as crianças. O espaço estimulou o brincar em grupo e a troca de experiências entre os pares, contribuindo para que crianças mais tímidas ou com dificuldades de linguagem se expressassem melhor. A Educadora destaca que, no exterior, até mesmo crianças que geralmente têm dificuldades na comunicação se tornam mais extrovertidas, interagem com os colegas e aprendem novas palavras, ampliando o vocabulário e melhorando a articulação.

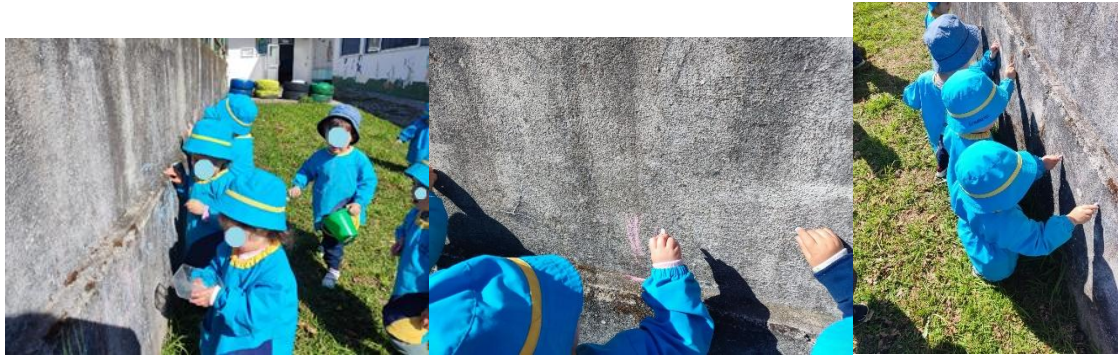
A troca de brinquedos e a negociação espontânea entre as crianças são outros exemplos de habilidades sociais que se desenvolveram nesse novo contexto. Enquanto antes as crianças se mostravam mais dependentes dos adultos para mediar conflitos, agora procuram resolver as questões de forma mais cooperativa. Como a auxiliar T. explica, o aumento da diversidade de opções de brincadeiras reduziu a competição por brinquedos específicos, permitindo que cada criança encontrasse algo de interesse, seja brincando sozinha ou em grupo. Dowdell, Gray & Malone (2011, cit. por Martins, 2016), referem que “para além de estimular o desenvolvimento motor e cognitivo, brincar no exterior possibilita construir competências essenciais para o desenvolvimento da criança a nível emocional (avaliação do risco, desenvolvimento da autonomia e autoestima) e social (cooperação com os pares, partilha de conhecimento).” (p.30) Na

imagem que abaixo se apresenta, uma das crianças do grupo começou a puxar a manta que geralmente é utilizada para que as crianças mais pequenas do grupo se sentem. Outros colegas aperceberam-se do que ele estava a fazer e foram ajudar.



**Figura 21-** Brincadeira em grupo

O espaço exterior assume-se como um meio propício a diferentes atividades e com infinitas possibilidades de utilização. No espaço que foi intervencionado para as brincadeiras das crianças, são-lhes apresentadas diferentes possibilidades de brincadeiras. Este aspeto vai de encontro ao que as Orientações Pedagógicas para Creche que referem que o/a “educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar.” (Marques et al. , 2024, p.15) Na figura abaixo vemos um grupo de crianças que, após a sugestão da educadora, iniciaram uma pintura com giz no muro que faz a separação entre este espaço e o ringue. Esta atividade promoveu a implicação das crianças que passaram bastante tempo a desenvolver esta atividade.



**Figura 22-** Pinturas com giz no muro

Outro ponto relevante e que foi realçado pela auxiliar A. foi o de que houve é a diminuição da dependência do adulto no espaço exterior. A mesma verbalizou mesmo que as crianças *“deixaram de precisar tanto de nós. Já não temos as crianças tão agarradas às nossas pernas. E começaram aos poucos e poucos a brincar mais com os outros e até mesmo sozinhos.”* Antes da reestruturação, as crianças procuravam frequentemente os adultos para mediar conflitos ou simplesmente para obter atenção, comportamento que era acentuado possivelmente pela falta de estímulos no ambiente. Com a introdução de novos equipamentos e recursos, as crianças tornaram-se mais autossuficientes e envolvidas nas suas brincadeiras, necessitando menos da intervenção dos adultos. Essa independência, de acordo com as entrevistadas, é um indicador de que o espaço está a proporcionar um ambiente seguro e estimulante, onde as crianças se sentem confiantes para explorar e aprender por si mesmas.

O espaço exterior também contribuiu para o bem-estar emocional das crianças. Relatos como os da auxiliar M. mostram que as crianças ficam mais calmas e felizes ao brincar ao ar livre, onde podem correr, interagir e explorar livremente, sem as limitações das regras do espaço interior. Esta liberdade promove uma expressão mais espontânea, seja na alegria manifesta pelas risadas, seja na descontração ao interagir com os pares ou com os adultos de forma menos formal. Carvalho & Portugal (2017) defendem precisamente esta ideia, ao referirem que o *“bem-estar é um estado emocional marcado pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior, mas também, e em simultâneo, por energia, vitalidade e abertura ao exterior.”* (p. 42)



**Figura 23-** Brincadeiras na cozinha

Mediante a minha observação e as observações das entrevistadas, posso referir que a remodelação do espaço exterior trouxe profundas mudanças no brincar infantil, destacando-se a criação de um ambiente estimulante e com brincadeiras diversificadas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. A criatividade, a socialização, a comunicação, a autonomia e o bem-estar emocional foram beneficiados, proporcionando experiências mais ricas e significativas para as crianças.

Essas alterações evidenciam que a qualidade do espaço físico é um elemento crucial para fomentar o desenvolvimento infantil. O sucesso dessa iniciativa aponta para a necessidade de continuar a investir na melhoria deste ambiente destinado às crianças, garantindo que tenham recursos adequados para explorar, brincar e aprender de forma plena e feliz.

Quando questionadas acerca de como consideram o espaço à data da entrevista, quer a Educadora como as auxiliares concordam que o espaço exterior encontra-se funcional, mas ainda em fase de manutenção e melhoria contínua. Há desafios relacionados nomeadamente com o crescimento rápido da erva, que interfere na utilização deste espaço. Todas reconhecem o potencial e funcionalidade do local, especialmente para crianças que já começam a gatinhar, mas apontam exatamente a necessidade de maior manutenção para garantir condições ideais de uso.

Outro aspeto abordado pela equipa educativa foi a frequência de utilização do espaço. Todas referiram que esta varia consoante as condições climatéricas e as estações do ano. Durante o verão, o espaço é usado diariamente, enquanto no outono e inverno a utilização é condicionada pelo frio e pela chuva, fatores que também influenciam a opinião dos pais. No entanto, sempre que possível, as crianças têm a oportunidade de usufruir do espaço, especialmente durante as manhãs, em períodos de clima mais ameno. A importância de ajustar o tempo de permanência no exterior ao bem-estar das crianças é unanimemente reconhecida.



**Figura 24-** Estado atual do espaço exterior

Da realização deste estudo podemos considerar o espaço como tendo uma boa acessibilidade e adequado ao número de crianças que o utilizam. No entanto, ainda existem algumas preocupações relacionadas com a segurança, como esquinas e a necessidade de melhorar a vedação para evitar que as crianças saiam do campo de visão da equipa educativa. Além disso, há uma necessidade identificada de aumentar a diversidade de elementos naturais, como pedras, paus e folhas, para enriquecer as experiências sensoriais e de exploração, nomeadamente na cozinha de lama.

Quanto ao tempo médio de permanência no espaço exterior, a equipa educativa entrevistada referiu que este varia entre uma a duas horas por dia, dependendo das condições meteorológicas e do ritmo das crianças. Este período é dividido entre manhãs e, ocasionalmente, tardes, principalmente nos meses mais quentes.

As alterações realizadas até agora são consideradas positivas, mas insuficientes. Há uma necessidade clara de implementar melhorias como a criação de áreas cobertas para proteção contra o sol intenso e a chuva, o aumento do espaço de terra para brincadeiras e a instalação de mais elementos lúdicos, como baloiços feitos de pneus. A ampliação da cozinha de lama, com a inclusão de um ponto de água, é vista como uma prioridade para enriquecer as brincadeiras. Outras sugestões incluem o maior investimento nas hortas verticais, mais manutenção regular e maior variedade de materiais naturais.

Quando questionadas acerca da reação dos pais todos os elementos referiram que tem sido amplamente positiva. Disseram que muitos contribuíram ativamente para a criação e manutenção do espaço, fornecendo materiais e ideias. No entanto o aspeto

que realçaram foi o facto de considerarem que os pais valorizam a felicidade das crianças durante as brincadeiras ao ar livre e percebem os benefícios destas atividades no comportamento e bem-estar dos filhos. A disponibilidade para continuar a colaborar é um reflexo do impacto positivo deste espaço na comunidade. A Educadora deu o exemplo de uma mãe que durante o processo de intervenção em conversa co ela disse *“Olhe, eu não tenho materiais reciclados, nem nada que possa ser utilizado. Mas tenho estas suculentas. E então eu pus num vaso e gostava que vocês pusessem no vosso espaço.”* Foi uma atitude muito gratificante e que refletiu o gosto que os pais tiveram na realização desta mudança no espaço exterior. A mesma entrevistada referiu ainda que *“os pais adoraram e gostaram de tal forma que às vezes vinham buscá-los, nós estávamos na rua com eles e os pais não iam embora. Ficavam a apreciar as brincadeiras. Chegavam a estar ali sentados e a observar também as brincadeiras deles e ficavam super felizes com a felicidade dos filhos. Viam que eles tinham liberdade e que estavam muito mais recetivos e que faziam muito menos birras quando iam para casa depois de saírem do espaço exterior. Tanto que algumas mães tentavam depois prolongar essas brincadeiras de rua quando iam para casa.”*

## **Conclusões do estudo**

A realização do estudo anteriormente descrito teve como base a intervenção efetuada no espaço exterior da creche onde trabalho. Deste modo, com a sua realização pretendeu-se dar resposta à questão inicial que impulsionou esta investigação: “Qual a apropriação da equipa educativa sobre o processo de transformação no espaço exterior?”. Assim, para que conseguisse dar resposta a esta questão, formularam-se os objetivos que nortearam o trabalho efetuado, sendo eles os de refletir acerca da relevância do espaço exterior para a aprendizagem das crianças, refletir acerca da qualidade da oferta educativa da creche e por último, analisar as apreciações da equipa educativa da creche acerca das alterações realizadas no espaço exterior.

Da realização da presente investigação, foi possível tirar algumas conclusões importantes relacionadas com os objetivos definidos, sendo estas também relevantes para a própria equipa educativa da creche visada, no sentido em que lhe permite refletir acerca da execução do projeto de intervenção no espaço exterior que foi levado a cabo.

Um aspeto que será importante realçar foi o envolvimento de todos os agentes que se mobilizaram para que o projeto fosse executado. A equipa educativa foi de facto a impulsionadora, porém, sem o apoio dos pais na disponibilização dos materiais, e o trabalho dos motoristas da instituição que construíram os equipamentos que foram dispostos no espaço intervencionado, não teria sido possível chegar a bom porto. Este foi um efetivo exemplo de trabalho de equipa e de cooperação.

A ideia da intervenção no espaço surgiu de uma necessidade identificada por todos e manifestada, ainda que de forma indireta, pelas crianças que frequentam a creche. Era evidente a falta de cuidado do espaço em frente da creche, mas era também notória a inexistência de um espaço no exterior onde as crianças pudessem brincar. Reunidas algumas ideias e após a observação do comportamento das crianças, foram então sendo criados os equipamentos que vieram enriquecer as brincadeiras das crianças.

Para a execução do projeto foi sempre tido em consideração o facto de a creche pertencer ao programa Ecoescolas, pelo que deveria ser ponderada a reutilização de materiais e a sua sustentabilidade. Deste modo, os equipamentos tiveram como base paletes que foram oferecidas por alguns pais e, por exemplo, na realização das hortas verticais, recorreu-se à utilização de garrafas plásticas que serviram como vasos posteriormente preenchidos com terra e onde as crianças efetuaram a sementeira de alguns vegetais e ervas aromáticas. Mesmo para cuidar das hortas e proceder à rega, foram utilizados garrafões de plástico transformados em regadores.

Deste estudo podemos concluir que a equipa educativa tem bastante presente e reconhece a importância que o espaço exterior e as brincadeiras nele desenvolvidas têm para o desenvolvimento das crianças. Através das entrevistas foi manifestada por todos os elementos da equipa educativa, a consciência de que o espaço exterior permite o desenvolvimento de determinadas competências e áreas de desenvolvimento que o interior não possibilita. A par disso todas admitiram que quando observam as crianças no exterior é notória a sua alegria, bem-estar e sentimento de liberdade que este ambiente lhes provoca. Referem-se às risadas bem audíveis, às descobertas que as crianças vão fazendo e partilhando com os adultos e até com os pares, e notam ainda que estas se revelam mais atentas e despertas para os diversos estímulos a que ali são sujeitas.

De acordo com o que foi observado e mediante as apreciações efetuadas pela equipa educativa, considera-se que as alterações realizadas no espaço exterior revelaram-se extremamente positivas, promovendo um ambiente mais organizado, seguro e estimulante para as crianças. O trabalho efetuado foi determinante para transformar aquele espaço e assim permitir a ampliação do imaginário infantil, incentivando à realização de brincadeiras mais estruturadas, com menor incidência de conflitos e maior cooperação entre as crianças, tal como referido por alguns elementos da equipa educativa. Observou-se ainda uma melhoria significativa na interação entre os pares e entre crianças e adultos. De acordo com uma das auxiliares, as crianças deixaram de procurar o adulto para que lhes fosse garantido colo ou até para mediar conflitos, mas mais no sentido de procurar validação das brincadeiras que se encontravam a ser desenvolvidas, e ainda para solicitar a sua participação nas mesmas.

A maior diversificação de opções de brincadeira e a organização do espaço exterior ajudaram a canalizar a energia infantil de forma positiva, despertando os seus sentidos e permitindo que as crianças explorassem o ambiente com mais liberdade e segurança. As brincadeiras, anteriormente desorganizadas e de curta duração, tornaram-se mais consistentes e integraram a representação de papéis, envolvendo não só a cozinha de lama e o carro, mas também outros elementos do faz de conta. Como referido pela equipa educativa, as brincadeiras antes da intervenção no espaço exterior eram mais individualizadas. Cada criança iniciava uma brincadeira com determinado brinquedo que a equipa trazia do interior e disponibilizava no espaço para que as crianças utilizassem, e esta situação por vezes gerava alguns conflitos e disputas pelos mesmos brinquedos. Após a intervenção, as crianças passaram a procurar mais os

pares para o desenvolvimento das brincadeiras e interagem muito mais, não só uns com os outros como também com as adultas. Para além disto, através da observação efetuada e mesmo na opinião, nomeadamente da Educadora da creche, verificou-se que a utilização daquele espaço promoveu em muitos casos, o desenvolvimento da linguagem. As crianças que no interior eram mais introvertidas e que pouco falavam, quando se encontravam a brincar no exterior revelavam maior extroversão e felicidade, principalmente durante a realização do jogo simbólico. Ao mesmo tempo foram ampliando o vocabulário muito relacionado com os equipamentos utilizados naquele espaço. Passaram a conhecer alguns vegetais e sabiam mencionar algumas das ervas aromáticas que os próprios semearam, aprenderam o nome de alguns utensílios utilizados na cozinha e a sua funcionalidade, assim como algumas refeições que podiam ser com eles preparadas. Um aspeto curioso era que mesmo os pais iam revelando em conversas mantidas com a equipa educativa que as crianças em casa partilhavam as aquisições feitas naquele espaço que havia sido criado. Os próprios pais, no final do dia, quando iam buscar os filhos, ficavam satisfeitos por verem as crianças tão envolvidas nas brincadeiras, sendo que alguns chegavam mesmo a sentar-se e ficar ali a observar as crianças a brincar, chegando mesmo algumas vezes a ser interpelados por elas no sentido de provarem os seus cozinhados.

Apesar de todas as alterações positivas que se verificaram, principalmente no comportamento das crianças, foram identificadas algumas áreas de melhoria a ter em atenção para que o espaço se possa adequar melhor às necessidades das crianças. Deste modo, surge a necessidade da criação de equipamentos adicionais, tais como coberturas e abrigos, assumindo-se esta como uma limitação do espaço. A área de brincadeira não possui abrigo nos dias de sol intenso no verão, nem do vento que por vezes se faz sentir, o que acaba por limitar a utilização do espaço nos dias em que as condições climáticas não são favoráveis. No verão procurou-se arranjar uma solução provisória com a colocação de um toldo, porém o vento por vezes não permitia que aquela cobertura fosse eficaz, pelo que foram ainda colocados alguns chapéus de sol em pontos estratégicos onde as crianças passavam mais tempo a brincar. Para além desta limitação, a equipa educativa referiu ainda que o facto de o espaço ter como base grama, por vezes as ervas daninhas que cresciam à mistura, eram de tal modo grandes que se tornava impossível que as crianças ali brincassem devido à instabilidade criada no piso. Esta situação advém do facto de a manutenção do espaço ser assegurada por funcionários externos à creche e que devido a outras atribuições inerentes às suas funções, nem sempre conseguem dar resposta a esta necessidade que vai surgindo.

Outra limitação identificada pela equipa educativa, foi a localização da cozinha de lama devido à falta de alguns elementos naturais no espaço onde atualmente se encontra. De acordo com o que foi observado, sempre que a cozinha de lama era utilizada tornou-se necessário levar água e alguma terra para que os cozinhados com lama pudessem ser efetuados, uma vez que grande parte do solo se encontra preenchido com erva. Deste modo, pondera-se transportar a cozinha para um espaço que tem ligação ao que atualmente é utilizado, porém o mesmo precisa de um cercado para segurança das crianças. Nesse espaço existe uma nascente de água e da parte da tarde é contemplado com a sombra de um enorme e antigo carvalho que também garante que as crianças possam ter ao seu dispôr outros elementos naturais como folhas secas, pequenos paus que vão caindo da árvore, bem como bolotas. No entanto para cercar a referida zona implica que haja algum investimento financeiro por parte da direção, o que ainda não se proporcionou.

Assim, investir neste espaço exterior, garantindo a sua sustentabilidade e adaptação às necessidades das crianças, permitirá que ele continue a ser um local privilegiado para o desenvolvimento, aprendizagem e lazer, fomentando, simultaneamente, a liberdade e a segurança tão essenciais para o crescimento infantil. Deste modo, melhorias estruturais e de manutenção são essenciais para maximizar o potencial do espaço intervencionado. O envolvimento da comunidade, nomeadamente dos pais, continuará a ser um elemento crucial para o sucesso do espaço. Investir neste ambiente, de forma contínua e integrada, garantirá que ele continue a ser um lugar de aprendizagem, lazer e crescimento para as crianças. Tal como a educadora referiu aquando da entrevista, na última reunião de pais, houve um pai que disse que estava disponível para participar na manutenção do espaço exterior. Citando as suas palavras *“esse pai, foi engraçado que ofereceu-se para fazer manutenção do espaço. E os outros pais foram atrás, reforçando que estavam disponíveis para tudo o que precisássemos, que também estariam disponíveis. E houve também a sugestão, uma vez que tínhamos ainda algum material guardado, tínhamos lançado esse desafio de fazermos mais, fazermos ali a nossa tenda de índio, fazermos o nosso barco como tina de areia. Temos mais os projetos que acabámos por pedir a colaboração deles e eles que aceitaram de bom grado.”*

Através da realização do presente trabalho de investigação e como forma de responder à questão orientadora do estudo “Qual a apropriação da equipa educativa sobre o processo de transformação no espaço exterior?”, podemos concluir que a

equipa educativa da creche está sem dúvida alguma ciente do papel que as brincadeiras no espaço exterior têm para as crianças pequenas, e é nesse sentido que se encontram disponíveis e motivadas para continuar a trabalhar em prol de proporcionar às crianças que a frequentam, experiências diversificadas e significativas que contribuam para o seu desenvolvimento integral e lhes permitam ter uma primeira infância feliz e rica em aprendizagens, fomentando o seu bem-estar e a construção de memórias positivas que as acompanharão ao longo da vida. A equipa acredita que a intervenção efetuada no espaço exterior foi benéfica para as crianças que usufruem daquele espaço e conseguiram identificar algumas diferenças no comportamento das crianças antes e depois da mesma. Também estão conscientes de algumas limitações do referido espaço e enumeraram-nas. Contudo, mostram-se dispostas a procurar superá-las trabalhando em cooperação com os pais e com os intervenientes necessários, sempre com o propósito em mente de que o espaço exterior continue a evoluir e a oferecer condições cada vez melhores para o desenvolvimento, bem-estar e prazer das crianças. O objetivo central da equipa é criar um ambiente onde as crianças possam explorar, brincar e aprender de forma segura e criativa, promovendo experiências enriquecedoras que estimulem o seu crescimento integral. Desta forma, reafirmam o compromisso de trabalhar continuamente para superar os desafios existentes e maximizar o potencial deste espaço.

## **Conclusão geral**

Nesta fase final do Mestrado, e mediante a realização do presente Relatório Final de Estágio é também chegado um momento importante de reflexão acerca do que foi desenvolvido nestes dois anos de formação. Foram dois anos de intensa aprendizagem adquirida não só através da realização dos estágios, mas também através da observação. De facto, a observação assumiu um papel de destaque ao longo da minha formação. A observação não só do trabalho realizado pelos orientadores, mas acima de tudo a observação das crianças com as quais tive a possibilidade de contactar. Relembro o primeiro estágio realizado com uma turma do 1.º ano do 1.º CEB, com crianças de seis anos que acabavam de completar o Jardim de Infância e iniciavam o seu percurso no ensino básico. Este primeiro contacto com uma realidade tão marcante para o desenvolvimento das crianças revelou-se uma experiência enriquecedora, permitindo-me compreender a importância de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo individual de cada criança e promovam uma transição tranquila entre ciclos educativos.

Ao longo do segundo ano de Mestrado, tive a oportunidade de estagiar em Jardim de Infância, contexto que aprofundou ainda mais o meu entendimento sobre o papel essencial do educador na criação de ambientes seguros, estimulantes e desafiadores. Foi neste contexto que a importância do brincar se destacou como uma temática central do meu interesse e prática pedagógica. Através da observação atenta e da interação com as crianças, pude perceber como o brincar, livre ou orientado, contribui significativamente para o desenvolvimento global das mesmas, promovendo aprendizagens de forma natural, espontânea e significativa.

A realização do trabalho de investigação na creche onde trabalho foi importante para mim, no sentido em que se revelou uma experiência enriquecedora, tanto a nível profissional como pessoal. Este estudo ajudou-me a reforçar a ideia de que o trabalho em creche vai além do mero cuidar. É sobre criar um ambiente onde as crianças possam explorar, descobrir e crescer. Sinto que esta investigação não só contribuiu para o meu crescimento profissional, mas também para reforçar a qualidade da oferta educativa que oferecemos diariamente na creche onde trabalho e onde assumimos a missão de fazer felizes as crianças que ali passam o seu dia. Esta investigação foi importante também para a equipa educativa da creche, pois contribuiu para que percebessem como as alterações efetuadas no espaço exterior foram essenciais para as crianças da creche e

em como a qualidade daquela oferta educativa é preponderante para o seu desenvolvimento.

Esta reflexão não se limita a descrever aprendizagens e vivências, mas leva-me também a considerar os desafios e as responsabilidades da profissão que escolhi. O trabalho de educar requer um equilíbrio constante entre a teoria e a prática, a capacidade de responder às necessidades das crianças e, acima de tudo, um compromisso com a formação contínua e com a construção de uma educação de qualidade.

Assim, encerro este Relatório Final de Estágio com um profundo sentimento de gratidão pelas aprendizagens realizadas e pelas experiências vividas, que consolidaram a minha paixão pela educação. Os dois anos de formação foram um percurso transformador, que me preparou, não somente enquanto profissional, mas também me ajudou a reforçar a ideia de que as crianças são mesmo fantásticas e que é no meio delas que sou verdadeiramente feliz. Com a conclusão deste Mestrado, sinto-me mais preparada e confiante para assumir o meu papel enquanto educadora, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso e feliz das crianças com quem terei a oportunidade de trabalhar no futuro.

## Bibliografia

Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. [Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro.

<https://ria.ua.pt/handle/10773/3718>

Abelha, M., & Machado, E. A. (2018). *Supervisão, Colaboração e Formação: Relato de uma experiência com docentes de um agrupamento TEIP*. In E. A. Machado & J. C. Sousa (Eds.). *Formação Contínua de Professores em Portugal - de ontem para amanhã* (pp. 119–135). De Facto Editores.

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Antunes, C. (2015). *Exterior(izando) Aprendizagens*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum.

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11388/1/CARLA\\_ANTUNES.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11388/1/CARLA_ANTUNES.pdf)

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.). Lisboa : McGraw-Hill.

Beckenkamp, D. & Moraes, M. (2013). *A utilização dos jogos e brincadeiras em aula: uma importante ferramenta para os docentes*. Revista Digital. Buenos Aires, (186).

<http://www.efdeportes.com>.

Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade*. Investigar em Educação - IIª Série, 4, 127-140.

Bento, G., & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. Revista Ibero americana de Educación, 72, 85-104.

Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: Go- exterior*. (1.ª Edição). Universidade de Aveiro: UA Editora.

Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. (1.ª Edição). Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. (4ªed.). Porto: Porto Editora.

Braga, F. (coord.) (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projetos de planificação à planificação em projeto*. Porto: Edições ASA.

Canavarro, J. e Pereira, A. e Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Cardona, M. J. (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio*. Cadernos de Educação de Infância, 81,10-16.

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A., Clube do Livro.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Auto Aprendizagem (2ª ed.)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Coleção NOVA CIDInE. Porto Editora.

Cunha, A. (2017). *A importância do espaço exterior como espaço lúdico e de aprendizagem*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Jean Piaget. Almada.

Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar*. Revista de divulgação técnico científica do ICPG. Vol. 1 nº4. Janeiro-Março/2004, pp.107-1.

Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro - Aprova o Regulamento que Estabelece as Condições de Segurança a Observar na Localização, Implantação, Conceção e Organização Funcional dos Espaços de Jogo e Recreio, Respetivo Equipamento e Superfícies de Impacte.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, Ministério da Educação. (2010). Diário da República: Série II, n.º 206.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/16034-2010-3235729>

Dempsey, & Frost. (2002). *Contextos Lúdicos na Educação de Infância*. Em B. Spodek, Manual de Investigação em Educação de Infância (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Direção-Geral da Educação. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Obtido de Direção-Geral da Educação.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1ª Edição). Lisboa: Climepsi Editores.

Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. Análise Psicológica*. XV, (4), 563-572.

Ferreira, C. A. (2009). *A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores*. *Revista portuguesa de pedagogia*, 143-158.

Formosinho, J. (1991). *Modelos Organizacionais de Formação contínua de Professores*. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ganhão, A. R. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum.

<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/18586>

Garcia, C. (1999a). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Libânio, S. & Linhares, E. (2020). *Os espaços exteriores: contextos de aprendizagens na educação pré-escolar e no 1.º CEB*. In M.J. Cardona & E. Linhares (Eds.). *Da prática de Ensino Supervisionada à Investigação na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico* (pp.90-112). Instituto Politécnico de Santarém.

<http://hdl.handle.net/10400.15/3246>

Lino, D. (1998). *O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, pp. 93-112. Porto Editora.

Martins, M.F.T. (2016). *Brincadeiras no espaço exterior e aprendizagens: percursos de prática de ensino supervisionada e de investigação na educação pré-escolar*.

[Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório do Instituto Politécnico de Viseu.

<https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4527/1/Relat%c3%b3rio.pdf>

Martins, A. (2016). *O poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional docente: um estudo em contexto*. [Dissertação de Mestrado em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro].

<http://hdl.handle.net/10773/18475>

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., Araújo, S. B., (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em Educação*. In. *Inovação, Investigação em Educação*. CDUSER: Revista de educação, Vol. 2 (2). Instituto Politécnico de Bragança.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Nabuco, M. (2000) *A avaliação como processo central da intencionalidade educativa. A Avaliação das crianças dos 0 aos 6 anos de idade*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

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

Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

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

Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista Noesis, 71, 24-29.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf)

Roldão, M. (2017). *Conhecimento, Didáctica e Compromisso: O Triângulo Virtuoso de uma Profissionalidade Em Risco*. Cadernos de Pesquisa, 47(166), 1134-1149.

Salomão, H.; Martini, M & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*.

[https://www.academia.edu/25422659/A\\_IMPORTANCIA\\_DO\\_LUDICO\\_NA\\_EDUCAO\\_INFANTIL\\_ENFOCANDO\\_A\\_BRINCADEIRA\\_E\\_AS\\_SITUACOES\\_DE\\_ENSINO\\_NAO\\_DIRECIONADO](https://www.academia.edu/25422659/A_IMPORTANCIA_DO_LUDICO_NA_EDUCAO_INFANTIL_ENFOCANDO_A_BRINCADEIRA_E_AS_SITUACOES_DE_ENSINO_NAO_DIRECIONADO)

Santos, A. (2017). *À redescoberta do espaço exterior*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum.

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19407/1/ADRIANA\\_SANTOS.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19407/1/ADRIANA_SANTOS.pdf)

Saraiva, V. (2016). *Aprender a brincar, brincar a aprender*. [Dissertação de Mestrado Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum.

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14808/1/VANIA\\_SARAIVA.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14808/1/VANIA_SARAIVA.pdf)

Shulman, L. (2005). *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma*. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1-30.

Shulman, J.H. & Shulman, L.S. (2016). *Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação*. Cadernoscenpec São Paulo | v.6 | n.1 | p.120-142 | jan.

Silva, M. R. (2003). *Trama doce-amarga (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. S. Paulo: HUCITEC/Unijuí.

Silva, I. (2005). *Projectos de aprendizagens: o projecto como "Projétil" não identificado*. Actas 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo, pp. 49-64.

Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).

Sousa, M. e Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios*. Editor: Factor.

Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

White, J. (2011). *Capturing the difference*. In J. White (Ed.). *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications, Ltd.

White, J. (2014). Orientações para fazer uma cozinha de lama. *Cadernos de Educação de Infância*, 101, 2-27.

Zabalza, M. (2007). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

# **ANEXOS**

## Anexo 1- Guião das entrevistas

### Entrevista

A presente entrevista surge no âmbito da recolha de informações importantes para a elaboração do trabalho de investigação integrante do Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

Esta investigação tem o intuito de estudar qual a apreciação feita pela equipa educativa relativamente às alterações efetuadas no espaço exterior da creche. Os objetivos do estudo são os de refletir acerca da relevância do espaço exterior para a aprendizagem das crianças, refletir acerca da qualidade da oferta educativa da creche e analisar as perceções que a equipa educativa da creche tem acerca das alterações realizadas no espaço exterior.

Agradeço desde já a colaboração e disponibilidade na resposta às questões que a seguir irei colocar. A entrevista será gravada, se assim concordar, e as suas respostas são confidenciais e serão apenas analisadas para a concretização do presente estudo, não havendo lugar à sua exposição. A sua identidade será também mantida em anonimato. Na apresentação de dados e na tese no geral, poderão ser transcritos excertos, devidamente citados e sempre garantindo o carácter totalmente anónimo. A sua colaboração é da maior importância e contributo fundamental para atingir os objetivos a que nos propomos.

Dimensões de qualidade na creche	Que idade tem? Como começou a trabalhar na creche? Há quantos anos trabalha em creche/com crianças? O que mais valoriza no trabalho em creche/ com crianças? Porque é que acha que a creche é importante?
----------------------------------	---

	<p>Que importância atribui ao espaço exterior para o desenvolvimento de aprendizagens das crianças da creche?</p>
<p>Entendimento sobre espaço exterior e sua utilização na creche</p>	<p>O que é que motivou a reformulação do espaço exterior da creche?</p>
<p>Caracterização do espaço inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- físico e materiais</li> <li>- utilização pelas crianças</li> <li>- relevância pedagógica</li> </ul>	<p>Como era o espaço antes da intervenção?</p> <p>Com que regularidade era utilizado pelas crianças?</p> <p>Como é que surgiu a ideia de reformular o espaço? (sugestão dos pais? necessidade notada durante o brincar das crianças? Iniciativa da equipa educativa? Porquê? O que motivou?)</p> <p>Qual o objetivo da intervenção neste espaço?</p>
<p>Caracterização das alterações e do processo de mudança</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- processo experienciado</li> <li>- limitações processuais e de resultado</li> <li>- satisfação/concretizações processuais e de resultado</li> </ul>	<p>Como correu a alteração do espaço e quem foi o responsável?</p> <p>O que é que foi introduzido no espaço? Houve obstáculos/ limitações? Quais?</p> <p>Do seu ponto de vista a intervenção efetuada foi suficiente?</p> <p>Notou alterações no brincar das crianças?</p>
<p>Avaliação do estado atual do espaço exterior</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- físico e materiais</li> </ul>	<p>Como é que se encontra o espaço agora?</p> <p>Que materiais se encontram ao dispor das crianças?</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilização pelas crianças</li> <li>- relevância pedagógica</li> <li>- dimensões do GO-exterior (aparência global e identidade, dimensão, acessibilidade, manutenção e segurança, oportunidades de ação, estilo do adulto e rotinas)</li> </ul>	<p>Com que regularidade é utilizado? Acha suficiente?</p> <p>Considera importante a utilização do espaço exterior?</p> <p>Considera que o espaço é atrativo?</p> <p>Considera a dimensão (tamanho) do espaço adequada ao número de crianças que o utilizam?</p> <p>Acha que a acessibilidade ao espaço é boa?</p> <p>A manutenção é assegurada por quem?</p> <p>Considera que a regularidade com que é feita é suficiente?</p> <p>O espaço garante condições de segurança?</p> <p>As características próprias do espaço permitem o desenvolvimento de brincadeiras pelas crianças? (existência de elementos naturais- pedras, paus, folhas, água, terra; espaço abrigado?)</p> <p>Quanto tempo é que as crianças passam no espaço?</p>
<p>Sugestões/expectativas sobre futuras alterações</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o quê</li> <li>- como</li> </ul>	<p>Como considera o atual espaço exterior da creche? Acha que as alterações efetuadas foram adequadas e suficientes?</p> <p>Se pudesse faria alterações? Quais?</p>

Obrigada pela sua colaboração!