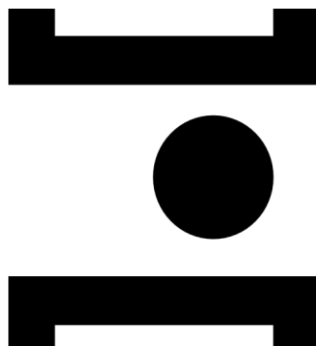


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**BRINCAR E APRENDER COMO UMA MESMA COISA: DUAS
EXPERIÊNCIAS COM O ESPAÇO EXTERIOR EM JI**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sofia Sousa Gonçalves

Orientação:

Professora Doutora Juliana Jardim Barboza

Abril, 2026

Agradecimentos

Concluir este relatório representa o fim de uma etapa muito importante da minha vida que foi cheia de altos e baixos, mas também foi marcada por esforço, dedicação e acima de tudo crescimento pessoal. Ao longo deste percurso, tive o privilégio de contar com o apoio de pessoas que, das mais diversas formas, contribuíram para que este momento se tornasse possível e ainda mais especial. Passaram sete anos desde que entrei na Escola Superior de Educação de Santarém, desde então, concluí o Curso Técnico Superior Profissional de Acompanhamento de Crianças e Jovens, a Licenciatura em Educação Básica e agora concluo o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Desta forma, não posso deixar de agradecer:

À minha família, por me ter dado a oportunidade de tornar o meu sonho de infância realidade, por acreditarem sempre em mim e por me apoiarem em todos os momentos, até mesmo nos mais difíceis.

À professora Juliana Jardim por toda a ajuda e disponibilidade, por todos os conhecimentos transmitidos e por todas as palavras de encorajamento e incentivo, principalmente durante a elaboração deste relatório.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Santarém, por partilharem os seus conhecimentos permitindo-me ser melhor profissional, mas também melhor pessoa.

Às equipas educativas das instituições onde tive a oportunidade de estagiar, por me acolherem bem, partilharem conhecimentos e incentivarem sempre a minha melhor versão.

Aos Escoteiros de Portugal por todo o conhecimento Escotista que me foi proporcionado e que me deixou tão próxima do tema para o meu relatório. Mas em especial agradecer ao Grupo 278 da Venda do Pinheiro.

À minha melhor amiga Maria, que se tornou casa desde o primeiro dia que cheguei a Santarém, que esteve sempre ao meu lado e me apoiou em todos os momentos, que me ajudou a evoluir cada vez mais. Obrigada por estares lá, e por todos os momentos que passámos a trabalhar ou a divertir-nos. Foi sem dúvida a melhor parceira académica que podia ter.

À minha Mariana, por mesmo com a distância nunca deixares de estar presente na minha vida académica, por toda a amizade e por todo o apoio. Obrigada por estares comigo desde o curso profissional, por seres a minha consciência. Estaremos sempre juntas.

Aos amigos que levo de Santarém por todos os momentos bons que passámos juntos. Em especial à Ana e à Carolina por estarem sempre comigo, pelas horas de gargalhadas sem fim e por todo o colo e abraços aconchegantes que me deram que tantas vezes foram um refúgio.

A todos, muito obrigada por estarem comigo!

Acrónimos/Siglas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

PES - Prática de Ensino Supervisionada

UC - Unidade Curricular

JI - Jardim de Infância

CEB - Ciclo do Ensino Básico

Resumo

Este relatório final insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Santarém, sendo desenvolvido na sequência da prática realizada nos contextos de creche e de jardim de infância. O relatório contempla duas partes. A primeira tem como finalidade a análise e reflexão das aprendizagens proporcionadas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos. A segunda parte corresponde à componente investigativa, cujo objetivo foi compreender de que forma o brincar no espaço exterior pode ser entendido como uma prática educativa e não apenas lúdica, explorando as aprendizagens que dele surgem.

Para tal, foi realizado um estudo de natureza qualitativa e interpretativa que envolveu crianças de dois grupos de pré-escolar. Os dados foram recolhidos através de observação direta, registos escritos e registos fotográficos.

Os resultados evidenciaram que o espaço exterior constitui um ambiente rico em estímulos cognitivos, motores, emocionais e sociais, permitindo às crianças explorar, experimentar e interagir de forma livre e autónoma. Embora este espaço possa ser intencionalmente preparado pelo educador, é no brincar não estruturado e livre que surgem aprendizagens significativas. O papel do adulto passa por garantir que este seja um espaço seguro, estimulante e aberto às descobertas, sem limitar as crianças nas suas ações. A diversidade de estímulos proporcionada pelo exterior favorece o desenvolvimento da criatividade, curiosidade e a resolução de conflitos, promovendo uma relação mais próxima, consistente e sustentável com o meio ambiente

Palavras-chave: Espaço exterior; Educação pré-escolar; Brincar; Aprendizagem.

Abstract

This final report is part of the Supervised Teaching Practice within the Master's Degree in Pre-School Education at the Escola Superior de Educação de Santarém. It was developed following the practical experiences carried out in both nursery school and kindergarten settings. The report is divided into two main parts. The first focuses on the analysis and reflection of the learning outcomes resulting from the pedagogical practices in these two contexts. The second part presents the research component, which sought to understand how outdoor play can be perceived as an educational practice rather than merely a recreational activity, exploring the learning that emerges from it.

A qualitative and interpretative study was conducted involving children from two preschool groups. Data collection was carried out through direct observation, written records, and photographic documentation.

The findings revealed that the outdoor environment is rich in cognitive, motor, emotional, and social stimuli, allowing children to explore, experiment, and interact freely and autonomously. Although this space can be intentionally prepared by the educator, it is through unstructured and spontaneous play that meaningful learning emerges. The adult's role is to ensure that the environment is safe, stimulating, and open to discovery, without restricting the children's actions. The diversity of stimuli provided by outdoor settings fosters the development of creativity, curiosity, and conflict resolution skills, promoting a closer, more consistent, and sustainable relationship with the natural world.

Key-words: *Outdoor space; Pre-School Education; Play; Learning.*

Índice

ACRÓNIMOS/SIGLAS.....	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE FIGURAS	VII
LISTA DE TABELAS	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	2
1.1. CONTEXTO DE CRECHE – 1.º SEMESTRE.....	2
1.1.1. <i>Caracterização da instituição.....</i>	<i>2</i>
1.1.2. <i>Caracterização do ambiente educativo.....</i>	<i>3</i>
1.1.3. <i>Projeto de sala.....</i>	<i>5</i>
1.1.4. <i>Observação e prática pedagógica.....</i>	<i>5</i>
1.1.5. <i>Reflexão final.....</i>	<i>7</i>
1.2. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA – 2.º SEMESTRE	8
1.2.1. <i>Organização do ambiente educativo.....</i>	<i>9</i>
1.2.2. <i>Projeto de sala.....</i>	<i>11</i>
1.2.3. <i>Observação e prática pedagógica.....</i>	<i>12</i>
1.2.4. <i>Reflexão final.....</i>	<i>17</i>
1.3. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA – 3.º SEMESTRE	18
1.3.1. <i>Caracterização da instituição.....</i>	<i>19</i>
1.3.2. <i>Organização do ambiente educativo.....</i>	<i>19</i>
1.3.3. <i>Projeto de grupo.....</i>	<i>22</i>
1.3.4. <i>Observação e prática pedagógica.....</i>	<i>22</i>
1.3.5. <i>Reflexão final.....</i>	<i>27</i>
PARTE II – COMPONENTE INVESTIGATIVA.....	29
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	29
2.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	30
2.2.1. <i>Espaços educativos no jardim de infância.....</i>	<i>30</i>
2.2.2. <i>Acerca dos elementos que influenciam a organização do espaço exterior.....</i>	<i>31</i>
2.2.3. <i>O espaço exterior como promotor do desenvolvimento infantil.....</i>	<i>32</i>
2.2.4. <i>O papel do adulto na utilização do espaço exterior</i>	<i>33</i>

2.2.5.	<i>Perspetivas do brincar</i>	34
2.2.6.	<i>Tipos de brincar: livre e orientado</i>	35
2.2.7.	<i>Brincar no espaço exterior</i>	36
2.3.	METODOLOGIA	37
2.3.1.	<i>Opções metodológicas</i>	37
2.3.2.	<i>Participantes</i>	38
2.3.3.	<i>Propostas pedagógicas</i>	39
2.3.4.	<i>Recolha e análise de dados</i>	40
2.4.	RESULTADOS	41
2.4.1.	<i>Atividade 1 - Vamos descobrir os elementos da natureza</i>	41
2.4.2.	<i>Atividade 2 - As nossas árvores</i>	42
2.4.3.	<i>Atividade 3 - Jogos tradicionais</i>	44
2.4.4.	<i>Atividade 4 - Investigar e cuidar</i>	46
2.4.5.	<i>Atividade 5 - Jogo dos inventores</i>	48
2.4.6.	<i>Atividade 6 - Caça aos elementos da natureza</i>	50
2.5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
	REFLEXÃO FINAL	55
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
	REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS	59
	ANEXOS	60
	ANEXO 1 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “A MAGIA DO VULCÃO”	60
	ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “RELVINHAS”	61
	ANEXO 3 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “TINTAS NATURAIS”	62
	ANEXO 4 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “ARTE DA/NA NATUREZA”	63
	ANEXO 5 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “HISTÓRIAS DO PINHÃO”	64
	ANEXO 6 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “OFICINA DE ORIGAMIS”	65
	ANEXO 7 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “VAMOS DESCOBRIR OS ELEMENTOS DA NATUREZA”	66
	ANEXO 8 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “AS NOSSAS ÁRVORES”	67
	ANEXO 9 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “JOGOS TRADICIONAIS”	68
	ANEXO 10 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “INVESTIGAR E CUIDAR”	69
	ANEXO 11 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “JOGO DOS INVENTORES”	70
	ANEXO 12 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “CAÇA AOS ELEMENTOS DA NATUREZA”	71

Lista de Figuras

Figura 1 - Conversa em grande grupo e apresentação dos materiais	13
Figura 2 - Momento da atividade experimental	13
Figura 3 - Elaboração dos registos gráficos	14
Figura 4 - Leitura da história e montagem do puzzle	15
Figura 5 - Construção do Relvinhas.....	15
Figura 6 - Apresentação das tintas naturais.....	16
Figura 7 - Pintura livre com tintas naturais	17
Figura 8 - Pintura de elementos da natureza	24
Figura 9 - Composições em papel	24
Figura 10 - Produções finais	24
Figura 11 - Construção dos livros	25
Figura 12 - Planeamento e ilustração das histórias.....	25
Figura 13 - Resultado de uma das histórias.....	26
Figura 14 - Construção dos origamis	27
Figura 15 - Apresentação e organização dos elementos da natureza.....	41
Figura 16 - Criações feitas pelas crianças	42
Figura 17 - Apresentação dos pinceis naturais	43
Figura 18 - Momento de fazer lama	43
Figura 19 - Criação das árvores.....	44
Figura 20 - Exposição das árvores.....	44
Figura 21 - Jogo dos arcos	45
Figura 22 - Jogo das colheres.....	45
Figura 23 - Jogo das argolas	46
Figura 24 - Pesquisa de informação sobre caracóis	47
Figura 25 - "Casas" construídas para o caracol	47
Figura 26 - Alimentação do gafanhoto	48
Figura 27 - Invenção da criança D	49
Figura 28 - Invenção da criança T.....	49
Figura 29 - Invenção da criança TH.....	49
Figura 30 - Invenção das crianças M, L e E	50
Figura 31 - Procura dos elementos pelo pinhal	51
Figura 32 - Apresentação dos elementos encontrados	51

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Contextos de prática supervisionada	2
Tabela 2 - Atividades desenvolvidas no âmbito da investigação.....	39

Introdução

O presente Relatório Final de Mestrado foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este relatório tem como finalidade documentar, de forma fundamentada e reflexiva, o meu percurso de aprendizagem ao longo das práticas de ensino supervisionadas em contextos uma de creche e duas de jardim de infância, bem como apresentar o estudo investigativo realizado no âmbito da componente de investigação da PES.

A estrutura do relatório encontra-se organizada em duas partes principais. A primeira parte centra-se na apresentação dos contextos de estágio onde são caracterizadas as instituições, os grupos de crianças e os ambientes educativos, evidenciando-se as experiências vividas, as aprendizagens adquiridas e os desafios enfrentados ao longo das intervenções pedagógicas. Nesta secção são ainda apresentados os projetos de estágio desenvolvidos, incluindo o planeamento, a operacionalização e a avaliação das atividades desenvolvidas, acompanhados de uma reflexão sobre o percurso.

A segunda parte corresponde à componente investigativa do relatório, que teve como foco compreender de que forma o brincar no espaço exterior pode ser reconhecido como uma prática educativa e identificar as aprendizagens que emergem dessas experiências. A investigação, de natureza qualitativa e interpretativa, foi realizada com dois grupos de JI, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos, procurando analisar o potencial educativo das brincadeiras ao ar livre. Esta secção integra a contextualização do estudo, o enquadramento teórico que sustenta a investigação, a metodologia adotada, incluindo os participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados, e a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

O relatório finaliza com uma reflexão sobre o percurso de desenvolvimento e formação pessoal e profissional durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas e audiovisuais que sustentam o trabalho e os anexos que complementam a sua leitura.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada

A presente secção tem como objetivo caracterizar, analisar e descrever os três contextos em que foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Ao longo do Mestrado, tive oportunidade de realizar três intervenções, uma na valência de creche e duas na valência de jardim de infância. Todos os estágios foram realizados de acordo com o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Tabela 1 - Contextos de prática supervisionada

Práticas de Ensino Supervisionadas (PES)	Ano letivo 2024/2025		Ano Letivo 2025/2026
	1.º Estágio	2.º Estágio	3.º Estágio
<u>Contexto</u>	Creche	Jardim de Infância	Jardim de Infância
<u>Duração</u>	60h	100h	210h

1.1. Contexto de Creche – 1.º Semestre

A Prática de Ensino Supervisionada em Creche decorreu entre os dias 18 de novembro a 20 de dezembro de 2024, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, em Santarém, numa sala de 1º ano, com crianças com idades compreendidas entre os dez e os vinte e quatro meses.

1.1.1. Caracterização da instituição

A IPSS onde foi realizado o estágio tem como objetivo desenvolver atividades de ação social e educacional através de várias respostas sociais. Integra três jardins de infância, dois centros de dia, três unidades de apoio domiciliário e um lar de idosos.

O projeto educativo da instituição menciona que ela tem como “principal objetivo valorizar o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, procurando sempre a verdade e a alegria de viver, promovendo a maturação progressiva e harmoniosa da identidade individual de cada pessoa, de acordo com a sua faixa etária, motivações, capacidades, valores morais, éticos e cristãos”. Segundo o projeto (Projeto Curricular, 2020), a instituição pretende: “i) proporcionar a cada criança o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos, abrindo novos horizontes e estando mais alerta para os seus próprios interesses e motivações; ii) ajudar a criança a refletir sobre a diversidade de valores, as suas implicações práticas e expressá-los em relação a si própria, aos outros, à comunidade e ao

mundo em geral; iii) fomentar nas crianças atitudes de respeito e valorização crítica pelo meio ambiente, assim como interiorizar normas e leis que regem os elementos que o compõem.”

A unidade onde decorreu o estágio integra duas valências – creche e jardim de infância –, o departamento de recursos humanos e o departamento financeiro e administrativo. O edifício tem dois andares. No rés-do-chão, encontram-se as salas de pré-escolar, com duas salas para cada faixa etária (três, quatro e cinco anos), cada uma delas com casa de banho própria. Inclui um espaço exterior, um refeitório, uma biblioteca, um ginásio, instalações sanitárias para os trabalhadores, serviços administrativos e financeiros e o gabinete da direção. O primeiro andar está dividido em duas alas. A ala direita da instituição é composta pela receção, sala de berçário com dormitório, sala de 1 ano e sala de 2 anos, todas com fraldário interior, copa para refeições, sala de arrumos e vestiário com casa de banho para trabalhadores. A ala esquerda da instituição é composta pela receção, sala de berçário com dormitório e fraldário interior, sala de 1 ano, sala de 2 anos e sala heterogénea, todas com fraldário interior, copa para refeições, sala de arrumos, vestiário com cada de banho para os trabalhadores.

O horário de funcionamento é das 7h30 às 19h, e a permanência da criança na instituição não pode ser superior a dez horas diárias. A entrada depois das 10h e a saída antes das 16h devem ser comunicadas previamente à educadora responsável da sala. Segundo o Projeto Curricular da instituição (2020) a metodologia utilizada abrange vários modelos educativos sendo estes: Modelo da Escola Moderna, Modelo Curricular High Scope, Modelo Pedagógico Reggio Emilia, Modelo de Projeto e Método de Aprendizagem Cooperativa.

1.1.2. Caracterização do ambiente educativo

1.1.2.1. Caracterização do grupo

O grupo era constituído por quinze crianças, das quais seis do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os vinte e quatro meses. Doze crianças eram de nacionalidade portuguesa, três de nacionalidade angolana e uma indiana. A observação inicial revelou um grupo ativo, curioso e explorador, e muitas crianças demonstravam bastante autonomia na realização de algumas tarefas.

No que respeita ao desenvolvimento motor, apenas três crianças ainda não tinham adquirido a marcha autónoma. Destas, apenas uma conseguia colocar-se em pé com auxílio dos móveis da sala e manter-se sem apoios. Ao sentar, duas crianças ainda não

apresentavam estabilidade suficiente, deixando o corpo tombar para os lados ou para a frente quando sentadas sem encosto.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, a maioria das crianças ainda não verbaliza palavras de forma estruturada. Sete delas recorriam predominantemente ao processo holofrásico para comunicar. Apesar disso, todas as crianças revelavam uma boa capacidade de compreensão, reconhecendo e reagindo à maioria das palavras e instruções dadas pelos adultos.

Durante os momentos de refeição, quatro crianças ainda não se alimentavam de forma autônoma, sendo que três delas necessitavam de apoio total, enquanto uma precisava apenas de ajuda para comer a sopa, sendo supervisionada durante o prato principal. As restantes crianças já se alimentam sozinhas, demonstrando crescente independência.

1.1.2.2. Organização do tempo

O dia na sala onde estagiei iniciava-se com o acolhimento das crianças e alguma brincadeira livre num ambiente tranquilo. Este período permitia a troca de informações entre os adultos responsáveis e a equipa educativa, promovendo o bem-estar e a continuidade dos cuidados prestados às crianças.

Após a chegada da maior parte das crianças, o grupo reunia-se no tapete para cantar a música do “Bom Dia”, comer o lanche da manhã e ouvir uma história. De seguida, existia uma alternância entre atividades orientadas e brincadeiras livres, promovendo a exploração autónoma das crianças.

Antes do almoço, era feita a arrumação da sala e, com o grupo sentado no tapete iniciava-se o momento de higiene, seguido da deslocação do grupo até ao refeitório. Após a refeição, havia novamente um momento de higiene e de seguida a sesta.

Ao acordar, voltavam a realizar cuidados de higiene, e, de seguida, o lanche e o momento de brincadeira livre.

A saída era feita de forma gradual com partilha de informações sobre o dia com os adultos responsáveis.

É importante referir que as crianças estavam familiarizadas com a rotina diária e demonstraram capacidade em antecipar os principais momentos do dia. No entanto, observou-se que alterações pontuais à rotina, como o dia da fotografia ou atrasos na hora do almoço, geravam alguma agitação no grupo, evidenciando a importância da estabilidade e consistência na organização da rotina.

1.1.2.3. Organização do espaço

A sala de um ano onde foi realizado o estágio era ampla, simples e adequada às necessidades do grupo. Estava dividida em dois espaços distintos: a zona de higienização e a área de permanência das crianças. O espaço apresentava formato retangular, boa iluminação natural e aquecimento, permitindo regular a temperatura de forma confortável.

A área de permanência das crianças incluía a zona do tapete, utilizada para reuniões em diversos momentos do dia, a zona da mesa, destinada às atividades e a zona da piscina onde se encontravam alguns brinquedos maiores como uma mesa interativa e cavalos de baloiço. Embora a sala não dispusesse de muitos brinquedos, os existentes eram variados e adequados à faixa etária.

1.1.3. Projeto de sala

O projeto de sala foi desenvolvido com base no projeto educativo da instituição, intitulado “Crescer com Todos”, cujo principal objetivo passava pela valorização do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, promovendo a procura pela verdade e alegria de viver. Neste enquadramento, a educadora delineou um projeto de sala que procurasse responder às características, interesses e necessidades individuais de cada criança, promovendo um crescimento harmonioso e saudável. Através deste projeto, procurou-se proporcionar experiências e atividades estimulantes e desafiadoras, abrangendo diversas áreas do desenvolvimento, com o intuito de fomentar de forma integrada as capacidades das crianças.

1.1.4. Observação e prática pedagógica

Durante o estágio, foi desenvolvido um projeto educativo pensado especificamente para o grupo de crianças. O projeto *Mãos curiosas* teve como bases as necessidades observadas, os interesses manifestados pelas crianças e os objetivos pedagógicos definidos para o contexto. No entanto, por se tratar de um estágio maioritariamente centrado na observação, não foi possível implementar o projeto na prática. Ainda assim, a sua criação permitiu uma reflexão aprofundada sobre o papel do educador na planificação intencional e sobre a importância de conhecer bem o grupo de crianças de forma a propor experiências significativas e ajustadas.

O projeto de intervenção foi concebido com base nas necessidades observadas no grupo de crianças e em articulação com o projeto educativo da sala.

Durante o período de observação, em diálogo com a educadora e a auxiliar da sala, foi possível identificar que, no grupo em questão, o sentido do tato se destacava como uma

dimensão sensorial menos explorada por algumas crianças. Verificou-se que certas crianças demonstraram relutância em tocar ou ser tocadas por objetos desconhecidos ou com texturas diferentes das habituais, reagindo com desconforto ou mesmo com choro. No entanto, observou-se também que, ao presenciarem os colegas a interagir com esses materiais, muitas dessas crianças mostravam curiosidade e, por iniciativa própria, aproximavam-se e tentavam explorar.

Simultaneamente, havia crianças bastante curiosas e exploradoras, que influenciam positivamente os pares mais reticentes. Assim surgiu a ideia de disponibilizar na sala diferentes estímulos táteis, promovendo a exploração sensorial e o desenvolvimento do sentido do tato, respeitando sempre o ritmo e a vontade de cada criança.

Segundo Serrano & Luque (2015) citado por Nascimento (2021) o sistema tátil tem duas funções importantes que correspondem à interpretação da informação recolhida através do toque com o propósito de a discriminar enviando ao cérebro a informação relativamente às características do que está a ser tocado como tamanho, forma e texturas. E ainda, o propósito de proteção, quando o toque feito, é interpretado pelo cérebro como perigoso tendo reflexos de retirada ou defesa automática.

O principal objetivo do projeto “Mãos Curiosas” era incentivar a exploração sensorial e promover o desenvolvimento tátil das crianças, ampliando o seu repertório sensorial e proporcionando experiências significativas. Os métodos de avaliação considerados para o projeto são a observação direta e os registos fotográficos.

Em seguida, são apresentadas duas propostas de atividades do projeto.

A primeira proposta consistia na criação de um painel sensorial, composto por peças com diferentes texturas, que estaria sempre acessível às crianças. Semanalmente, seria apresentada uma nova peça do painel ao grupo, convidando as crianças a explorá-la através do tato. Após a exploração e uma breve conversa sobre o material, a peça seria pendurada numa parede a uma altura acessível. Com o passar das semanas, o painel ficaria completo, permitindo às crianças explorar livremente as diferentes texturas, de acordo com o seu interesse e nível de conforto. Esta atividade visava, sobretudo, oferecer às crianças mais reticentes a possibilidade de se aproximarem do painel de forma autónoma, quando se sentissem seguras para o fazer.

A segunda atividade previa a criação de uma nova área na sala dedicada à brincadeira com areia. Para tal, seria utilizada uma piscina de bolas já existente, forrada com plástico e preenchida com areia e brinquedos como baldes, pás, carros e tratores. A apresentação da nova área seria feita em grupo, nomeado e identificando os brinquedos enquanto eram colocados na piscina, seguida de um convite às crianças para entrarem e explorarem

livremente. Esta área ficaria disponível para brincadeira autónoma, sendo de fácil acesso para todas as crianças, que já demonstraram capacidade para entrar e sair da piscina sozinhas. Com esta proposta, pretendia-se proporcionar um espaço seguro e estimulante para a exploração tátil da areia, promovendo o conforto e o prazer de brincar com diferentes materiais.

1.1.5. Reflexão final

O estágio em creche foi uma experiência muito positiva, que me permitiu consolidar aprendizagens e desenvolver competências. Desde o primeiro dia deparei-me com diversas situações que contribuíram para o meu crescimento tanto pessoal como profissional.

Neste estágio, compreendi que uma rotina previsível e consistente permite às crianças antecipar os momentos do seu dia a dia, promovendo tranquilidade, segurança e bem-estar. Segundo Post e Hohmann (2011), é essencial proporcionar uma rotina estruturada, previsível e consistente, mas simultaneamente flexível, permitindo às crianças reconhecer padrões e antecipar acontecimentos. Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) reforçam que esta sequência de atividades deve estar centrada na criança, promovendo sentimentos de segurança, continuidade e controlo. Na sala onde estagiei, esta estrutura estava bem presente, e foi notório que as crianças se sentiam confortáveis com a rotina.

Durante todo o percurso, tive oportunidade de participar em todos os momentos da rotina diária, o que me permitiu conhecer bem o grupo e adaptar a minha intervenção com sensibilidade com intencionalidade. Tive também oportunidade de dinamizar vários momentos no tapete, como a música do “bom dia”, a leitura de histórias e canções, bem como auxiliar nas atividades propostas pela educadora. Esta participação ativa permitiu-me compreender que não devemos apenas valorizar os momentos de atividades orientadas, mas também os momentos da rotina e de brincadeira livre, que são igualmente ricos em oportunidades de aprendizagem.

Um dos momentos mais desafiantes foi o da refeição. No início, sentia-me insegura por não saber o que cada criança comia, ou se precisava de ajuda. Algumas crianças recusavam-se a comer o que me gerava algumas dúvidas sobre como agir. Com o tempo, fui conhecendo melhor o grupo e, em conversa com a educadora, compreendi que não se devia insistir demasiado, respeitando a criança. Esta orientação deixou-me mais tranquila e permitiu-me agir com mais confiança, conseguindo apoiar cada criança de forma adequada.

Outro aspeto marcante foi a qualidade das relações afetivas entre as crianças e a equipa educativa. Ao longo do estágio, senti que fui também capaz de desenvolver relações

de confiança com as crianças, criando laços que permitiram sentir-se seguras na minha presença.

Destaco também a relação positiva entre a equipa educativa e os adultos responsáveis. Esta relação era marcada por uma comunicação constante e colaborativa. Esta partilha entre casa e escola revelou-se essencial para o desenvolvimento das crianças, promovendo a continuidade dos cuidados e uma maior confiança por parte das famílias. Sinto que connosco, as estagiárias, os pais procuraram manter uma boa relação, o que contribuiu para um ambiente acolhedor.

Uma aprendizagem que quero salientar surgiu da observação do espaço físico da sala. Desde a visita inicial, reparei que a sala era um espaço amplo, com poucos móveis e brinquedos, o que me deixou intrigada, pois esperava encontrar uma sala dividida por áreas e com mais materiais. Isto levou-me a questionar “Qual será a organização de sala mais adequada?” Com o tempo, percebi que um espaço amplo e seguro, com menos obstáculos, pode ser muito benéfico para as crianças em idade de creche, especialmente aquelas que estão a dar os primeiros passos. Aprendi que uma sala não precisa de estar cheia de brinquedos para ser rica em oportunidades de desenvolvimento.

Sendo este estágio de observação, com o intuito de elaborar um projeto que não seria implementado. Considero que desenvolvi competências importantes de observação e análise, fundamentais para construir um projeto ajustado aos interesses e necessidades do grupo. Reconheço que cada criança é única, o que tornou este processo mais desafiante, mas acredito que consegui adequar o projeto a todas as crianças, respeitando as suas especificidades.

Analisando o meu percurso, considero que fui evoluindo gradualmente, melhorando o meu desempenho e procurei sempre respeitar e valorizar cada criança. Conseguir construir relações positivas com as crianças, respeitando os seus ritmos individuais e ajudando-as nas suas necessidades físicas, emocionais e de segurança. Sinto que cresci como futura educadora e que hoje sou uma pessoa mais consciente, sensível e mais preparada para os desafios da profissão.

1.2. Contexto de Jardim de Infância – 2.º Semestre

A primeira Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância decorreu entre os dias 21 de abril e 30 de maio de 2025, na mesma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, localizada em Santarém, na qual também foi realizado o estágio anterior em contexto de creche. Sendo assim, a caracterização institucional mantém-se, como descrita na página 2, destacando-se o seu compromisso com a promoção do bem-estar e

desenvolvimento integral das crianças, através de práticas educativas centradas na criança e numa abordagem pedagógica humanista.

1.2.1. Organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo é um elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças. Este ambiente é composto por dimensões como o grupo de crianças, o espaço e o tempo que são interligadas e influenciam diretamente as experiências e as oportunidades de aprendizagem vividas pelas crianças. Cabe ao educador planear intencionalmente essa organização, de forma reflexiva de forma a promover um contexto rico, inclusivo e ajustado às necessidades das crianças. (OCEPE, 2016)

1.2.1.1. Caracterização do grupo

O grupo era constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, das quais treze do sexo feminino e sete do sexo masculino. Durante o período de estágio, uma das crianças esteve ausente por se encontrar de férias no país de origem dos pais. No que diz respeito à diversidade cultural, o grupo incluía uma criança angolana e outra brasileira e ainda outras crianças que, apesar de a nacionalidade ser portuguesa, tinham origens angolanas, brasileiras, indianas e ucranianas, o que enriqueceu as dinâmicas interculturais vividas na sala.

Relativamente às Necessidades Educativas Especiais, existia uma criança do género feminino diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo. A presença dessa criança revelou-se uma oportunidade educativa significativa, tanto para si mesma como para as restantes crianças que demonstravam atitudes de cuidado e empatia. Observei uma postura preventiva de algumas crianças em situações de potencial perigo da criança com Perturbação do Espectro do Autismo. Ao mesmo tempo, observei uma reação menos impulsiva quando ela realizava movimentos involuntários. Notei, a partir da observação de ambas as atitudes, uma maturidade afetiva e social notável.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, a maioria das crianças comunicava-se fluentemente, sendo que dezassete crianças utilizavam a linguagem verbal de forma eficaz. Duas crianças comunicavam-se pouco oralmente, por ainda não falarem português, e uma não comunicava verbalmente.

O grupo aparentava, de forma geral, ser afetuoso, com interações frequentes entre os pares e com os adultos da sala, demonstrando vínculos positivos e um ambiente acolhedor. Eram crianças muito curiosas, ativas, interessadas nas atividades propostas e na sua maioria autónomas.

As crianças demonstravam grande interesse por histórias, curiosidade e vontade de explorar o mundo ao seu redor, dando preferência a atividades que envolvessem histórias, atividades experimentais que remetessem à “magia” e às artes plásticas. Estas características foram consideradas e valorizadas nas propostas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio.

1.2.1.2. Organização do espaço

A sala era um espaço amplo, arejado e bem iluminado, situado no rés-do-chão da instituição. Possuía seis janelas e duas portas, o que favorecia a entrada de luz natural e a circulação do ar. O acesso à sala podia ser feito por duas entradas distintas: uma porta principal, utilizada pelos encarregados de educação, que dava também acesso à casa de banho da sala, e uma segunda porta que permitia a ligação ao refeitório e aos espaços exteriores.

O espaço encontrava-se organizado em nove áreas distintas: biblioteca, atividades dirigidas, jogos de mesa, garagem, casinha, moldagem, pintura, construções e um computador. Estas áreas não eram fixas, sofrendo alterações ao longo do ano em função dos projetos desenvolvidos. Todos os espaços estavam devidamente identificados, incluindo a indicação do número máximo de crianças que podiam permanecer em cada um simultaneamente.

A área da biblioteca dispunha um móvel com livros acessíveis às crianças, que os exploravam livremente, individualmente ou em grupo no tapete. A área das atividades dirigidas era composta por duas mesas, cadeiras e dois armários com materiais de desenho e pintura. Na área dos jogos de mesa havia dois armários com diversos jogos como puzzles, dominós, jogos de encaixe e jogos de madeira.

A área da garagem incluía um tapete, pistas e carros enquanto a casinha estava equipada com uma cozinha de madeira, uma tábua de passar, mesa e bancos, utensílios de cozinha, cama, roupas, bonecos e acessórios. A área da pintura dispunha um cavalete de madeira com dispensadores de tintas de várias cores e a área das construções oferecia ferramentas e peças de lego para exploração livre. Por fim, a área do computador estava equipada com uma mesa, um computador e duas colunas.

Além destas áreas, existia um espaço destinado ao acolhimento e à reunião em grande grupo. Nesta zona encontrava-se o quadro de presenças e o mapa de registo do tempo.

1.2.1.3. Organização do tempo

A instituição em que decorreu o estágio seguia um plano de intervenção estruturado, com atividades e projetos pedagógicos, intercâmbios intergeracionais, envolvimento das

famílias e avaliações periódicas. Na sala onde foi realizado o estágio, as crianças cumpriam uma rotina diária que favorecia a sua autonomia, organização e desenvolvimento.

O dia iniciava-se com o acolhimento e alguma brincadeira livre, seguida de momentos em grande grupo para o lanche, registo de presenças e tempo, e a música do “bom dia”. Durante a manhã, alternavam-se atividades orientadas com brincadeira livre. Antes do almoço, o grupo deslocava-se para o espaço exterior, realizava a higiene e formava o “comboio” para ir ao refeitório.

Após o almoço, as crianças regressavam à sala para explorar livros, brincar no exterior e participar na retrospectiva do dia. A tarde incluía a continuação das atividades orientadas, mais momentos de brincadeira livre, lanche, higiene e nova ida ao exterior.

Essa rotina permitia às crianças desenvolverem competências sociais, cognitivas e motoras. As atividades livres promoviam a cooperação e a autonomia, por outro lado, as atividades orientadas estimulavam o cumprimento de tarefas e a exploração de materiais, já as atividades semidirigidas incentivavam a participação ativa. O recreio e os momentos de higiene e refeição contribuíam para o desenvolvimento da motricidade, da curiosidade e da autonomia.

1.2.2. Projeto de sala

O projeto de sala desenvolvido pela educadora tinha como tema central Os Direitos e Deveres das crianças e as histórias. Este projeto deu continuidade ao trabalho pedagógico iniciado no ano letivo anterior, mantendo uma linha orientadora que visava a despertar a curiosidade e a estimular o espírito crítico das crianças, promovendo a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo previstas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar.

A dinamização do projeto contemplou um conjunto diversificado de atividades, tais como a hora do conto, a exploração musical, a audição de histórias e os jogos pedagógicos. Estas propostas visavam a proporcionar um ambiente educativo rico e estimulante, favorecendo a aprendizagem ativa e significativa das crianças.

As famílias assumiram um papel ativo na implementação do projeto, participando em conversas informais com a educadora, em reuniões formais e em celebrações de datas comemorativas.

No que diz respeito à avaliação, esta era concebida de forma colaborativa e multidimensional, envolvendo as famílias, as crianças, a equipa pedagógica e a educadora de infância.

1.2.3. Observação e prática pedagógica

A Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância integrou um período de observação e uma fase de intervenção pedagógica com duração de quatro semanas. Em colaboração com o meu par de estágio, desenvolvemos um projeto alinhado com o Projeto de Sala, a metodologia da educadora cooperante e os interesses e necessidades do grupo de crianças.

Durante as semanas iniciais de observação, foi possível identificar um forte entusiasmo das crianças por atividades de pintura e desenho, e também por experiências que envolvem elementos de “magia”. Verificou-se também um gosto evidente pelo espaço exterior, ainda que este fosse utilizado apenas para brincadeira livre.

A UNESCO (2006), destaca a importância das Artes Visuais na estimulação da criatividade, imaginação e inteligência emocional, bem como no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

Pereira (2024) sublinha que as atividades experimentais despertam maior interesse nas crianças, promovendo momentos de reflexão e aprendizagem significativa. Por sua vez, Fjortoft (2004) e Ferreira (2015), citados por Bilton, Bento & Dias (2017), evidenciam os benefícios do contacto com a natureza no desenvolvimento da criatividade, da atividade física, da resolução de conflitos e do trabalho colaborativo.

Deste enquadramento, concebemos o projeto de intervenção “Exploradores da Natureza” que procurou articular o tema dos Direitos e Deveres das crianças com a exploração do espaço exterior, integrando técnicas de pintura com materiais naturais e atividades experimentais. Desta forma, o projeto tinha como objetivo aprofundar o conhecimento das crianças sobre os seus direitos e deveres, incentivando a expressão criativa e o desenvolvimento de uma relação mais consciente e respeitosa com o meio ambiente.

Em seguida são apresentadas três atividades implementadas durante o período de estágio no âmbito do projeto. as atividades abaixo apresentadas integraram as áreas de conteúdo da formação pessoal e social, da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.

A primeira atividade que irei apresentar intitula-se por “A magia do vulcão” (Anexo 1), esta atividade teve como propósito introduzir o conceito de vulcão, compreender a ação vulcânica e despertar a curiosidade científica do grupo. Paralelamente, procurou-se promover a colaboração entre pares e desenvolver a motricidade fina através da manipulação dos materiais utilizados na experiência.

O momento iniciou-se com uma explicação simples e visual sobre o que acontece no interior de um vulcão (Figura 1). As crianças mostraram grande atenção enquanto se

descrevia o momento de erupção. Esta introdução permitiu ativar alguns conhecimentos prévios e criar um clima de expectativa para a experiência que se seguiria.

Figura 1 - Conversa em grande grupo e apresentação dos materiais



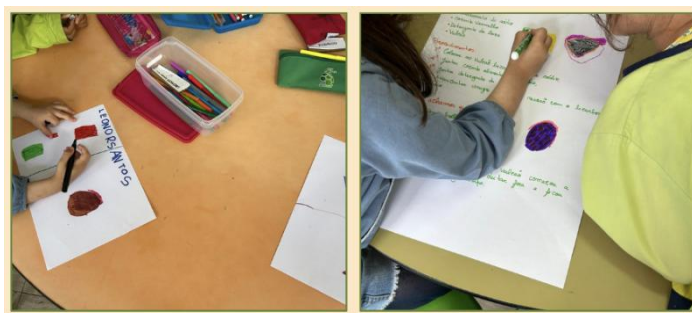
De seguida, passou-se à parte experimental, realizada numa mesa central para que todas as crianças pudessem ver. Primeiro, foi pedido às crianças que identificassem os materiais e de seguida, foram convidadas a participar nos procedimentos, colocando o bicarbonato, o corante, o detergente e por fim o vinagre. Antes de provocar a “erupção”, questionou-se o grupo sobre o que achavam que iria acontecer. As respostas dadas, “Vai fazer bolhas!” e “Vai sair lava!” revelaram entusiasmo e capacidade de antecipação. No momento da erupção, surgiram expressões de alegria, como “Está a sair fora!” e “Tem bolhas!”, demonstrando envolvimento e compreensão imediata do fenómeno (Figura 2).

Figura 2 - Momento da atividade experimental



Após a experiência, cada criança realizou um registo gráfico numa folha dividida em duas partes: numa representaram os materiais utilizados e noutra desenharam o que observaram durante a atividade experimental (Figura 3). Este momento permitiu avaliar a memória visual, a atenção aos detalhes e a capacidade de representação simbólica. Mais tarde, já no tapete, cada criança apresentou o seu desenho ao grupo, promovendo a comunicação oral e a partilha.

Figura 3 - Elaboração dos registos gráficos



O último momento de apresentação revelou aspetos importantes sobre o desenvolvimento de cada criança. Algumas, com maior dificuldade na expressão oral, conseguiram representar visualmente o fenómeno com clareza, sendo possível apoiar a verbalização através da correspondência entre imagem e palavra. Uma criança com espectro de autismo permaneceu próxima da mesa durante a experiência, demonstrando interesse pelo estímulo visual e pelo cheiro intenso a vinagre. A análise dos desenhos evidenciou ainda a forma como as crianças recorrem a memórias visuais, uma vez que, várias associaram os materiais às suas cores e algumas incluíram figuras humanas, representando quem observava ou dinamizava a atividade, o que demonstra atenção ao contexto e aos detalhes.

A próxima atividade que irei apresentar intitula por “Relvinhas” (Anexo 2), teve como finalidade compreender o processo de germinação, contatar com elementos naturais e desenvolver competências de autonomia, responsabilidade e comunicação.

A atividade iniciou-se com a leitura da história “A viagem da sementinha”, de Melanie Joyce (Figura 4). Antes de revelar o título, foi apresentada a capa do livro, convidando as crianças a identificar animais e elementos da natureza presentes na ilustração. As respostas revelaram ligações a títulos de histórias que foram lidas em outras atividades do projeto, surgindo respostas como “A bolota é minha” e “A nossa bolota”, demonstrando memória e capacidade de associação. Após a leitura, o grupo manteve-se atento e participativo, respondendo a questões sobre as transformações da bolota ao longo da história. A atividade de pós-leitura incluiu a construção coletiva de um puzzle sobre as fases da germinação, momento na qual se destacou a participação ativa das crianças que ainda não dominavam a língua portuguesa, evidenciando que a compreensão conceptual pode emergir através de múltiplas linguagens.

Figura 4 - Leitura da história e montagem do puzzle

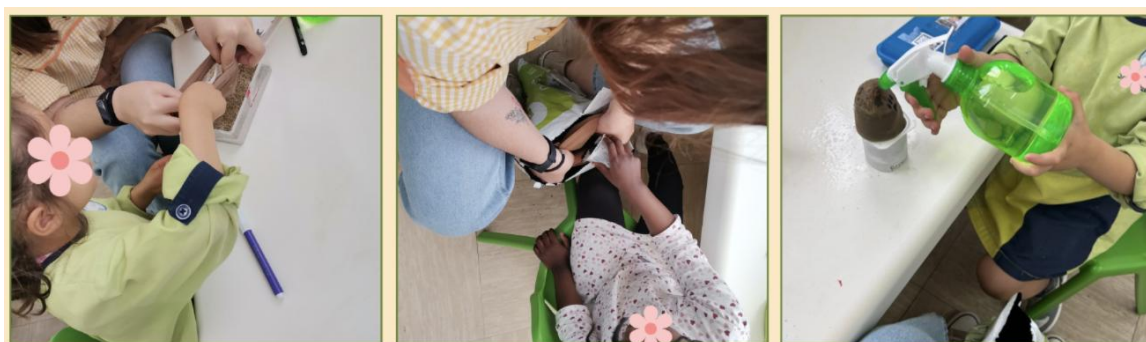


De seguida, foi apresentada ao grupo a proposta de criar um “relvinhas”. A maioria das crianças desconhecia o termo, pelo que se recorreu a uma imagem para clarificar o objetivo, ou seja, construir um boneco cujo “cabelo” seria formado pelas sementes germinadas. Para dar início questionei as crianças sobre os materiais que iríamos precisar, ao que responderam prontamente “terra, sementes e água”, a estes materiais acrescentei outros que iríamos precisar como as meias de vidro, os copos de iogurte e os marcadores.

Inicialmente, estava previsto que a construção do relvinhas decorresse no exterior, contudo, devido à indisponibilidade desse espaço no dia da atividade, foi necessário adaptar a proposta e realizá-la dentro da sala. Esta adaptação implicou a realização da plantação individualmente, com uma criança de cada vez.

Durante a construção, cada criança colocou as sementes na meia, adicionou terra, moldou a forma e desenhou o rosto do seu relvinhas (Figura 5). Uma vez que foi realizado com uma criança de cada vez, foi possível observar com maior detalhe as reações e preferências de cada criança. Algumas mostraram logo um grande entusiasmo, enquanto outras revelaram alguma resistência em tocar na terra, verbalizando receio de “ficar sujas”. Este momento foi uma grande oportunidade de trabalhar a autonomia, a experimentação sensorial e o respeito pelo ritmo e pelos limites de cada criança. Nos dias seguintes as crianças assumiram a responsabilidade de cuidar do seu relvinhas regando sempre que necessário.

Figura 5 - Construção do Relvinhas



De forma geral, a atividade revelou-se muito enriquecedora. Para além de promover a compreensão do processo de germinação, permitiu desenvolver vocabulário, estimular a atenção e concentração e reforçar a responsabilidade individual no cuidado da planta.

Por fim, a atividade “Tintas Naturais” (anexo 3) teve como finalidade promover o contato com elementos naturais, estimular a criatividade e desenvolver capacidades expressivas através da exploração de materiais não convencionais. A proposta articulou arte e experimentação, permitindo às crianças criar as suas próprias tintas a partir de especiarias alimentares.

O momento iniciou-se com uma breve conversa em torno das tintas que as crianças costumam utilizar. De seguida, foram apresentados os materiais naturais que iriam ser utilizados para criar as tintas: chocolate em pó para o castanho, pimentão doce para o vermelho, canela para um tom alaranjado e erva-doce para um amarelo-esverdeado. A apresentação destes elementos despertou de imediato a curiosidade, sobretudo pelo cheiro característico de cada um (Figura 6)

Figura 6 - Apresentação das tintas naturais



Embora inicialmente estivesse previsto que a atividade ocorresse no interior da sala, houve a possibilidade de ir para o exterior, então optou-se por realizá-la ao ar livre com apenas duas crianças de cada vez, enquanto as restantes permaneciam em brincadeira livre. Esta adaptação revelou-se muito positiva pois o ambiente exterior e o número reduzido de participantes em simultâneo permitiram uma exploração mais prolongada e concentrada dos materiais.

Um dos pontos mais marcantes foi o impacto sensorial provocado pelos cheiros das especiarias. À medida que as crianças chegavam ao local da atividade, surgiam comentários espontâneos como “Hum, cheira bem!” ou “Cheira a bolo!”, revelando entusiasmo e envolvimento. Durante a pintura, mostravam curiosidade em identificar o ingrediente correspondente de cada cor e, por vezes, aproximavam o pincel do nariz para sentir o aroma antes de o utilizar. Esta dimensão sensorial contribuiu para uma experiência mais rica e significativa.

No momento da criação, algumas crianças optaram por elaborar desenhos, enquanto outras preferiram explorar livremente as tintas, experimentando diferentes movimentos, texturas e combinações (Figura 7). Ao longo do dia, sempre que entravam na sala, surgiam comentários sobre o cheiro a canela ou a bolo, o que demonstra o impacto prolongado da experiência.

Figura 7 - Pintura livre com tintas naturais



A atividade também permitiu identificar aspetos a melhorar. A tentativa de utilizar beterraba para criar uma nova cor não produziu o efeito esperado, uma vez que a mistura ficou demasiado líquida e pouco visível no papel.

1.2.4. Reflexão final

A Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância representou uma etapa muito significativa no meu percurso académico, permitindo-me vivenciar experiências enriquecedoras através da observação, da interação com as crianças e do envolvimento com toda a comunidade educativa.

Ao longo das semanas de estágio, fui construindo laços afetivos com cada criança, conhecendo os seus interesses, formas de comunicar, brincar e expressar emoções. Esta proximidade permitiu-me compreender melhor as suas necessidades e adaptar a minha intervenção de forma mais consciente e intencional. A relação de confiança que fui estabelecendo com o grupo revelou-se essencial para promover um ambiente seguro, onde as crianças se sentissem bem.

Antes de iniciar o estágio, os meus principais receios estavam relacionados com a adequação das atividades às necessidades específicas de cada criança, especialmente no caso da criança com Perturbação do Espectro do Autismo e de outras que não dominavam a língua portuguesa. Contudo, esses receios foram sendo superados ao longo das primeiras semanas, à medida que fui conhecendo melhor o grupo e observando as suas dinâmicas. A observação e avaliação iniciais revelaram-se uma mais-valia para compreender cada criança individualmente e adaptar as estratégias de intervenção. Tal como refere Silva et al. (2016),

observar como as crianças interagem e aprendem é uma ferramenta valiosa na recolha de informação educativa.

Para responder às necessidades da criança com autismo, recorri a estímulos, visuais, táteis e auditivos, como jogos de encaixe, puzzles, contagens com os dedos, onomatopeias e músicas infantis. Embora essas estratégias tenham promovido o envolvimento da criança, nem sempre foram suficientes para manter a sua concentração por períodos prolongados. No caso das crianças que não falavam português, a compreensão da língua era satisfatória, o que facilitou a comunicação. Com estas crianças utilizei imagens, repetição de palavras e um discurso pausado para enriquecer o vocabulário e promover a expressão oral.

Durante o estágio, enfrentei também desafios no que toca à gestão do grupo, sobretudo nos momentos iniciais da semana, em que as crianças se mostravam mais agitadas. Por vezes, senti frustração por não conseguir captar a atenção do grupo, mas as conversas com a educadora ajudaram-me a compreender melhor o comportamento das crianças e a ajustar a minha postura. Aprendi que é necessário tempo, consistência e empatia para conquistar o respeito e a colaboração do grupo.

Estas dificuldades foram oportunidades de aprendizagem, permitindo-me desenvolver uma intervenção mais consciente e adaptada às características do grupo. O processo de criação e implementação do projeto desenvolvido por mim e pelo meu par de estágio, revelou-se bastante enriquecedor para o meu percurso uma vez que, permitiu-me desenvolver competências de organização, reflexão crítica e capacidades de adaptação consoante as necessidades do grupo.

Acredito que este projeto respondeu aos interesses do grupo, com destaque para as artes e as experiências sensoriais. Procurámos diversificar os materiais disponíveis, indo além das canetas de feltro e tintas habitualmente utilizadas, e valorizamos o espaço exterior, mesmo sendo maioritariamente cimentado, como contexto de exploração e aprendizagem.

Um aspeto que pretendo melhorar no futuro é o domínio de músicas e lengalengas, para enriquecer os momentos de transição e ampliar o repertório cultural das crianças.

Por fim, aprendi que nem sempre é necessário dar respostas imediatas às crianças e que perguntas abertas podem ser mais eficazes para estimular o pensamento crítico.

1.3. Contexto de Jardim de Infância – 3.º Semestre

A Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância decorreu entre os dias 20 de outubro de 2025 a 8 de janeiro de 2026, num Jardim de Infância privado, em Sintra, num grupo de crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos.

1.3.1. Caracterização da instituição

A instituição onde decorreu o estágio caracteriza-se por uma abordagem humanista, centrada na criança e profundamente respeitadora da infância e das famílias. As famílias e a comunidade são parte integrante da vida da instituição. A sua participação é incentivada através do envolvimento nas rotinas diárias, na manutenção dos espaços e materiais, bem como na dinamização de momentos de partilha, festas e reuniões.

É valorizada a construção de vínculos autênticos, dentro dos quais o tempo, o espaço e a individualidade de cada criança são respeitados. Nesse Jardim Infantil, acredita-se que conhecer a criança implica escutá-la, observá-la atentamente, conquistar a sua confiança e oferecer-lhe limites seguros que favoreçam a sua autonomia, curiosidade e bem-estar.

O principal objetivo é que as experiências educativas sejam vividas com presença, intencionalidade, nas quais a aprendizagem acontece através do corpo, dos sentidos e das emoções, sendo, por isso, o brincar livre um eixo estruturante da prática pedagógica.

A instituição dispõe de dois espaços complementares que se articulam entre si e oferecem contextos distintos de aprendizagem: um espaço mais semelhante às escolas tradicionais com salas que correspondem às diferentes áreas como ludoteca, ateliê, entre outros e um espaço inserido na natureza, que proporciona experiências de exploração livre e contacto direto com o meio envolvente. A utilização destes espaços é alternada semanalmente pelos grupos.

Frequentam este jardim infantil cerca de setenta crianças, que estão organizadas em dois grupos, sendo estes os grupos que alternam semanalmente entre os dois espaços acima referidos. Cada grupo é acompanhado por duas educadoras e três auxiliares, promovendo um acompanhamento próximo, sensível e atento às necessidades individuais e coletivas.

1.3.2. Organização do ambiente educativo

1.3.2.1. Caracterização do grupo

O grupo era composto por trinta e quatro crianças, das quais dezassete do sexo feminino e dezassete do sexo masculino, com idades compreendidas entre o ano e meio e os seis anos. As crianças organizavam-se em duas equipas multietárias, designadas por Pirilampos e Estrelas, cada uma composta por dezassete crianças. Apesar desta divisão, a maioria das vivências decorriam em conjunto, existindo apenas a separação das equipas nos momentos de reunião de equipa e nos passeios semanais. Embora eu estivesse inserida na equipa dos Pirilampos, todas as minhas intervenções e atividades desenvolvidas foram pensadas para o grupo como um todo, pelo que a caracterização que apresento é geral.

No que diz respeito à diversidade cultural, apenas duas crianças não eram de nacionalidade portuguesa sendo uma brasileira e outra inglesa, e as restantes de nacionalidade portuguesa, existindo ainda outras crianças em que os pais, ou o somente pai ou mãe, não são portugueses. Relativamente às Necessidades Educativas Específicas, o grupo integrava uma criança com Síndrome de Down e uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo num nível baixo. Existia ainda uma situação em que, apesar de se suspeitar de uma necessidade específica, os pais optaram por não avançar com um diagnóstico formal.

Em termos de desenvolvimento da linguagem, observou-se que, de forma geral, todas as crianças se expressavam de forma clara e eficaz. Apenas duas crianças, cujos pais não têm o português como língua materna, revelavam algumas dificuldades pontuais na construção frásica, como notei, por exemplo, ao ouvi-la dizer “meu casa”.

Todas as crianças apresentavam competências no domínio motor e da autonomia, deslocando-se sozinhas, demonstrando capacidades físicas como trepar árvores, subir e descer de brinquedos ou bancos. Revelavam ainda autonomia em tarefas quotidianas, como colocar a mesa e lavar a loiça. Catorze crianças realizavam a sesta diariamente, embora duas delas apenas em dois dias da semana. Sete crianças utilizavam fralda durante todo o dia e três apenas, no momento da sesta.

De forma geral, o grupo caracterizava-se por ser curioso, ativo e envolvido nas atividades a que se propunha. As crianças revelavam sociabilidade e independência, participando com entusiasmo nas experiências vividas na instituição. Os conflitos eram pouco frequentes, surgindo sobretudo entre as crianças mais novas, de dois anos, que ainda demonstravam algumas dificuldades de se expressar perante os colegas, principalmente os mais velhos.

1.3.2.2. Organização do espaço

A instituição dispunha de dois espaços físicos distintos. Um deles apresentava uma estrutura semelhante à de uma escola tradicional e era reconhecido pelas crianças como “Pinhão”. Este edifício, composto por um piso e uma cave, incluía no primeiro andar o escritório, a ludoteca, uma casa de banho para crianças, o refeitório interno e a copa, além da casa de banho dos adultos e da zona dos cubos, destinada à guarda dos pertences. A ludoteca era um espaço amplo e iluminado, com mesas, cadeiras e diversos materiais de expressão plástica, jogos e livros. Na cave localizava-se o ateliê, equipado para atividades

artísticas e de carpintaria, bem como a casinha das bonecas e uma casa de banho para crianças, com acesso pelo exterior.

O espaço exterior integrava um refeitório utilizado em dias sem chuva, uma horta, uma zona de areia com equipamentos de jogo e a casa dos porquinhos-da-índia. Existia ainda a biblioteca, um espaço amplo com livros organizados por categorias, mesas, cadeiras e materiais lúdicos.

O segundo espaço, conhecido como “Pinhal”, encontrava-se inserido na natureza e caracterizava-se pela sua amplitude. Contava com quatro edifícios — casa dos cabides, refeitório, copa e casa de banho, e ludoteca — e oferecia no exterior diversos equipamentos de jogo, uma casa na árvore, horta, bicicletas e triciclos. A zona da quinta permitia o contacto com diferentes animais, como porquinhos-da-índia, tartarugas, coelhos, galinhas, patos e uma cabra. Este espaço proporcionava múltiplas oportunidades de exploração e brincadeira em contacto direto com o meio envolvente.

1.3.2.3. Organização do tempo

A organização do tempo revelava uma estrutura flexível e intencional, que valorizava tanto a rotina como a diversidade de experiências. O dia iniciava-se pelas 8h00, com um período até as 10h30 dedicado a brincadeiras livres e atividades mais orientadas. Estas propostas podiam ser planeadas pela equipa educativa ou surgir das próprias crianças.

Às 10h30 realizava-se o momento da fruta, seguido, por volta das 11h00, da preparação da mesa para o almoço, onde cada criança coloca a sua mesa, envolvendo-as em tarefas colaborativas e de responsabilidade. Entre as 11h30 e as 12h00 decorriam as reuniões de equipa, um momento de escuta e partilha onde se ouvia histórias e músicas.

A rotina semanal contava também com saídas à comunidade, às terças-feiras, uma das equipas realizava o passeio durante toda a manhã, e às quartas era a vez da outra equipa.

Às quintas-feiras, algumas crianças participavam na atividade de natação, entre as 9h00 e as 12h00.

Às 12h00, todas as crianças almoçavam, assumindo depois a responsabilidade de levantar a sua loiça. Nos dias em que o grupo almoçava no pinhal, este momento incluía também a lavagem da loiça, promovendo hábitos de autonomia e cuidado com o espaço. Às 13h00, a sesta para algumas crianças, enquanto outras continuavam em brincadeiras ou atividades.

A tarde era marcada por momentos de expressão onde, às segundas havia música e às quartas inglês, a partir das 14h30. Por volta das 15h30, o grupo voltava a reunir-se em

equipas para ouvir uma história. De seguida, realizava-se o lanche e as crianças retomavam as brincadeiras até ao momento da chegada das famílias. O espaço educativo encerra às 19h00.

Quando o grupo se encontrava no espaço do pinhal, a rotina sofria algumas adaptações. Nessa semana não se realizavam os passeios de equipa, e as atividades de música e inglês decorriam da parte da manhã, entre as 10h30 e as 12h00, permitindo uma reorganização dos tempos e das propostas. Às terças-feiras, havia ainda a atividade de judo, que acrescentavam uma dimensão corporal e disciplinar à experiência das crianças.

1.3.3. Projeto de grupo

Na instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, os projetos de grupo eram desenvolvidos como reflexo do projeto pedagógico da instituição. Não partiam de um plano fechado, mas sim de uma escuta atenta e contínua do que as crianças manifestaram, desejavam e inventaram. Cada grupo constrói o seu projeto ao longo do ano de forma única, respeitando os interesses, os ritmos e as relações que se iam criando no quotidiano.

Cada dia é construído com base nas escolhas das crianças. Estas decidiam onde queriam estar, com quem desejam brincar e o que pretendiam explorar. O brincar livre, a escuta ativa e o respeito pela individualidade eram os pilares fundamentais do projeto. O educador não dirigia mas acompanhava, ou seja, assumia um papel de mediador e provocador de descobertas, oferecendo sugestões inspiradoras que ampliam o imaginário e abrem novas possibilidades.

O projeto de grupo caracteriza-se então como uma construção coletiva, flexível e sensível em que as experiências emergem do brincar, da relação e da curiosidade, e as propostas não são impostas, mas sim co-construídas com as crianças, valorizando o seu protagonismo e promovendo aprendizagens significativas que atravessam todas as áreas de conteúdo.

1.3.4. Observação e prática pedagógica

No Jardim Infantil onde foi realizado o estágio, cada dia é construído com base naquilo que as crianças querem viver – seja o espaço onde desejam estar, os materiais que querem explorar, as histórias que querem ouvir ou a forma como querem brincar. Escolhem se querem participar numa proposta ou simplesmente observar, cuidam do ambiente e das relações, e expressam-se através do corpo, da palavra, do gesto e do silêncio.

Alinhada com esta ideia, foi construído o projeto “Aqui somos nós que escolhemos!” que nasce da escuta atenta das crianças e transforma as suas escolhas em experiências ricas, afetivas e significativas. À semelhança de todos os projetos desenvolvidos na instituição, este projeto não parte de um plano fechado, mas sim de uma abertura constante ao que emerge do brincar, da relação e da curiosidade. Cada proposta é construída com base no que o grupo manifesta, deseja ou inventa, respeitando os tempos e os ritmos de cada criança

Neste projeto, por vezes são feitas sugestões às crianças através de ideias, materiais ou temas que possam provocar a curiosidade, ampliar o imaginário ou abrir novas possibilidades de exploração. Estas sugestões não terão carácter diretivo, mas sim inspirador, e são sempre acompanhadas de escuta ativa, permitindo que as crianças reajam, transformem ou proponham alternativas. A construção de experiências é assim partilhada, flexível, respeitando a criança como o centro da dinâmica e o trabalho de grupo. Como defende Oliveira-Formosinho et al. (2008), desta forma, o educador assume o papel de mediador sensível, comprometido com uma prática democrática, inclusiva e atenta às escolhas das crianças.

Este projeto tem como objetivo geral valorizar a autonomia e o protagonismo das crianças na construção das suas aprendizagens, promovendo experiências que nascem das suas escolhas, interesses e propostas, num ambiente educativo flexível, sensível e aberto à escuta, onde o educador atua como mediador e provocador de descobertas.

Em seguida são apresentadas 3 implementadas durante o período de estágio no âmbito do projeto.

A primeira atividade que irei apresentar “A arte da/na natureza” (Anexo 4) integrou as áreas da formação pessoal e social, do conhecimento do mundo e da expressão e comunicação, promovendo a criatividade, a autonomia e o respeito pelo ambiente através da exploração artística de elementos naturais. Esta proposta surgiu de forma espontânea, revelando a importância de valorizar as iniciativas das crianças.

A atividade teve início quando uma criança encontrou uma pinha pequena e fechada no chão e perguntou se a poderia pintar como uma abóbora para o Halloween. Perante esta iniciativa, deslocámo-nos até à mesa onde habitualmente realizam pinturas e começámos a conversar sobre como transformar a pinha numa abóbora. Após se iniciar a criação, mais crianças se aproximaram e se juntaram à atividade, criando individualmente e em pequenos grupos, utilizando pinhas, paus, folhas, carumas, tintas, papel e trapilho (Figura 8).

A falta de pincéis finos levou uma das crianças a sugerir a utilização de paus e caruma para realizar pormenores. Esta solução evidenciou a capacidade de resolução de problemas, a autonomia e o reconhecimento das potencialidades dos materiais naturais.

Figura 8 - Pintura de elementos da natureza



Paralelamente, algumas crianças optaram por realizar as suas composições em papel, utilizando elementos da natureza como pincéis, explorando texturas, formas e movimentos (Figura 9).

Figura 9 - Composições em papel



A diversidade de produções (Figura 10) permitiu valorizar a expressão individual e o sentido estético de cada criança, reforçando a importância de proporcionar experiências artísticas abertas e flexíveis.

Figura 10 - Produções finais



A atividade “As Histórias do Pinhão” (Anexo 5) integrou as áreas da formação pessoal e social e da expressão e comunicação, promovendo a expressão artística, a linguagem oral e escrita e o desenvolvimento da motricidade fina. A proposta surgiu da observação das

primeiras semanas de estágio, durante as quais as crianças demonstraram grande interesse pelos momentos de leitura e pediam frequentemente para ouvir histórias. Este interesse revelou-se uma oportunidade para estimular a criatividade e a autoria, convidando-as a criar os seus próprios livros.

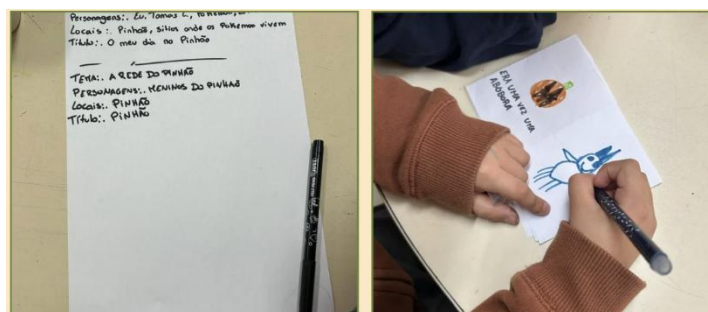
O processo iniciou-se com a construção de um mini livro através de dobragens simples, permitindo que cada criança tivesse um suporte físico para a sua história. De seguida, questionei cada uma sobre o título da sua narrativa, escrevendo-o por elas enquanto se dedicavam às ilustrações. Com as crianças mais velhas, a proposta foi diferenciada, uma vez que, estas copiavam as palavras escritas por mim em outra folha ou escreviam a partir da soletração (Figura 11). Esta adaptação permitiu respeitar os diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem escrita, garantindo que todas participem de forma ativa e significativa.

Figura 11 - Construção dos livros



À medida que a semana avançava e o envolvimento das crianças se tornava cada vez mais evidente, introduzi uma nova etapa: o planeamento da história antes da sua escrita (Figura 12). Numa folha à parte, organizamos a história em que cada criança definia o tema, as personagens, os espaços e o título da sua história, recorrendo a perguntas orientadoras que ajudaram a estruturar o pensamento narrativo.

Figura 12 - Planeamento e ilustração das histórias



Desta atividade surgiram livros muito distintos, uns pequenos, outros maiores, alguns com histórias completas, outros dedicados à apresentação de personagens favoritos. Cada

produção refletiu os interesses, o estilo e a imaginação de cada criança, valorizando a expressão gráfica e plástica como forma de comunicação (Figura 13).

Figura 13 - Resultado de uma das histórias



De forma geral, esta atividade revelou-se uma experiência profundamente significativa. Para além de promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, favoreceu a expressão simbólica e a criatividade. Enquanto estagiária esta atividade permitiu-me reconhecer o impacto da adaptação pedagógica, reforçando a minha consciência sobre o papel do educador como facilitador de processos criativos, inclusivos e focados na criança.

A terceira e última atividade que irei apresentar “Oficina de Origamis” (Anexo 6) integrou as áreas da formação pessoal e social, da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo, promovendo a motricidade fina, a atenção, a criatividade e a exploração de novas técnicas. A proposta surgiu de forma espontânea, quando uma criança pediu ajuda para desenhar uma árvore de Natal. Como já tínhamos realizado vários desenhos semelhantes, sugeri que também era possível criar árvores de Natal em origami. A criança J mostrou logo uma grande curiosidade e perguntou o que era “origami”, o que levou a demonstração de uma pequena árvore construída através de dobragens. Este momento despertou o interesse das restantes crianças presentes no ateliê, que rapidamente se aproximaram para observar e pedir para experimentar.

À medida que a atividade se desenvolvia, surgiram pedidos para criar outros modelos de origami que eu própria não dominava. Para responder ao entusiasmo do grupo, recorri a vídeos curtos que apresentavam o passo a passo das dobragens. Com as crianças mais velhas, assistimos ao vídeo em conjunto, pausando em cada etapa para realizar o movimento com calma, garantindo que compreendiam a sequência e conseguiam acompanhar. Esta

estratégia revelou-se eficaz para promover o pensamento sequencial, a autonomia e a capacidade de seguir instruções visuais.

Figura 14 - Construção dos origamis



Com as crianças mais pequenas, a abordagem foi diferente, estas sentavam-se ao meu lado enquanto eu realizava o origami, explicando cada passo de forma simples e pedindo a sua ajuda em momentos específicos, como vincar o papel ou fazer uma dobra. Esta participação ativa permitiu-lhes envolver-se no processo, reforçando a motricidade fina, a atenção e o envolvimento emocional na tarefa. Mais uma vez, a diferenciação pedagógica mostrou-se essencial para garantir que todas as crianças, independentemente da idade, encontravam um lugar significativo na atividade.

Esta atividade transformou-se num espaço de descoberta, colaboração e criatividade. As crianças exploraram o papel, testaram dobragens e partilharam estratégias entre si. Desta forma, revelou-se uma experiência muito envolvente e alinhada com os interesses espontâneos do grupo.

1.3.5. Reflexão final

As primeiras semanas de estágio constituíram um período de adaptação a uma realidade educativa diferente da habitual. Apesar de já ter experienciado em estágio contextos não tradicionais, tornou-se evidente para mim que cada instituição possui as suas dinâmicas dando “vida” à expressão “cada escola é uma escola” e por mais que tenham ideias semelhantes todas as práticas são diferentes principalmente quando diferem do tradicional a que estamos mais habituados. Desta forma, foi necessário um olhar mais atento, uma maior escuta e abertura para compreender o quotidiano e a forma como a infância é vivida nesta escola.

Numa fase inicial, o maior desafio que encontrei foi tentar perceber como iria desenvolver um projeto onde todas as atividades iriam partir das crianças. Contudo, rapidamente se tornou claro para mim que esta abordagem não só é possível, como muito

significativa. Logo nas duas primeiras semanas surgiram espontaneamente atividades vindas das curiosidades das crianças, o que reforçou a minha confiança nesta metodologia.

A vivência em dois espaços distintos, permitiu-me observar o impacto direto do ambiente no comportamento, na autonomia e no bem-estar das crianças. Enquanto o espaço mais reduzido gerava mais conflitos, o espaço exterior, rico em elementos naturais, promovia relações mais tranquilas entre as crianças.

O mais marcante para mim foi perceber que aquilo em que eu acredito profundamente, ou seja, o brincar livre, o contato com a natureza, a escuta ativa das crianças e a não imposição de atividades não só é possível, como funciona e produz aprendizagens reais. Este estágio reforçou a minha convicção de que é possível transformar a educação e que modelos educativos flexíveis e centrados na criança promovem aprendizagens reais e significativas.

De forma geral, esta experiência deu-me confiança para o futuro, ajudou-me a crescer enquanto futura educadora, com uma visão mais aberta sobre o papel das crianças na construção do seu dia a dia e ainda na minha evolução pessoal.

Parte II – Componente Investigativa

2.1. Contextualização do estudo

A temática que sustenta este estudo acompanha-me desde a infância, ainda que só recentemente tenha tomado consciência disso. Cresci numa aldeia pequena onde frequentei um jardim de infância profundamente ligado à comunidade e ao espaço exterior com liberdade para brincar, explorar, subir às árvores e com saídas frequentes do espaço escolar. Estas vivências contrastam fortemente com a realidade que encontrei aos nove anos, quando me mudei para uma escola maior, mais formal e centrada na sala de aula, onde o recreio, maioritariamente em cimento, era utilizado apenas nos intervalos e o brincar tinha um papel secundário. Aos doze anos reencontrei a natureza e a aprendizagem pela prática através do escotismo, o que reforçou a importância do aprender fazendo, da autonomia e da cooperação. Mais tarde, no curso profissional desenvolvi a minha Prova de Aptidão Profissional sobre a educação não formal e o escotismo. Já no ensino superior, o meu relatório final do curso técnico superior profissional abordou o brincar e o aprender no exterior, embora na altura ainda os tratasse como dimensões separadas, hoje reconheço que mesmo sem o perceber, já os integrava como um só nas atividades que desenvolvi.

Ao longo da minha formação autores como Carlos Neto e já durante a realização deste relatório Richard Louv aprofundaram o meu interesse por esta temática, que se tornou ainda mais evidente quando percebi que, em dez anos de estágios muitas práticas educativas que observei limitavam o brincar livre, por exemplo com a proibição de trepar árvores, com a limitação do número de crianças por área de brincadeira, o que conseqüentemente está a limitar os participantes da brincadeira e ainda a condicionar a decisão das crianças sobre com quem querem brincar e onde querem brincar e ainda a interrupção de brincadeiras a meio com arrumação apenas para uma pausa por exemplo para lanchar sendo que posteriormente as crianças poderiam retomar as suas brincadeiras de onde estavam e também a redução do tempo de brincadeira e de estar no espaço exterior para dar lugar a atividades orientadas e uniformizadas.

Em várias instituições observei ainda espaços exteriores pequenos, maioritariamente cimentados e com poucos materiais o que restringia as possibilidades de exploração, descoberta e de contato com a natureza. Paralelamente, persiste na sociedade a crença de que o brincar não é aprender e que, por isso, se as crianças passarem muito tempo a brincar não aprendem.

Só agora compreendo que todas estas vivências, desde a infância até à formação académica, moldaram o meu olhar e justificam a pertinência deste estudo. Desta forma, este

estudo centra-se na realização de atividades e brincadeiras no espaço exterior, procurando compreender se é possível reconhecer o brincar no exterior como uma prática educativa e não apenas lúdica e identificar que aprendizagens emergem dessas experiências. Assim, este trabalho nasce não apenas de um interesse académico, mas de um percurso pessoal e profissional que, ao longo dos anos me mostrou o quão valioso o brincar pode ser.

2.2. Enquadramento teórico

2.2.1. Espaços educativos no jardim de infância

Os espaços educativos, sejam estes interiores ou exteriores, devem ser pensados de forma a tentar responder à diversidade de interesses, ritmos e necessidades das crianças, oferecendo ambientes, propostas e materiais que favoreçam o bem-estar e a autonomia. Assim, servem também como uma ferramenta de análise para que o educador possa ajustar o seu método de trabalho com base no feedback obtido através da observação diária do grupo de crianças nestes espaços interiores e exteriores (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A forma como se organiza e utiliza o espaço interior (sala) expressa as intenções educativas do educador. Neste sentido, o educador deve constantemente questionar-se e refletir sobre a adequação, a funcionalidade e o potencial educativo do espaço e dos materiais. Além disso, é fundamental que o educador observe as crianças, oiça as suas opiniões e tenha em consideração os interesses delas de forma a criar um ambiente que ofereça atividades adequadas que promovam o envolvimento das crianças (Bento & Portugal, 2016).

Quanto aos materiais, é importante escolher uma variedade que inclua diferentes texturas, formas e possibilidades de manuseamento (Portugal, 2012). Os materiais devem ainda ser organizados de maneira a favorecer a sua utilização autónoma e que possam proporcionar experiências sensoriais que estimulem a exploração e a criatividade, promovendo uma aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011 citados por Maia, 2020).

Nos contextos de jardim de infância, o espaço interior é frequentemente dividido em áreas de interesse, como a área das construções, da casinha, das atividades artísticas, da música, dos livros e da escrita, dos computadores, entre outras (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Estas áreas permitem uma vivência diversificada da realidade e a construção de experiências plurais. Assim, através da exploração de cada área, a criança vive e experiencia papéis sociais e relações interpessoais que constituem a base da textura social (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

Já no que diz respeito ao espaço exterior, este, segundo as OCEPE (2016, p.27), “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”.

O espaço exterior oferece inúmeras potencialidades e oportunidades educativas, merecendo a mesma atenção do educador que o espaço interior, pois ambos devem ser considerados como um só (Bilton, 2010 citado por Maia, 2020; OCEPE, 2016). O adulto, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, deve diversificar as estruturas e os recursos do espaço tendo a consciência de que as estruturas fixas e tradicionais não são suficientes para promover um brincar de qualidade. Desta forma, deve adotar práticas que apoiem e incentivem as crianças nas suas descobertas, proporcionando-lhes acesso a uma grande variedade de experiências, encorajando-as a experimentar, investigar e resolver problemas (Coelho, et al., 2015; Figueiredo, 2010).

Este espaço permite que as crianças decidam o que fazer, como e quando, dando-lhes autonomia para orientar as suas brincadeiras e usar a sua imaginação, o que aumenta o seu envolvimento. Além disso, promove o desenvolvimento de competências essenciais para a vida adulta, fortalece o autoconhecimento e incentiva a exploração de materiais naturais.

2.2.2. Acerca dos elementos que influenciam a organização do espaço exterior

A organização do espaço exterior nos jardins de infância assume um papel central na construção de experiências educativas significativas. Gabriela Bento (2020) defende que a qualidade deste espaço depende de diversos fatores que vão além da presença de materiais ou equipamentos, envolvendo aspetos como a aparência global e identidade, a acessibilidade, a segurança e as oportunidades de ação sendo estes, para a autora elementos fundamentais para a caracterização e valorização pedagógica do espaço exterior.

Aparência global e identidade do espaço, ou seja, um espaço exterior, acolhedor e estimulante que contribuiu para o bem-estar das crianças e reforça a ligação entre as diferentes áreas, refletindo os valores educativos da instituição e a especificidade geográfica, social e cultural do contexto.

A **dimensão** do espaço tem também um papel importante. A área disponível deve ser rentabilizada de forma equilibrada, garantindo conforto e evitando situações de sobrelotação. Devem ainda ser definidas zonas distintas permitindo a coexistência de diferentes tipos de brincadeiras, desde atividades mais calmas em pequenos grupos até brincadeiras expansivas em grande grupo.

A **acessibilidade** é um outro aspeto essencial, promovendo a circulação autónoma das crianças entre as diferentes áreas. A articulação entre espaços exteriores e interiores

deve ser pensada de forma a criar um ambiente educativo integrado, onde a mobilidade e a exploração são incentivadas.

A **manutenção e segurança** do espaço requerem uma atenção contínua. A utilização de materiais duradouros e seguros, assim como a criação de zonas protegidas contra condições climatéricas adversas, são medidas fundamentais. Incluir as crianças na preservação do espaço ajuda a reforçar o seu sentido de pertença e responsabilidade.

Por fim, as **oportunidades de ação** oferecidas pelo espaço exterior devem responder às necessidades e interesses das crianças, promovendo experiências de conforto, socialização, movimento, exploração e risco. A presença de elementos naturais e objetos soltos estimula a criatividade, a imaginação e a iniciativa individual, permitindo que cada criança atribua novos significados aos materiais e transforme o espaço de acordo com os seus próprios interesses.

Em suma, pensar no espaço exterior como um ambiente educativo implica reconhecer o seu valor pedagógico e a sua capacidade para influenciar o desenvolvimento das crianças. A organização deste espaço deve então ser flexível, inclusiva e intencional, de forma a promover experiências ricas, diversificadas e significativas.

2.2.3. O espaço exterior como promotor do desenvolvimento infantil

A exploração do espaço exterior apresenta diversos desafios para as crianças, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento de várias competências no nível social, emocional, cognitivo, físico e motor.

No que diz respeito às competências sociais, o contato e a exploração de elementos naturais incentiva a cooperação entre pares, promovendo um ambiente de diálogo, respeito mútuo e constante aprendizagem. Relativamente ao domínio emocional, estar no espaço exterior reduz a ansiedade, a depressão, a agressividade e os problemas de sono. Além disso, proporciona sentimentos de tranquilidade, liberdade e bem-estar, aumentando a confiança e a autoestima das crianças (Hanscom, 2018; Bento, 2015). Em relação ao desenvolvimento cognitivo, a imprevisibilidade dos espaços exteriores favorece o desenvolvimento de competências de observação, atenção e curiosidade. Thomas & Harding (2011), citados por Bento & Portugal (2016), afirmam que esses espaços estimulam o desejo de saber, conhecer e descobrir mais.

As situações vividas e o contato com diferentes materiais nos espaços exteriores promovem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento divergente, expandido o conhecimento das crianças sobre o mundo, criando um sentido de pertença e aprendizagens baseadas na experiência (Bilton, 2010 citado por Maia, 2020). Já no nível do desenvolvimento

físico e motor, brincar ao ar livre promove a atividade física e o desenvolvimento de capacidades motoras, ajudando a prevenir e combater problemas como a obesidade e/ou diabetes. A exploração do espaço exterior permite à criança adquirir a noção do seu corpo em relação ao meio, desenvolver mapas mentais e o manuseamento de objetos, o que favorece a motricidade fina e a coordenação olho-mão. Estas competências serão importantes futuramente para a aprendizagem da leitura e da escrita (Bento & Portugal, 2016; Figueiredo, 2010).

Em suma, a interação com o espaço exterior contribui de forma significativa para o desenvolvimento das crianças. Promovendo a cooperação, reduzindo a ansiedade e potencializando sentimentos de bem-estar e confiança. Estimulando ainda a curiosidade, o desejo de explorar e a criatividade, enriquecendo assim as aprendizagens através da prática. Além disso, favorece a atividade física, ajudando a prevenir alguns problemas de saúde e a desenvolver habilidades que serão fundamentais para o futuro das crianças como a motricidade e a coordenação. Desta forma, é possível dizer que os benefícios do contato com o espaço exterior são vastos e com um impacto positivo no crescimento integral das crianças.

2.2.4. O papel do adulto na utilização do espaço exterior

Nos últimos anos, tem-se verificado um afastamento entre as crianças e a natureza. Atualmente, muitas crianças passam grande parte do seu tempo em ambientes fechados com aparelhos tecnológicos ou em inúmeras atividades que sobrecarregam as agendas das crianças fazendo com que o tempo para brincar ao ar livre seja substituído por compromissos formais.

Os adultos, sejam estes pais ou educadores, desempenham um papel fundamental na conexão das crianças com o espaço exterior uma vez que, estes têm a responsabilidade de criar oportunidades para que as crianças possam brincar, explorar e aprender livremente na natureza.

Richard Louv (2018), jornalista e autor estadunidense, conhecido pelo conceito de “défice de natureza” e pelo seu trabalho sobre a relação entre as crianças e o meio natural, sublinha que muitos adultos, por medo ou pelas rotinas aceleradas e com muito trabalho, acabam por restringir o acesso das crianças ao espaço exterior, optando por deixar as crianças dentro de casa onde conseguem observá-las enquanto, por exemplo, trabalham e estão longe dos perigos que consideram que o espaço exterior proporciona.

As crianças são um reflexo dos adultos se estes demonstram medos e inseguranças ao estarem no espaço exterior como, por exemplo, manifestarem medo de que as crianças se sujem, caiam, que se aleijem, entre outros, as crianças podem ficar inseguras e com medo de

explorar o espaço exterior, por consequência da ação dos adultos. Segundo Stephenson (2003) citado por Bento & Portugal (2016), a forma como o adulto participa em experiências ao ar livre, assim como o entusiasmo que demonstra nessas experiências, exerce uma influência significativa no bem-estar e na vontade de uma criança por estar no espaço exterior, tendo até mais impacto do que as próprias características do local.

Além disso, a atitude do adulto durante o brincar ao ar livre influencia diretamente a forma como o espaço é vivido e as oportunidades de aprendizagem. A adoção de uma visão educativa sobre o exterior, aliada a uma postura de respeito e confiança na criança, revela-se essencial para potenciar este espaço como um ambiente de desenvolvimento. O adulto pode assumir diferentes papéis, nomeadamente o de organizador, ao criar desafios e estímulos ajustados às necessidades das crianças, o de observador, ao recolher informações sobre os interesses e comportamentos das crianças no espaço, e o de mediador, ao apoiar a resolução de problemas e oferecer segurança emocional. Estes papéis devem ser articulados de forma equilibrada, permitindo momentos de autonomia e autorregulação. A participação ativa e sensível do adulto contribui para tornar o espaço exterior mais cativante, seguro e responsável, sendo também fundamental para dar sentido às experiências vividas pelas crianças (Bento, 2020).

2.2.5. Perspetivas do brincar

Durante muito tempo, o brincar foi desvalorizado e menosprezado (Gomes, 2010). No entanto, com a evolução das perspetivas sobre a infância e a educação, o brincar passou a ser visto como uma dimensão essencial do desenvolvimento infantil, assumindo um papel central nos contextos de educação da infância. A sua natureza complexa e multifacetada tem sido abordada por diversos autores de diferentes áreas científicas, o que contribui para a existência de múltiplas definições e perspetivas sobre o conceito (Coelho & Vale, 2017).

Apesar da diversidade conceptual, existe um consenso quanto à importância do brincar na infância. O brincar é entendido como uma atividade espontânea, livre e prazerosa, iniciada e conduzida pela própria criança, sem a exigência de um produto final. Esta liberdade de ação permite à criança explorar o mundo, expressar sentimentos e valores, tomar decisões, repetir ações significativas, partilhar experiência com os outros e construir a sua identidade. (Kishimoto, 2010; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Para Kishimoto (2010), o brincar é a atividade principal do quotidiano infantil, sendo através dela que a criança mobiliza diferentes linguagens, desenvolve competências e acede ao mundo imaginário.

Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011) reforçam a ideia ao afirmar que brincar é uma forma de entrar noutros mundos, de objetos, pessoas e de ações, que emergem

da interação entre os elementos presentes. Esta perspetiva valoriza o brincar como espaço de experimentação, descoberta e construção de sentido, onde a criança se relaciona com o mundo de forma ativa e criativa.

Carlos Neto (2020) acrescenta uma dimensão simbólica à definição do brincar, descrevendo-o como uma vivência de suspensão temporária do mundo real, um “santuário de segurança” onde o corpo se ilumina de imaginação e sabedoria. Para o autor, o brincar livre permite à criança conquistar autonomia e explorar o risco com segurança. A fantasia e a realidade confundem-se, e é nesse espaço que se criam aprendizagens profundas, mediadas por emoções, frustrações e superações.

Algumas perspetivas teóricas sobre o brincar encontram expressão concreta no filme *Território do Brincar*, que traduz a riqueza e a complexidade do brincar, por meio de registos de vídeos feitos em diversos contextos da realidade brasileira. As imagens mostram crianças a explorar materiais naturais e objetos do quotidiano, a transformar o que encontram em possibilidades de jogo e a envolver-se em construções que exigem tentativa, erro e persistência, revelando criatividade e iniciativa. Surgem múltiplas formas de faz-de-conta, onde as crianças recriam práticas sociais e atribuem novos significados às ações do dia a dia, evidenciando o brincar como espaço de expressão cultural e construção de identidade. Em diferentes contextos sociais, o brincar mantém-se como experiência universal, visível em gestos simples como ao saltar à corda ou ao ato de cozinhar. Na sua totalidade, o filme confirma de forma clara e simples que o brincar é um espaço de imaginação, descoberta e aprendizagem, reforçando as ideias teóricas anteriormente apresentadas.

Em síntese, o brincar é reconhecido como uma atividade essencial que atravessa todas as dimensões do desenvolvimento. As diferentes perspetivas apresentadas estão alinhadas no que diz respeito à valorização do brincar como linguagem privilegiada da infância, promotora de aprendizagens significativas e de construção de identidade.

2.2.6. Tipos de brincar: livre e orientado

Na educação de infância, o brincar assume diferentes formas, destacando-se o brincar livre e o brincar orientado. Ambos desempenham um papel essencial no desenvolvimento da criança, embora se diferenciem pela forma como são iniciados e conduzidos.

De acordo com Ferland (2006), o brincar livre ocorre quando a criança decide, por iniciativa própria, o que fazer com os brinquedos ou objetos, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, imaginação e fantasia. Este tipo de brincar potencia ainda a resolução de conflitos, o autocontrole, a colaboração, a resiliência e o desenvolvimento socioemocional. Post & Hohmann (2011) acrescentam que as crianças devem brincar com todo o tipo de

materiais, para além dos brinquedos, uma vez que os objetos não possuem apenas uma função ou objetivo, podendo ser explorados de forma a desenvolver a imaginação e a criatividade de cada criança. Também as OCEPE (2016) sublinham que o brincar livre permite que a criança tenha iniciativa, conceba descobertas, expresse opiniões, resolva problemas, colabore com os colegas e adultos e estimule a criatividade e a aprendizagem. A interação que resulta desta colaboração contribui para o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais, bem como para o domínio da expressão oral.

Por outro lado, o brincar orientado caracteriza-se por uma maior intervenção do adulto. Ferland (2006) refere que este tipo de brincar envolve regras e materiais específicos, sendo pensado e organizado pelo educador, que estrutura e controla a atividade desde o início até ao fim, com o propósito de promover aprendizagens e consolidar conhecimentos. Brock et al. (2011) reforçam esta distinção ao salientar que, no brincar livre existe pouca ou nenhuma interferência por parte do adulto, enquanto no brincar orientado a interferência é mais acentuada, tendo o adulto a função de iniciar, controlar e desenvolver a atividade.

Para concluir, em contexto de educação de infância, o brincar livre e orientado não devem ser entendidos apenas como opostos, mas como práticas complementares. Onde o brincar livre surge da iniciativa da criança e, apesar de não ter uma intencionalidade educativa explícita, revela-se essencial pelas aprendizagens e descobertas que proporciona. Por sua vez, o brincar orientado é conduzido pelo educador com objetivos pedagógicos definidos, visando a aprendizagem de conteúdos e aquisição de competências. Deste modo, ambos os tipos de brincar contribuem para uma educação em que o lúdico e o educativo se ligam, promovendo experiências significativas e diversificadas.

2.2.7. Brincar no espaço exterior

O espaço exterior caracteriza-se como um ambiente privilegiado para aprendizagens e vivências significativas, oferecendo às crianças múltiplas oportunidades de exploração e de brincadeira. Trata-se de um contexto que amplia o leque de experiências, permitindo que o brincar se torne não apenas um momento lúdico, mas também uma prática educativa promotora de desenvolvimento.

Segundo Post & Hohmann (2011), o espaço exterior “alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras”, reforçando a importância de reconhecer o brincar ao ar livre como um meio para estimular aprendizagens diversificadas. Nesta linha de pensamento, Thomas & Harding (2011), citados por Bento & Portugal (2016), defendem que “o exterior promove competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais”.

Neto (2020) acrescenta que brincar “ao ar livre e com a natureza fornece condições especiais e desafiantes num ambiente enriquecido, que potencializa a formação de competências motoras, emocionais e sociais”. Schepers & Liemped (2010) sublinham também os benefícios do brincar em espaços naturais, salientando que as crianças ao interagir com elementos naturais como pedras, terrenos acidentados ou trepar árvores, “estão menos propícias a apanhar doenças, alcançam melhores níveis de concentração e de motricidade global.”

Para além dos benefícios físicos e cognitivos, o brincar no espaço exterior favorece as interações entre pares e entre crianças e adultos, promovendo a cooperação, a comunicação e a experimentação das próprias capacidades. Os materiais disponibilizados desempenham um papel essencial neste processo, uma vez que, permitem que as crianças os explorem, descubram as suas características e se apropriem deles de forma criativa e autónoma.

2.3. Metodologia

De forma a dar resposta às questões de investigação, a saber, sobre em que medida o brincar no espaço exterior pode ser entendido como uma prática educativa e não apenas lúdica e que aprendizagens surgem das experiências de brincar no espaço exterior, apresenta-se, de seguida, as opções metodológicas do estudo, uma breve caracterização dos participantes, assim como as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados utilizados no presente estudo.

2.3.1. Opções metodológicas

Este estudo segue uma abordagem qualitativa e interpretativa, com o objetivo de compreender quão benéfico é para as crianças estar no espaço exterior e ainda brincar e aprender nesse mesmo espaço.

A investigação de natureza qualitativa possui cinco características:

1. Na investigação qualitativa, o ambiente natural é a principal fonte de dados, e o investigador assume o papel de instrumento essencial. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.48) “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” Isto é, para compreenderem o contexto, os investigadores deslocam-se aos locais, garantindo um contato direto com o meio de estudo.
2. A investigação qualitativa constitui uma abordagem direta. Conforme Bogdan & Biklen (1994, p.48) os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza,

respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.” Os investigadores recolhem dados em forma de imagens ou palavras, incluindo, por exemplo, transcrições de notas de campo, entrevistas e fotografias.

3. Os investigadores qualitativos dão maior importância ao processo do que aos resultados ou produtos. Estes investigadores colocam muitas questões, uma vez que o seu principal objetivo é compreender todo o processo, em vez de se focar apenas em atingir os resultados e conclusões.
4. Os investigadores qualitativos geralmente optam por realizar uma análise dos dados de forma indutiva. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.50) “O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” O objetivo destes investigadores é reunir e organizar os dados recolhidos, com o propósito de construir hipóteses.
5. Na abordagem qualitativa, o significado assume uma importância vital. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.50) os investigadores “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes.” Os investigadores pretendem garantir que estão a compreender as diferentes perspetivas de forma adequada.

Em suma, a investigação qualitativa está direcionada para a compreensão dos problemas identificados. Os investigadores valorizam mais os processos realizados do que pelos resultados obtidos, procurando compreender e interpretar os factos. Para uma melhor perceção do fenómeno em análise, é essencial que o investigador frequente com regularidade o local de observação, uma vez que as ações são mais bem compreendidas quando analisadas no seu ambiente natural de ocorrência.

2.3.2. Participantes

Este estudo teve como participantes dois grupos de crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos, em contexto de jardim de infância, um no concelho de Santarém e outro no concelho de Sintra, correspondentes aos estágios realizados em jardim de infância durante o mestrado. Os grupos foram assim selecionados por conveniência. O primeiro grupo, correspondente ao primeiro estágio realizado em jardim de infância no 2.º semestre do 1.º ano do curso, era constituído por vinte crianças, treze do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. A maioria das crianças eram de

nacionalidade portuguesa exceto duas em que uma era de nacionalidade angolana e outra de nacionalidade brasileira. No entanto, no grupo existiam duas crianças que não falavam a língua portuguesa e ainda, o grupo integrava uma criança com perturbação do espectro do autismo que não era verbal. O segundo grupo, correspondente ao estágio realizado no 1.º semestre do 2.º ano do curso era constituído por trinta e quatro crianças, dezassete do sexo feminino e dezassete do sexo masculino, com idades compreendidas entre o ano e meio e os seis anos. A maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa à exceção de uma que era de nacionalidade brasileira. O grupo integrava uma criança com perturbação do espectro do autismo no nível baixo e uma criança com síndrome de Down. O estudo decorreu nos dois grupos e em duas instituições diferentes de modo a permitir a recolha de dados sobre diferentes dinâmicas, espaços e utilizações dos espaços exteriores, permitindo assim ter informação diversificada e complementada relevante para as questões de investigação.

2.3.3. Propostas pedagógicas

Para cada um dos contextos foram definidas propostas pedagógicas que tiveram em consideração a especificidade de cada contexto. No primeiro grupo, inserido numa instituição onde o espaço exterior era pouco valorizado e utilizado sobretudo como recreio, procurou-se promover a sua integração em atividades intencionais, para além da brincadeira livre, explorando o potencial educativo mesmo num espaço limitado, predominantemente de cimento e com poucos materiais. Já no segundo grupo, em contexto onde o espaço exterior era parte integrante da rotina diária e assumia um papel central tanto no brincar como nas aprendizagens, as propostas foram orientadas para aprofundar e documentar as experiências educativas que emergiam das brincadeiras, valorizando a curiosidade, a exploração e a construção do saber em contato com o meio envolvente. Destas intervenções resultaram seis atividades desenvolvidas no espaço exterior, que integram esta componente investigativa e sobre as quais foi feita a recolha de dados. A Tabela 2 apresenta essas atividades:

Tabela 2 - Atividades desenvolvidas no âmbito da investigação

Contexto de estágio	Atividade	Designação da atividade
1.º ano, 2.º semestre	1	Vamos descobrir os elementos da natureza
1.º ano, 2.º semestre	2	As nossas árvores
1.º ano, 2.º semestre	3	Jogos tradicionais
2.º ano, 1.º semestre	4	Investigar e cuidar
2.º ano, 1.º semestre	5	Jogo dos inventores
2.º ano, 1.º semestre	6	Caça aos elementos da natureza

É da concretização destas propostas pedagógicas que decorre a recolha de dados a seguir apresentada.

2.3.4. Recolha e análise de dados

A recolha de dados nesta investigação assumiu um papel essencial para compreender as aprendizagens das crianças nas brincadeiras no espaço exterior. Para tal, recorri a diferentes instrumentos de natureza qualitativa, nomeadamente a observação participante, as notas de campo e os registos fotográficos, que se complementam na documentação pedagógica das experiências vividas na PES.

Segundo Ketele & Roegiers (1993), a recolha de dados corresponde a um procedimento de aquisição de informações a partir de diversas fontes, permitindo ao investigador construir explicações fundamentadas. No âmbito da investigação qualitativa, Bogdan & Biklen (1994) sublinham que esta se caracteriza pela sua dimensão descritiva, uma vez que os dados são recolhidos em palavras e imagens, sendo posteriormente analisados “em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos”.

A observação participante assumiu um papel central, pois possibilitou recolher informações detalhadas sobre as interações e comportamentos das crianças. Este tipo de observação implica a imersão do investigador nas situações observadas, participando ativamente nelas, mas mantendo o cuidado de não influenciar os dados (Coutinho, 2013; Correia, 2009). Tal como referem Bogdan & Biklen (1994), um estudo de observação participante baseia-se nas notas de campo extensivas e rigorosas, que permitem captar os acontecimentos em contexto.

As notas de campo, funcionaram como relatos escritos das perceções, reflexões e acontecimentos observados, quer nas propostas pedagógicas quer nas vivências diárias das crianças no espaço exterior. Bogdan & Biklen (1994) definem as notas de campo como o registo daquilo que o investigador vê, ouve, experiência e pensa durante a recolha de dados.

Os registos fotográficos complementam a observação e as notas de campo, constituindo um suporte visual para a investigação. Estes registos permitiram conservar evidências dos momentos vividos no espaço exterior. Bogdan & Biklen (1994) destacam que a fotografia simplifica a recolha de informação factual e possibilita obter dados descritivos, funcionando como um recurso para recordar e analisar pormenores que poderiam ser esquecidos.

Em conjunto, estes instrumentos forneceram uma base sólida para a análise qualitativa permitindo captar as experiências das crianças e responder de forma consistente aos objetivos e questões orientadoras da investigação

2.4. Resultados

2.4.1. Atividade 1 - Vamos descobrir os elementos da natureza

A atividade realizou-se no espaço exterior da instituição que, como já foi referido, era um recreio totalmente cimentado e com poucos materiais disponíveis. Neste contexto, a proposta teve como objetivo proporcionar às crianças um primeiro contato com elementos naturais, promovendo a exploração sensorial, a classificação, a criatividade e a comunicação verbal.

A atividade iniciou-se com a apresentação de diversos elementos da natureza, como folhas, paus, canas, pinhas, pedras e bolotas (Figura 15). As crianças foram convidadas a identificar cada elemento e partilhar se o conheciam e se sabiam o seu nome. De seguida, foi pedido ao grupo que organizasse os materiais em caixas, definindo previamente as categorias a utilizar (Figura 15). As crianças sugeriram espontaneamente critérios de classificação como separar madeiras, pinhas e folhas e rapidamente chegaram a um consenso demonstrando capacidade de negociação e tomada de decisão em grande grupo.

Figura 15 - Apresentação e organização dos elementos da natureza



Num segundo momento, as crianças tiveram oportunidade de explorar livremente os elementos naturais. Algumas crianças optaram por formar grupos para criar construções, enquanto outras preferiram brincar individualmente. As criações (Figura 16) incluíam objetos símbolos, como “sopas”, casas feitas com madeiras, paus, ervas e pinhas, pontes para atravessar com as bolotas e até uma “piscina” que, mais tarde, se transformou numa “fogueira” em torno da qual todas as crianças se juntaram e cantaram músicas.

Figura 16 - Criações feitas pelas crianças



No final, foi realizada uma partilha em grande grupo que permitiu às crianças explicar o que tinham criado, promovendo a comunicação verbal, a escuta ativa e o respeito pelos colegas. Neste momento todas as crianças, incluindo as que não dominavam o português conseguiram explicar o que criaram mencionando ainda os materiais que utilizaram. Importa referir que, numa fase inicial, a atividade gerou vários conflitos, uma vez que os elementos naturais eram novidade e as crianças queriam todos para si. Contudo, à medida que a exploração avançava e com algum apoio de mediação em que fui reforçando com as crianças que era importante partilharem para que todos pudessem brincar, os conflitos foram diminuindo, dando lugar a momentos de cooperação, partilha e negociação. No decorrer da atividade, tornou-se possível observar dinâmicas sociais ricas, bem como elevados níveis de imaginação, criatividade e estratégias de colaboração entre pares.

2.4.2. Atividade 2 - As nossas árvores

A atividade iniciou-se com a leitura do livro “A nossa árvore” de Jessica Meserve. Após a leitura, dinamizei um momento de compreensão da leitura em que as crianças recontaram a história, identificaram personagens e descreveram acontecimentos. De seguida, apresentei-lhes um puzzle das partes da árvore, que serviu de apoio para a identificação e localização das raízes, tronco, ramos e copa. Embora a maioria das crianças tenha reconhecido facilmente as raízes, o tronco e os ramos, demonstraram inicialmente dificuldade em identificar a copa, sobretudo por desconhecimento da palavra. Após a introdução do termo, todas as crianças passaram a utilizá-lo recorrentemente ao longo da atividade demonstrando a sua aprendizagem e compreensão.

Num segundo momento, foi anunciado às crianças que iam criar as suas próprias árvores, mas que iríamos usar técnicas e materiais diferentes do habitual, o que gerou imediatamente várias perguntas das crianças sobre como iríamos fazer as árvores. Comecei então por revelar que não iríamos usar os pinceis que tínhamos na sala e perguntei que tipos de pinceis conheciam ao que as crianças responderam “grandes”, “pequenos”, “grossos” e “finos” perguntei então se conheciam algum tipo de pinceis naturais ao que as crianças prontamente responderam que não. desta forma, passei logo para a apresentação dos pinceis que iríamos utilizar feitos de paus e cedros (figura 17), as crianças ficaram bastante surpreendidas e pedi-lhes que esticasse as mãos e passei com os pinceis pelas mãos para que pudessem sentir a textura.

Figura 17 - Apresentação dos pinceis naturais



De seguida, expliquei às crianças que, para pintar, também não iríamos usar tintas, mas sim coisas da natureza. Perguntei-lhes então o que achavam que poderíamos usar para pintar o tronco, raízes e ramos das árvores. As primeiras respostas foram “chocolate” e “café”. Disse-lhes então que não era nenhuma dessas opções e comecei a dar pistas até que uma criança referiu a lama. Aproveitando o momento, questionei o grupo sobre como poderíamos fazer lama e rapidamente surgiram respostas como “precisamos de terra e água”, sendo que uma criança acrescentou: “é igual a quando chove. Cai água na terra e fica lama”. Passámos então para o momento de fazer a lama (Figura 18). Por fim, perguntei como poderíamos representar a copa da árvore ao que disseram “colamos folhas de árvores de verdade”.

Figura 18 - Momento de fazer lama



A construção das árvores (Figura 19) decorreu no exterior, com duas crianças de cada vez, o que permitiu um maior tempo de foco e atenção. Utilizaram os pinceis naturais e a lama para fazer então o tronco, raízes e os ramos, tendo cada criança liberdade para representar a sua árvore da forma que bem entende-se. Para a copa, as crianças colaram então folhas de árvore, escolhendo autonomamente a quantidade e a disposição das mesmas. Este momento revelou-se muito rico, uma vez que cada criança pôde explorar diferentes formas de representação, expressando a sua criatividade.

Figura 19 - Criação das árvores



No final, com todas as árvores a secar penduradas na sala, cada criança apresentou a sua árvore aos colegas e foi feito em grande grupo o registo gráfico da atividade onde explicam o que fizeram e como fizeram. Posteriormente, com todas as árvores já secas foram expostas no placar exterior da sala (Figura 20). Este momento permitiu às crianças explicar o seu trabalho, ouvir os colegas e valorizar a produção coletiva.

Figura 20 - Exposição das árvores



2.4.3. Atividade 3 - Jogos tradicionais

A atividade teve como principal objetivo dar a conhecer alguns jogos tradicionais, promovendo a cooperação, o respeito por regras, o desenvolvimento motor e a interação social. Inicialmente, o circuito previsto incluía três jogos: corrida de sacos, jogo da colher e jogo das argolas. Contudo, uma vez que a educadora cooperante não considerou seguro a

corrida de sacos, a planificação foi adaptada sendo então o circuito composto por o jogo da colher, seguindo-se de alguns arcos para saltar e, por fim, e jogo das argolas.

Com o circuito previamente montado, as crianças foram levadas até ao espaço exterior, onde foi dinamizada a atividade. Antes de começarem, realizou-se um momento de conversa em grande grupo onde foi questionado às crianças se sabiam o que eram jogos tradicionais. As crianças afirmaram não saber o que era, desta forma foi dada uma breve explicação dando exemplos de alguns jogos. Este momento despertou grande entusiasmo, levando as crianças a mencionar vários jogos e a perguntar se eram ou não jogos tradicionais. Após este momento de partilha, foi explicado às crianças que iriam realizar um circuito com alguns jogos tradicionais.

As crianças foram divididas aleatoriamente em duas equipas e, para garantir a compreensão das regras, demonstrei o percurso realizando cada jogo. Este momento revelou-se importante para garantir que sabiam como proceder em cada etapa. De seguida, cada equipa posicionou-se na linha de partida e, ao sinal, a primeira criança de cada equipa iniciou o percurso: transportando uma bola na colher até aos arcos (Figura 21), sempre que a bola caía as crianças apanhavam a bola e retomavam do ponto onde esta caiu.

Figura 21 - Jogo das colheres



Ao chegarem aos arcos as crianças saltavam pondo apenas um pé dentro de cada arco (Figura 22).

Figura 22 - Jogo dos arcos



De seguida, corriam até à marcação do jogo das argolas em que cada criança tinha três tentativas de lançar a argola ao alvo (Figura 23), após as tentativas, corriam até à linha de partida onde estava o próximo colega para este iniciar o percurso. Vencia a equipa que terminasse o circuito primeiro.

Figura 21 - Jogo das argolas



Durante toda a atividade, apesar desta ter períodos de espera, as crianças mantiveram-se cooperantes e respeitosas. Um aspeto particularmente positivo foi a forma como as crianças observavam atentamente os colegas durante o percurso e os incentivaram gritando o seu nome e festejando a cada etapa ultrapassada demonstrando espírito de equipa. Ao contrário do que inicialmente se receava, não se verificou rivalidade entre equipas, pelo contrário, as crianças demonstraram comportamentos de apoio mútuo e celebração conjunta sempre que por exemplo algum colega acertava a argola no alvo.

2.4.4. Atividade 4 - Investigar e cuidar

A atividade surgiu de forma espontânea, a partir da curiosidade de uma criança que encontrou um caracol no espaço exterior e questionou o que estaria a tapar a entrada da sua concha. A proposta permitiu articular o conhecimento do mundo natural com atitudes de cuidado, empatia e responsabilidade ambiental.

A atividade começou então com a observação do caracol com lupas, momento que rapidamente mobilizou outras crianças, que se aproximaram para participar. Quando questionadas sobre o que achavam que seria aquela “tampa”, as crianças formularam hipóteses como “parece o papel transparente que a mãe usa na cozinha”. Uma vez que não tinha uma resposta para dar às crianças, porque eu própria não sabia o que era, sugeri ao grupo que fossemos procurar informação na biblioteca (Figura 24). Já na biblioteca, as crianças organizaram-se autonomamente, dividindo-se entre quem procurava os livros de animais e quem procurava nos livros caracóis. Com os livros já separados eu lia as informações às crianças. Num dos livros, foi possível encontrar a informação de que, no

inverno, o caracol fecha a concha com uma “tampa de baba” que endurece ao secar. A partir desta descoberta, as crianças formularam explicações próprias para este acontecimento como “é para não ter frio” ou “é como se fosse a porta da casa”.

Figura 22 - Pesquisa de informação sobre caracóis



Por fim, após verem as suas questões respondidas, uma das crianças sugeriu devolver o caracol à natureza, mas construindo-lhe uma casa para se proteger. O grupo concordou e foram recolher folhas colocando o caracol num local abrigado. Mais tarde, decidiram melhorar a casa feita, justificando que a anterior era pequena e poderia deixá-lo “triste” ou “com fome”, revelando empatia e preocupação com o bem-estar do animal (Figura 25).

Figura 23 - "Casas" construídas para o caracol



No dia seguinte, uma nova situação desencadeou outra investigação. Desta vez, uma criança trouxe um gafanhoto dentro de um brinquedo fechado. Ao chegarem para me mostrar perguntei-lhes se eles achavam que o gafanhoto conseguia respirar dentro do brinquedo. O pequeno grupo envolvido refletiu e responderam que não justificando dizendo que “não têm buraquinhos para entrar oxigênio e respirar”. Foram então procurar outro recipiente com furos e posteriormente, sugeriram pesquisar mais informações, tal como no dia anterior.

Já na biblioteca, as crianças não encontraram muita informação sobre os gafanhotos, mas descobriram que eram herbívoros. As crianças então, decidiram que precisavam de encontrar folhas para o alimentar e assim foi, com as folhas recolhidas começaram a questionar-se se as folhas não eram demasiado grandes chegando à conclusão que sim, discutiram entre si se deveriam apanhar mais folhas ou aproveitar as que tinham. Em grupo decidiram não recolher mais, como disse uma das crianças “para não prejudicar a natureza”, partiram então as que tinham em pedaços (Figura 26). Pouco depois decidiram libertar o gafanhoto, afirmando que “devia ser livre”.

Figura 24 - Alimentação do gafanhoto



A atividade destacou-se pela forma como a curiosidade natural das crianças se transformou num processo de investigação. As crianças utilizaram instrumentos de observação, formularam hipóteses, procuraram informação, discutiram ideias e tomaram decisões. Demonstraram ainda atitudes de cuidado, respeito e consciência ecológica.

2.4.5. Atividade 5 - Jogo dos inventores

A atividade surgiu durante um momento de brincadeira. A proposta consistiu em desafiar as crianças, individualmente ou em grupos, a inventar algo utilizando os materiais disponíveis no espaço exterior, atribuindo-lhe uma função. A atividade, permitiu que cada criança explorasse livremente, mobilizando criatividade, imaginação e autonomia. Desta atividade surgiram as seguintes invenções:

A criança D fez um buraco na areia e colocou água (Figura 27) e comentou: “Fiz uma piscina para os pássaros se refrescarem”. Esta invenção revelou sensibilidade para o mundo natural e preocupação com o bem-estar dos animais.

Figura 25 - Invenção da criança D



A criança T utilizou caleiras para fazer um percurso (Figura 28) e explicou: “Fiz um caminho para colocar a areia de volta no sítio”. Demonstrando capacidade de atribuição de função prática aos materiais com apenas dois anos.

Figura 26 - Invenção da criança T



A criança TH juntou peças de encaixe plásticas formando um cubo (Figura 29) e disse: “Fiz um dado gigante para jogarmos”. A criação evidenciou pensamento lúdico e ligação ao jogo simbólico.

Figura 27 - Invenção da criança TH



As crianças M, L e E colaboraram na construção de um percurso para bolas (Figura 30), utilizando a mesa, um tubo e algumas soleiras. A invenção destacou-se pela cooperação e exploração de movimento e física.

*Figura 28 - Invenção das crianças
M, L e E*



No final, o grupo reuniu-se para apresentar e conhecer todas as invenções. As crianças puderam experimentar as criações dos colegas passando pelo papel de inventor e também de testador. As crianças envolveram-se ativamente neste momento, testando cada criação e em algumas atribuindo-lhes novas formas de uso, o que gerou uma brincadeira que integrou todas as criações.

2.4.6. Atividade 6 - Caça aos elementos da natureza

A atividade foi desenvolvida num pinhal e, para a dinamização da proposta foram preparadas previamente caixas de ovos com imagens de diferentes elementos naturais que funcionaram como tabuleiro de jogo. Estas caixas permitiram que as crianças, procurassem, identificassem e recolhessem elementos naturais correspondentes às imagens apresentadas.

Com as crianças reunidas, comecei por apresentar as caixas de jogo, que poderiam ser de seis ou doze elementos. Para garantir que todas as crianças compreendiam o significado de cada imagem e o local onde deveriam colocar os elementos encontrados, analisámos cada uma das imagens em que, eu apontava para a imagem, as crianças nomeavam o elemento e, de seguida, mostrava-lhes o espaço correspondente onde deveriam colocá-lo. Após esta apresentação, as crianças puderam escolher com que caixa queriam jogar, permitindo que cada uma escolhesse o nível de desafio pretendido. Algumas optaram por jogar individualmente, enquanto outras jogaram a pares ou em pequenos grupos, nomeadamente formados por crianças mais velhas que quiseram prestar apoio a crianças mais novas.

Assim que o jogo se iniciou as crianças seguiram por todo o espaço do pinhal em busca dos elementos da sua caixa (Figura 31). Como não existia qualquer indicação ou percurso pré-definido, cada criança organizou a sua própria estratégia de procura, o que promoveu a autonomia, a iniciativa e a tomada de decisão.

Figura 29 - Procura dos elementos pelo pinhal



Durante a realização do jogo, foi possível notar uma dinâmica de entreajuda em que as crianças mais velhas apoiavam as mais pequenas na identificação de alguns elementos ou dando pistas do local onde poderiam encontrar determinado elemento. Estes momentos revelaram competências sociais como a cooperação e sensibilidade às dificuldades dos pares.

À medida que as crianças encontravam todos os elementos juntavam-se a mim e, com todos novamente reunidos, apresentavam aos colegas os elementos que tinham encontrado (Figura 32). Este momento de partilha gerou comparações, perguntas e comentários sobre os locais onde cada elemento tinha sido descoberto. A identificação, a comparação e a classificação dos elementos naturais recolhidos permitiram desenvolver competências cognitivas relacionadas com o conhecimento do mundo natural, enquanto reforçaram a linguagem oral e aquisição de algum vocabulário, através da nomeação dos elementos.

Figura 30 - Apresentação dos elementos encontrados



No final, as crianças devolveram os elementos à natureza. Nos dias seguintes, continuaram a pedir as caixas para repetir o jogo, variando a quantidade de elementos que pretendiam procurar e criando novas narrativas em torno da atividade. Num desses momentos, por exemplo, mencionaram que eram piratas e que tinham encontrado uma carta do tesouro com as caixas e que tinham de encontrar aqueles elementos para receberem a pista final para o tesouro. A estrutura clara do jogo, aliada à liberdade de exploração, revelou-se fundamental para potenciar o envolvimento do grupo.

2.5. Considerações finais

Os resultados obtidos através das atividades acima apresentadas evidenciam que o brincar no espaço exterior constitui uma prática educativa rica, contrariando a visão tradicional que o associa apenas ao lazer. Autores como Kishimoto (2010), Neto (2020) e Bilton et al. (2017), reconhecem o brincar como uma forma privilegiada para a criança construir conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, e as experiências vividas ao longo deste estudo confirmam essa perspetiva. Assim, relativamente à primeira questão de investigação, os dados mostram que o brincar ao ar livre revelou-se um contexto potencializador para aprendizagens significativas, diversificadas e integradas, envolvendo dimensões cognitivas, sociais, motoras, emocionais e ambientais, incluindo aprendizagens não previstas inicialmente, mas que emergiram de forma espontânea e autêntica. Estas aprendizagens não intencionais, mas muito relevantes, reforçam o valor pedagógico do brincar ao ar livre.

No primeiro contexto, onde o espaço exterior era totalmente cimentado e pouco valorizado pedagogicamente, as atividades demonstraram que, mesmo em ambientes menos ricos em estímulos naturais, o brincar pode assumir um carácter educativo quando existe intencionalidade e oportunidade de exploração. Na Atividade 1, as crianças envolveram-se na exploração de materiais, classificaram-nos e criaram objetos simbólicos, evidenciando processos de criação e reconstrução que Kishimoto (2010) associa ao brincar. Na Atividade 2, realizaram aprendizagens intencionais, como a identificação das partes da árvore e a aquisição do termo “copa”, inicialmente desconhecido, e emergiram aprendizagens não intencionais, como a associação espontânea entre a chuva e a formação da lama. No exterior, a construção das árvores permitiu representações livres e criativas, revelando autonomia e capacidade de decisão, tal como defendem Neto (2020) e Hanscom (2018). Já na Atividade 3, os jogos tradicionais evidenciaram aprendizagens relacionadas com regras, cooperação, motricidade e gestão emocional, alinhando-se com a visão de Neto (2020) sobre a importância do movimento e da ação corporal no desenvolvimento infantil.

No segundo contexto, onde o espaço exterior, é vivido diariamente como ambiente educativo, o brincar revelou-se ainda mais claramente uma prática educativa estruturante, respondendo de forma evidente à primeira questão de investigação. A Atividade 4 ilustrou isso de forma exemplar: a investigação espontânea sobre o caracol e o gafanhoto mobilizou observação, formulação de hipóteses, pesquisa, interpretação de informação e tomada de decisões éticas, confirmando a perspetiva de Silva & Sarmiento (2017) sobre o brincar como forma de participação ativa e de construção de sentido. Na atividade 5, o “Jogo dos inventores” potenciou a criatividade, a autonomia e a resolução de problemas, permitindo às crianças inventar objetos, atribuir-lhes funções e testar as criações dos colegas. Estas evidências estão em consonância com o que autores como Bilton et al. (2017) e Bento (2015) defendem relativamente ao potencial dos ambientes exteriores para promover a imaginação e a autonomia. Por fim, na Atividade 6, a procura e classificação de elementos naturais evidenciou aprendizagens relacionadas com atenção, a comparação, a categorização e a cooperação entre pares. Tal como apontam Hanscom (2018) e as OCEPE (ME, 2016), atividades de exploração no exterior promovem autonomia, independência e capacidade de observação.

Relativamente à segunda questão de investigação sobre as aprendizagens que emergem das experiências de brincar no espaço exterior, os resultados mostram que estas atravessam várias áreas do desenvolvimento. Do ponto de vista científico, as crianças desenvolveram competências de observação, classificação e formulação de hipóteses, como se verificou nas Atividades 1, 4 e 6. No domínio social, emergiram comportamentos de cooperação, ajuda e respeito pelas ideias dos outros, especialmente evidentes nas Atividades 3, 5 e 6, indo ao encontro do que autores como Bento (2015), Bilton et al. (2017) e Neto (2020) destacam relativamente ao papel do brincar na construção de relações sociais positivas. A nível motor, o brincar no exterior promoveu o equilíbrio, coordenação e o controlo corporal, reforçando a importância do movimento e do risco para o desenvolvimento da autonomia (Neto, 2020). A autonomia e a criatividade foram particularmente visíveis nas Atividades 1 e 5, onde as crianças criaram objetos simbólicos, inventaram mecanismos e tomaram decisões sobre os materiais a utilizar. As aprendizagens ambientais e éticas destacaram-se na Atividade 4, quando as crianças demonstraram preocupação com o bem-estar dos animais e refletiram sobre o impacto das suas ações na natureza, alinhando-se com a perspetiva de Louv (2008) sobre a importância da relação direta com o meio natural para o desenvolvimento de responsabilidade ambiental.

De forma global, os resultados das seis atividades demonstram que o brincar no espaço exterior é uma prática educativa rica e multifacetada, capaz de promover aprendizagens profundas e significativas, tanto intencionais como não intencionais. As

evidências recolhidas mostram que, quando as crianças têm oportunidade de explorar, investigar, imaginar e relacionar-se com o mundo natural, constroem conhecimento de forma ativa, desenvolvem competências essenciais e revelam capacidades surpreendentes de autonomia, criatividade e responsabilidade. Assim, o brincar no exterior pode e deve ser reconhecido como parte fundamental da prática educativa, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento integral da criança.

Reflexão final

A elaboração deste relatório de estágio revelou-se um processo profundamente transformador, que me permitiu analisar de forma crítica e intencional o meu percurso enquanto futura educadora de infância. Ao longo deste caminho, aprofundi o meu olhar sobre a temática do brincar, reconhecendo-o não apenas como um intervalo entre aprendizagens, mas como a própria forma de as crianças construírem sentido sobre o mundo.

Durante a escrita deste relatório e, de forma muito particular, ao longo do último estágio, fui várias vezes confrontada por familiares e amigos com a mesma questão: “Se as crianças passam a maior parte do tempo a brincar então não aprendem nada?” Esta dúvida na minha perceção expôs a persistente falta de confiança no corpo, nas relações, na natureza e na capacidade das crianças de aprenderem através da ação. A crença de que só existe aprendizagem quando há um produto visível, imediato e quantificável continua muito enraizada na sociedade.

Contudo, diariamente, o estágio oferecia-me respostas claras a estas inquietações. Via crianças de dois anos a usar martelos com precisão e responsabilidade, crianças a trepar árvores avaliando riscos, distâncias e possibilidades, crianças que sabiam esperar a vez para passar atrás do baloiço porque conheciam o seu corpo e o movimento do outro, crianças que punham a mesa, lavavam a sua própria loiça, cuidavam dos animais e participavam ativamente na vida do grupo. Cada gesto, cada iniciativa e cada descoberta revelavam aprendizagens complexas, integradas e significativas, aprendizagens estas que dificilmente cabem em fichas, produtos ou resultados imediatos.

Gabriela Portugal afirma na rubrica “Educação à Escuta”, em parceria com a unidade de investigação da Universidade de Aveiro, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, e a Rádio Terra Nova:

“Num tempo em se verifica uma focalização em resultados, produtos, notas, rankings, seleção e competição, mesmo em contextos de educação de infância, que acolhem crianças entre os 0 e 6 anos, assiste-se a uma desvalorização do brincar. (...) Frequentemente, o brincar é visto como uma atividade de recreio, que antecede ou se segue às “atividades de aprendizagem” que são programadas pelo adulto. Facilmente se interrompe o brincar da criança porque “agora vamos trabalhar, depois podes ir brincar”. No fundo, estamos perante a ideia de que as atividades propostas pelo adulto são as que, realmente, envolvem aprendizagens pertinentes e úteis. E,

frequentemente, pensa-se: se as crianças têm de brincar, então, que seja um brincar didático, com objetivos de aprendizagem definidos!”

Esta reflexão da autora teve um impacto significativo no meu percurso, pois descreve exatamente o tipo de questionamento social que encontrei e que, simultaneamente, me motivou ainda mais a defender a centralidade do brincar. O estágio permitiu-me observar, documentar e compreender que brincar e aprender são, de facto, uma mesma coisa.

Cada experiência vivida ao longo do Mestrado contribuiu para a construção da minha identidade profissional, ajudando-me a consolidar uma postura pedagógica baseada no respeito, na escuta e na confiança. A investigação permitiu-me aprofundar o valor do espaço exterior como contexto de aprendizagens significativas, reforçando a convicção de que as crianças precisam de tempo, espaço e liberdade para explorar o mundo ao seu redor utilizando todo o seu corpo.

Concluo esta etapa, orgulhosa do caminho que percorri e consciente de que quero ser uma educadora atualizada, crítica e sensível, capaz de criar ambientes seguros, inclusivos e estimulantes, nos quais as crianças sintam-se competentes e protagonistas das suas aprendizagens. Cresci pessoal e profissionalmente e levo comigo o compromisso de defender o brincar como direito e como forma de aprender, valorizando a autonomia, a curiosidade e a relação com a natureza.

Referências bibliográficas

- Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores – Perspetivas sociais e educativas na atualidade*. Investigar em Educação, II série (4), 127-140. <https://educartenatureza.uab.pt/wp-content/uploads/sites/36/2023/06/Infancia-e-espacos-exteriores.pdf>
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior*. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/29220/3/GO-Exterior_RIA.pdf
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educación, vol.72, 85-104 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas* (1ª ed). Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Editora Penso.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). *Oferta educativa outdoor como complemento de educação pré-escolar: os benefícios do contato com a natureza*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr. (10), 111-117.
- Coelho, A. S. & Vale, M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de Educação de Infância. Revista observatório, 3 (6), 316-337.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* (4ª ed).
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. Revista Pensar Enfermagem, 13 (2), 30-35.
- Coutinho, C. P. (2013). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática. Almedina.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo da vida*. (1ª ed). Climepsi Editores
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. (APEI, Ed.) Cadernos de Educação de Infância, nº90, pp. 35-37.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. Cadernos de Educação de Infância, 90, 45-46.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes – Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ketela, J. M., & Roegiers, X. (1993). Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Lisboa: Instituto Piaget.

Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil no Brasil*. (APEI, Ed.) Cadernos de Educação de Infância, nº90, pp. 4-7.

Lopes, M. L. P. (2014). *A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância*. [Dissertação de Mestrado: Instituto Politécnico de Lisboa] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3945>

Louv, R. (2018). *A última criança na natureza*. São Paulo: Aquariana

Maia, C. P. (2020). *Os espaços interior e exterior: um estudo de caso em contexto pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado: Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/33217/1/CAROLINA_MAIA.pdf

Nascimento, I. F. (2021) *As Experiências Sensoriais enquanto Promotoras do Desenvolvimento Motor na Creche e Jardim de Infância* [Master's thesis, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37524/1/RelatorioFinal.pdf>

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

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

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Pereira, C. R. (2024). *A importância das ciências experimentais na educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico*. Beja: Escola Superior de Educação de Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/server/api/core/bitstreams/adff4231-8c8b-421a-a83f491be954bd93/content>

Portugal, G. (2012). *Finalidades e praticas educativas em creche – das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens (4ª edição)*. Fundação Calouste Gulbenkian, 1, 22 – 57.

Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.

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).

Schepers, W., & Liempd, I. V. (2010). *Relacionar-se com a Natureza. Brincar ao ar livre: qual a importância?* Infância na Europa, Nº 19.

UNESCO. (2006). Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Comissão Nacional da UNESCO

Referências audiovisuais

Ambrósio, S. (2020, 1 de junho). Na creche e jardim de infância, é importante que as crianças explorem livremente e brinquem muito. Então, e o educador não faz nada? [Episódio de podcast]. Em Educação à Escuta. Rádio TerraNova. <https://terranova.pt/podcast/educacao-escuta/na-creche-e-jardim-de-infancia-e-importante-que-criancas-explorem>

Meirelles, R., & Reeks, D. (Realizadores). (2015). *Território do brincar* [Filme]. Maria Farinha Filmes <https://mff.com.br/filmes/territorio-do-brincar/>

Anexos

Anexo 1 – Planificação da atividade “A magia do Vulcão”

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Descrição	Recursos	Avaliação
<p>Atividades dirigidas no âmbito do projeto “Exploradores da Natureza”</p> <p>Área da Expressão e Comunicação Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>Área de conhecimento mundo Conhecimento do mundo físico e natural</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social Domínio da Consciência de si como aprendiz</p>	<ul style="list-style-type: none"> Introduzir o conceito de vulcão; Compreender a ação vulcânica; Incentivar a curiosidade e o interesse pela ciência; Estimular a observação e curiosidade; Promover a colaboração e o trabalho em equipa durante a construção do vulcão; Desenvolver a motricidade fina. 	<p>1.ª Atividade: Explicação do fenómeno da Erupção Vulcânica -A atividade terá início com uma explicação de que os vulcões são como umas montanhas mágicas que, às vezes, ficam “zangadas” e mandam fogo e lava. -De seguida, explicamos que dentro do vulcão, debaixo da terra, existe um líquido muito quente que se chama lava. Quando o vulcão precisa gritar por estar zangado, ele solta lava, fumo e pedras para fora.</p> <p>2.ª Atividade: Atividade experimental da Atividade Vulcânica Para que todas as crianças possam observar a experiência esta será realizada numa mesa e as crianças ficarão ao redor da mesma.</p> <p>Procedimento: 1.º Preparação da “Lava”: Vamos criar a nossa lava. Com cuidado vamos colocar, uma ou duas colheres de bicarbonato de sódio dentro da garrafa (a “cratera do vulcão”), que está dentro do vulcão. Noutro recipiente, vamos misturar um pouquinho de vinagre (que será o nosso ingrediente secreto) com algumas gotas de tinta colorida e um pouquinho de detergente da loiça para a lava ficar com bolhas; 2.º Erupção: Vamos despejar a mistura de vinagre (com corante e detergente) rapidamente dentro da garrafa; 3.º Observação: Observar a reação e a “lava” a sair do vulcão.</p>	<p>-Bicarbonato de sódio; -Vinagre; -Corante alimentar; -Detergente líquido da loiça; -1 colher; -1 recipiente pequeno; -1 vulcão.</p>	<p>-Observação direta: -Envolvimento e interesse das crianças durante a atividade (curiosidade, concentração, entre outros); -Fazem perguntas; -Interação com os materiais; -Diálogo com as crianças;</p> <p>-Reações das crianças durante a erupção; -Realizam comentários; -Vocabulário utilizado pelas crianças para descrever o vulcão; -Diálogos com as crianças e entre as crianças.</p> <p>-Diálogo com as crianças: -O que mais gostaram? -O que aconteceu no vulcão? -O que saiu do vulcão;</p>
		<p>Nota: Os procedimentos da preparação da atividade serão realizados pelas crianças.</p> <p>3.ª Atividade: Vulcão em atividade De seguida, no computador da sala iremos colocar um vídeo real de um vulcão em erupção?</p>		<p>-Como fizemos a lava?</p> <p>-Registos fotográficos</p>

Anexo 2 – Planificação da atividade “Relvinhas”

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Descrição	Recursos	Avaliação
<p>Atividades dirigidas no âmbito do projeto “Exploradores da Natureza”</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social Domínio da independência e autonomia</p> <p>Área da Expressão e Comunicação Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo Conhecimento do mundo físico e natural</p>	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a atenção e a concentração; Compreender o processo de germinação; Adquirir novo vocabulário; Contactar com elementos da natureza; Compreender os conteúdos e fenómenos abordados; Utilizar corretamente os utensílios; Adquirir a noção de cuidado e responsabilidade pela planta; Promover a comunicação verbal e a partilha de ideias; 	<p>1.ª Atividade: Leitura da história De forma a iniciar a atividade, apresentamos a capa do livro “A viagem da sementinha” de <u>Melanie Joyce</u>.</p> <p>Atividade de Pré-Leitura - Quais os animais que conseguem identificar na capa? - Quais os elementos da natureza existem na capa do livro? Depois de ouvirmos as respostas das crianças dizemos o título do livro</p> <p>Leitura da história Atividade Pós-Leitura - O que aconteceu quando a bolota caiu no chão? - Quais as transformações que a bolota passou ao longo da história? - Realização do puzzle das fases da germinação.</p> <p>2.ª Atividade: Criação do Relvinhas - Questionamos às crianças se gostariam de ir plantar e convidamos o grupo a fazer um comboio dois a dois para irmos até ao exterior; - No espaço exterior, as crianças sentam-se numa roda e explicamos que iremos fazer <u>um relvinhas</u> perguntando se sabem o que é. Após ouvir as respostas das crianças explicamos que o relvinhas é um boneco onde o que iremos plantar se vai transformar no seu cabelo; - São apresentados os materiais às crianças e explicamos os processos. 1º. Colocamos uma colher de sementes dentro da meia de vidro 2º. Colocamos terra dentro da meia e vamos moldando até fazer mais ou menos um círculo. 3º. Os adultos dão um nó na meia 4º. Com um marcador desenhar os olhos, nariz e boca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Livro “A viagem da sementinha” de <u>Melanie Joyce</u>; Sementes de ervas para gato; Embalagens de iogurte lavadas; Meias de vidro; Terra; Marcador; Borrifador de água; Água; Puzzle das fases da germinação. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta e recolha de evidências – tendo como pontos chave da observação: <ul style="list-style-type: none"> Conseguem identificar os elementos presentes na capa? Recontam corretamente o que aconteceu à bolota? Compreendem os passos do processo da germinação? Demonstram entusiasmo pela atividade prática? Manusear corretamente os materiais? Cumprem o passo a passo apresentado para o processo de plantação Registos fotográficos
	Desenvolver o respeito pelo outro.	5º. Colocar o Relvinhas no copo de iogurte e regar. Nota: Durante todo o processo de plantação iremos estar a ajudar as crianças.		

Anexo 3 – Planificação da atividade “Tintas naturais”

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Descrição	Recursos	Avaliação
<p>Atividades dirigidas no âmbito do projeto “Exploradores da Natureza”</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo Conhecimento do mundo físico e natural</p> <p>Área da Expressão e Comunicação <u>Domínio da Educação Artística</u> Subdomínio das Artes Visuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contactar com elementos naturais; • Criar arte com diferentes materiais; • Desenvolver a criatividade e a imaginação; • Desenvolver o sentido estético; • Desenvolver capacidades expressivas através de produções plásticas. 	<p>-Começamos por organizar o grupo apenas numa mesa e perguntamos com que tipo de tintas costumam pintar. Depois das respostas das crianças, colocamos o material em cima da mesa e mencionamos que iremos criar tintas com elementos naturais, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chocolate: castanho; • Pimentão doce: vermelho; • Canela: alaranjado; • Erva doce: amarelado/verde <p>-Depois das cores serem criadas, deixamos que as crianças pintem livremente com as mesmas.</p>	<p>- Água quente;</p> <p>- Copos;</p> <p>- Colher;</p> <p>- Chocolate;</p> <p>- Erva doce;</p> <p>- Pimentão doce;</p> <p>- Pincéis;</p> <p>- Folhas brancas A3.</p>	<p>-Observação direta: -A curiosidade, interesse e entusiasmo das crianças a explorar as tintas naturais; -Se partilham ideias sobre as cores e os materiais utilizados; - Forma como explorar as tintas.</p> <p>Diálogo com as crianças: -Sabes com que materiais foi feita essa tinta? -Consegues sentir o cheiro?</p> <p>-Interpretação da exploração da pintura: - Se utilizaram as <u>várias</u> cores ou só uma; - Se pintaram algo concreto ou se fizeram pintura mais abstrata.</p> <p>- Registos fotográficos e videográficos</p>

Anexo 4 – Planificação da atividade “Arte da/na natureza”

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Recursos	Avaliação
<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência de si como aprendente - Convivência democrática e cidadania <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do mundo físico e natural - Introdução à Metodologia Científica 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a criatividade e a expressão artística através da exploração de elementos naturais; • Promover a autonomia e a tomada de decisões nas escolhas materiais e técnicas; • Incentivar a resolução de problemas e a cooperação entre pares; • Valorizar a linguagem oral como forma de partilha de ideias e intenções; • Desenvolver atitudes de respeito e cuidado com o ambiente natural envolvente 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos naturais, recolhidos pelas crianças; • Tintas; • Pincéis; • Papel; • Trapilho; • Aventais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e recolha de evidências – tendo como pontos chave da observação: - Participação ativa e espontânea na atividade - Capacidade de transformar ideias em criações visuais - Autonomia na escolha de materiais e técnicas - Cooperação e partilha de soluções entre pares - Criatividade na improvisação de recursos - Participação na resolução de problemas e nas decisões

<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <p>-Subdomínio das Artes Visuais</p> <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p>			<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento na organização de tarefas em grupo - Capacidade de expressar as suas ideias com clareza - Capacidade de adaptação e resolução de problemas - Registos fotográficos
--	--	--	--

Descrição

A atividade teve início de forma espontânea quando uma criança encontrou uma pinha pequena e fechada no chão e perguntou se poderia pintá-la como uma abóbora para o Halloween e se eu a poderia ajudar. Sugeri então que fossemos até à mesa onde costumam realizar as pinturas e começámos a conversar sobre como poderia transformar a pinha em uma abóbora. Desposemos os materiais na mesa e iniciou então. Após a pintura da pinha, sugeri que recolhêssemos mais elementos da natureza e fizéssemos mais criações e a sugestão foi agarrada pela criança em questão rapidamente se aproximaram mais crianças que se juntaram à atividade e fizeram várias criações individuais e em grupo, utilizando elementos da natureza, tintas, papeis e trapilho para fazer decorações.

Perante a falta de alguns pincéis finos, para realizarem alguns pormenores uma das crianças sugeriu que poderiam utilizar paus e caruma e assim foi. Algumas crianças optaram por realizar criações em papel, utilizando elementos da natureza como pincéis.

Anexo 5 – Planificação da atividade “Histórias do pinhão”

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Recursos	Avaliação
<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <p>- Consciência de si como aprendiz</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <p>-Subdomínio das Artes Visuais</p> <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a expressão artística e simbólica • Desenvolver a motricidade fina e a coordenação visuo-manual • Incentivar a organização de ideias e o planeamento • Estimular a linguagem oral e escrita • Valorizar a expressão gráfica e plástica 	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas de papel; • Tesouras; • Lápis de cor; • Canetas de feltro; • Agrafador 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e recolha de evidências – tendo como pontos chave da observação: - Participação ativa e espontânea na atividade - Capacidade de organizar ideias e estruturas narrativas - Autonomia na escolha de temas, personagens e espaços - Expressão verbal e gráfica - Registos fotográficos
Descrição			

A atividade teve início após observar que, durante as primeiras semanas de estágio, as crianças demonstravam grande interesse por momentos de leitura e pediam frequentemente para ouvir histórias. Propus então que criássemos as nossas próprias histórias, começando por ensinar algumas dobragens simples para que cada criança pudesse construir o seu mini livro.

De seguida, questioneei cada criança sobre o título da sua história, escrevendo-o por elas, bem como o texto, enquanto se dedicavam às ilustrações. Com as crianças mais velhas, adaptei a proposta: algumas copiavam palavras escritas por mim noutra folha, outras escreviam a partir da soletração. Esta diferenciação permitiu respeitar os diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem escrita.

Ao longo da semana, e perante o elevado envolvimento das crianças, propus uma nova etapa: planear a história antes de a escrever. Numa folha à parte, definíamos coletivamente o tema, as personagens, os espaços e o título, através de perguntas orientadoras. Só depois iniciávamos a criação do livro. Desta atividade emergiram diversos tipos de livros — uns mais pequenos, outros maiores; uns com histórias completas, outros dedicados à apresentação de personagens favoritas. Cada produção refletia os interesses, o estilo e a imaginação de cada criança.

Anexo 6 – Planificação da atividade “Oficina de origamis”

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Recursos	Avaliação
<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência de si como aprendiz - Convivência democrática e cidadania <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Subdomínio das Artes Visuais 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a motricidade fina e a coordenação visuomotorial; • Estimular a atenção, a concentração e a persistência; • Fomentar a curiosidade e a exploração de novas técnicas; • Promover a criatividade e a expressão artística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas de papel fino coloridas; • Telemóvel com diversos vídeos simples de origamis; • Tesouras; • Canetas de feltro; • Lápis de cor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e recolha de evidências – tendo como pontos chave da observação: - Participação ativa e espontânea na atividade - Capacidade de seguir instruções e sequências de passos; - Motricidade fina; - Coordenação motora; - Cooperação entre pares. <p>- Registos fotográficos</p>
<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conhecimento do mundo físico e natural 			
Descrição			
<p>A atividade surgiu de forma espontânea quando uma criança me pediu ajuda para desenhar uma árvore de Natal. Como o grupo já tinha realizado vários desenhos semelhantes, sugeri que também era possível criar árvores de Natal em origami. A criança J mostrou curiosidade e perguntou o que era “origami”, o que levou à demonstração de uma árvore feita através de dobragens. O interesse rapidamente se alargou ao grupo, com várias crianças a aproximarem-se para observar e pedir para experimentar.</p> <p>À medida que a atividade se desenvolvia, surgiram pedidos para criar outros modelos de origami que eu própria não dominava. Para responder ao interesse das crianças, recorri a vídeos curtos que mostravam o passo a passo das dobragens. Com as crianças mais velhas, assistíamos ao vídeo em conjunto, pausando em cada etapa para realizarmos o movimento com calma, garantindo que compreendiam a sequência e conseguiam acompanhar.</p> <p>Com as crianças mais pequenas, a abordagem foi diferente: sentavam-se ao meu lado enquanto eu realizava o origami, explicando cada passo de forma simples e pedindo a sua ajuda em momentos específicos, como vincar o papel ou segurar uma dobra. Esta participação ativa permitiu-lhes envolver-se no processo, mesmo que ainda não conseguissem realizar todas as etapas de forma autónoma.</p> <p>A oficina transformou-se num espaço de descoberta, colaboração e criatividade, onde cada criança explorou o papel, testou dobragens e partilhou estratégias com os colegas.</p>			

Anexo 7 – Planificação da atividade “Vamos descobrir os elementos da natureza”

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Descrição	Recursos	Avaliação
<p>Área de Formação Pessoal e Social Domínio da independência e autonomia</p> <p>Área da Expressão e Comunicação <u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u> <u>Domínio da matemática</u> -Componente da medida</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo Conhecimento do mundo físico e natural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a exploração sensorial; • Desenvolver competências de classificação; • Fomentar a criatividade e a imaginação; • Promover a comunicação verbal e a partilha de ideias; • Desenvolver o respeito pelo outro; • Promover o contato contínuo com a natureza. 	<p>1.ª Atividade: Apresentação dos elementos da natureza - A atividade começa com a apresentação de diversos elementos da natureza que serão apresentados à vez questionando às crianças se conhecem o elemento apresentado e se sabem o seu nome. - De seguida, convidamos as crianças a organizar os elementos em caixas por categorias que elas mesmas escolhem. A escolha das categorias deve ser feita em grande grupo e mediada pela educadora estagiária. Após as categorias estarem definidas as crianças passam à organização.</p> <p>2.ª Atividade: Exploração livre - É proposto ao grupo que explorem livremente os diversos elementos podendo criar com eles o que quiserem. As educadoras estagiárias, irão circular pelas crianças registando através de fotografia as criações das crianças e perguntando o que as mesmas estão a fazer. - Por fim, em grande grupo, as crianças partilham o que criaram. Nota: As caixas com os elementos ficaram disponíveis na sala, proporcionando oportunidades contínuas de exploração.</p>	<p>- Caixas de cartão; - Elementos da natureza;</p>	<p>- Observação direta e recolha de evidências – tendo como pontos chave da observação: - Reconhecem e conseguem nomear alguns dos elementos apresentados? - Conseguem trabalhar em grupo para chegar a uma decisão? - Usam critérios lógicos ou criativos? - As crianças manifestam interesse em manusear e explorar os elementos da natureza? - Demonstram criatividade ao manusear os elementos? - São capazes de explicar o que estão a fazer? - Partilharam com os colegas as suas criações?</p> <p>- Registos fotográficos.</p>

Anexo 8 – Planificação da atividade “As nossas árvores”

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Descrição	Recursos	Avaliação
<p>Atividades dirigidas no âmbito do projeto “Exploradores da Natureza”</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social Domínio da convivência democrática e cidadania</p> <p>Área da Expressão e Comunicação <u>Domínio da educação artística</u> - Subdomínio das artes visuais <u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <p>Área do Conhecimento do Mundo - Conhecimento do mundo físico e natural</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar o interesse pela natureza; Identificar e nomear as partes principais da árvore (raiz, tronco, ramos e copa); Estimular a criatividade e a expressão artística; Desenvolver a coordenação motora fina; Promover a comunicação verbal e a partilha de ideias; Desenvolver o respeito pelo outro. 	<p>1.ª Atividade: Leitura do livro - A atividade inicia-se com a leitura da história “A nossa árvore” de <u>Jessica Meserve</u>; <u>Atividade de Pré-Leitura:</u> - O que veem na capa do livro? - Conhecem muitos tipos de árvores? - Que tipos de árvores conhecem? <u>Leitura da história</u> <u>Atividade de Compreensão:</u> - Do que falava a história? - Questionamos quais são as partes da árvore. Será utilizado um puzzle para ajudar na identificação das partes e também na localização das mesmas. (raízes, tronco, ramos e copo) 2.ª Atividade: Construção da árvore - Explicar às crianças que cada um irá criar a sua própria árvore e que para isso, cada criança terá uma folha A3 onde terão de fazer o tronco da árvore utilizando lama e para a copa da árvore irão colar folhas de árvores. Nota: A atividade será realizada de forma gradual. Algumas crianças começaram a desenhar na mesa, e conforme terminarem, dão a vez a outras crianças. - Com todas as árvores terminadas e secas iremos reunir o grupo no tapete e apresentar cada árvore e explicar que vamos montar uma floresta da nossa sala fixando os trabalhos no placar.</p>	<p>- Livro “A nossa árvore” de <u>Jessica Meserve</u>; - Puzzle das partes da árvore; - Folhas de papel A3; - Pincéis naturais; - Lama; - Folhas de árvores; - Cola;</p>	<p>- Observação direta e recolha de evidências – tendo como pontos chave da observação: - Conseguem identificar as partes da árvore (raízes, tronco, ramos e copa); - Participam na conversa respondendo às <u>questões?</u>; - Demonstram capacidade em manipular os materiais? - Demonstram curiosidade e entusiasmo ao utilizar lama para pintar? - Conseguem representar corretamente no desenho as partes da árvore? - Registos fotográficos.</p>

Anexo 9 – Planificação da atividade “Jogos tradicionais”

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Descrição	Recursos	Avaliação
<p>Atividades dirigidas no âmbito do projeto “Exploradores da Natureza”</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da Educação Física</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a atenção e a concentração; Dar a conhecer alguns jogos Tradicionais; Desenvolver a capacidade de cooperar em situação de jogo, seguindo regras e orientações; Favorecer o desenvolvimento da motricidade global; Desenvolver capacidades motoras; Promover o trabalho em equipa; Promover o espírito competitivo; Estimular a interação social. 	<p>- Para dar início ao circuito de jogos tradicionais, iremos começar por solicitar às crianças que realizem um comboio à porta da sala para depois nos dirigimos até ao espaço exterior que é destinado à nossa sala nesse período;</p> <p>- De seguida, já no espaço exterior iremos dividir o grupo aleatoriamente em duas equipas;</p> <p>- Depois é feita a explicação do circuito ao grupo. O circuito é composto pelo jogo da colher, circuito de arcos e jogo das argolas.</p> <p>Com as duas equipas em fila na linha de partida será dado o sinal de partida, a primeira criança e cada equipa deverá iniciar o jogo das colheres onde deve levar uma bola na colher até ao circuito de arcos. Caso a bola caia o jogador deverá apanhar a bola e continuar do local onde a bola caiu. Depois, deve passar o circuito de arcos até ao jogo das argolas, onde cada criança terá a oportunidade de lançar duas argolas e tentar acertar.</p>	<p>-2 colheres de pau;</p> <p>- 2 bolas;</p> <p>- 10 arcos;</p> <p>-Jogo das argolas. </p>	<p>Observação direta:</p> <p>-Participação da criança;</p> <p>-Demonstra interesse nos jogos;</p> <p>-Interação entre as crianças;</p> <p>-Respeitam as regras;</p> <p>-Se existe cooperação;</p> <p>-Como lidam com a frustração;</p> <p>-Emoções demonstradas durante os jogos.</p> <p>Diálogo com as crianças:</p> <p>-Qual o jogo que gostaram mais?</p> <p>-Quais foram os jogos mais difíceis?</p> <p>-Registos fotográficos.</p>

Anexo 10 – Planificação da atividade “Investigar e cuidar”

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Recursos	Avaliação
<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência de si como aprendiz - Convivência democrática e cidadania <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do mundo físico e natural <p>Área da Expressão e Comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a curiosidade e o pensamento científico através da observação e da formulação de hipóteses; • Promover a pesquisa como estratégia de construção de conhecimento; • Desenvolver atitudes de respeito, empatia e cuidado com os seres vivos; • Incentivar a cooperação, a escuta e a tomada de decisões em grupo; • Valorizar a linguagem oral e simbólica como forma de expressão e compreensão do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lupas; • Livros sobre animais; • Folhas de árvores; • Recipientes com e sem furos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e recolha de evidências – tendo como pontos chave da observação: - Capacidade de levantar hipóteses e procurar explicações - Interesse em observar com atenção e utilizar instrumentos - Capacidade de selecionar conteúdos relevantes e relacioná-los com a situação - Participação ativa na procura de livros e informações - Escuta ativa e respeito pelas ideias dos outros

<p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p>			<ul style="list-style-type: none"> - Participação na resolução de problemas e nas decisões sobre o bem-estar dos animais - Envolvimento na organização de tarefas em grupo - Capacidade de expressar as suas ideias com clareza - Ações que revelam cuidado e respeito pela natureza - Registos fotográficos
---	--	--	---

Descrição

A atividade teve início de forma espontânea quando uma criança encontrou um caracol e questionou o que era aquela “coisa” que tapava a entrada da casca do caracol. Respondi que não sabia, mas sugeri que fosse buscar as lupas para observarmos melhor. À medida que começámos a observar, outras crianças foram-se juntando, curiosas. Questionei o grupo sobre o que achavam que poderia ser aquilo, e uma das crianças disse que parecia “aquele papel transparente que a mãe usa na cozinha”.

Propus então irmos à biblioteca procurar livros sobre caracóis. Como ficou alguma confusão na biblioteca, sugeri ao grupo que se dividissem e enquanto uns procuravam os livros de animais, outros procuravam nos livros quais falavam sobre caracóis. As crianças gostaram da ideia e organizaram-se sozinhas. Após todos os livros separados, li-lhes as informações dos livros e num dos livros encontramos a seguinte informação “quando chega o inverno, o caracol fecha a sua concha com uma tampa de baba que endurece ao secar”. Após esta descoberta voltámos a conversar sobre o que significava e as crianças tiraram conclusões como “é a baba do caracol para não ter frio” e “é como se o caracol fizesse uma porta para a sua casa”.

Uma das crianças sugeriu devolver o caracol à natureza, mas construir-lhe uma casa para se proteger do frio. Juntaram folhas e colocaram o caracol num muro mais abrigado. Mais tarde, voltaram a chamar-me para mostrar a nova casa que tinha feito, dizendo que “a outra era muito pequena e o caracol podia ficar triste e sentir mais fome”.

No dia seguinte, uma criança trouxe um gafanhoto dentro de um brinquedo fechado. Perguntei se achavam que o gafanhoto conseguia respirar ali dentro, e outra criança respondeu que não, que “não entrar ar aqui dentro”. Procuraram então um recipiente com furos. Depois de transferirem, quiseram saber mais sobre o animal e sugeriram irmos pesquisar como fizemos com o caracol. Encontrámos pouca informação, mas percebemos que era herbívoro. As crianças decidiram então ir apanhar folhas para dar ao gafanhoto, ao colocar as folhas no recipiente perceberam que eram muito grandes iniciaram um debate sobre se deveriam ir apanhar mais folhas, mas pequenas ou se deixavam estar assim grandes. Acabaram por decidir não apanhar mais folhas “para não prejudicar a natureza” e partiram as folhas que já tinham em pedaços. Pouco depois, decidiram abrir o recipiente para que “o gafanhoto pudesse ser livre”.

Anexo 11 – Planificação da atividade “Jogo dos inventores”

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Recursos	Avaliação
<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência de si como aprendiz - Convivência democrática e cidadania <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Subdomínio das Artes Visuais <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a criatividade e o pensamento inventivo; • Estimular a atenção e a concentração; • Promover o trabalho em equipa; • Desenvolver a linguagem oral; • Valorizar o respeito pelas ideias dos colegas; • Estimular a motricidade fina e a coordenação visuo-manual; • Incentivar a autonomia na escolha de materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais disponíveis no espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e recolha de evidências – tendo como pontos chave da observação: - Participação ativa e espontânea na atividade - Capacidade de atribuir função às suas criações - Autonomia na escolha e utilização dos materiais - Clareza na apresentação oral - Criatividade nas produções - Cooperação e respeito pelas ideias dos colegas - Envolvimento no momento de experimentação das invenções dos colegas
			<ul style="list-style-type: none"> - Competências de trabalho em equipa - Registos fotográficos
Descrição			
<p>A atividade surgiu de forma espontânea num momento de brincadeira. Propus ao grupo o <i>Jogo dos Inventores</i>, em que cada criança, individualmente ou em pequenos grupos, deveria inventar algo com os materiais disponíveis e atribuir-lhe uma utilidade. As crianças mostraram entusiasmo e partiram em busca dos materiais.</p> <p>À medida que iam terminando, informavam os colegas e, no final, reunimo-nos para conhecer cada invenção e a sua função. Todas as crianças foram <u>inventores</u>, ao criarem e apresentarem as suas ideias, mas também <u>testadores</u>, ao experimentarem as invenções dos colegas. O momento culminou numa brincadeira coletiva com todas as criações, valorizando o processo de imaginação, construção, partilha e experimentação.</p>			

Anexo 12 – Planificação da atividade “Caça aos elementos da natureza”

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Recursos	Avaliação
<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência de si como aprendiz - Convivência democrática e cidadania <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do mundo físico e natural 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a exploração sensorial do meio natural; • Estimular a atenção e a concentração; • Promover o trabalho em equipa; • Desenvolver a linguagem oral; • Valorizar o respeito pelas ideias dos colegas; • Desenvolver a capacidade de identificar, comparar e classificar elementos da natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas de jogos, criadas com caixas de 6 e 12 ovos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e recolha de evidências – tendo como pontos chave da observação: - Participação ativa e espontânea na atividade - Identificação e reconhecimento dos elementos da natureza; - Autonomia na realização do jogo; - Capacidade de identificar, comparar e classificar os objetos encontrados; - Cooperação entre pares. <p>- Registos fotográficos</p>

Descrição
<p>A atividade surgiu como continuidade da proposta anterior, “Caça às Cores da Natureza”. Mantendo a estrutura do jogo, mas alterando o foco da procura, foram preparadas caixas de ovos com imagens de diferentes elementos naturais, permitindo que as crianças explorassem o pinhal à procura dos itens correspondentes.</p> <p>Tal como na atividade anterior, existiam caixas com 6 e 12 elementos, possibilitando que cada criança escolhesse o nível de desafio pretendido. A dinâmica de jogo manteve-se livre e flexível: algumas crianças jogaram individualmente, outras em pares ou pequenos grupos, circulando pelo pinhal e recolhendo os elementos que correspondiam às imagens da sua caixa.</p> <p>As crianças mais pequenas demonstraram maior facilidade nesta versão do jogo, uma vez que os elementos eram mais concretos e facilmente identificáveis. As crianças mais velhas, por sua vez, continuaram a assumir um papel de apoio, ajudando os colegas mais novos a encontrar os elementos ou a compreender o funcionamento da caixa.</p>