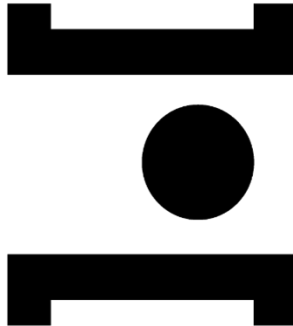


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**Uma investigação sobre Elementos da Natureza e Materiais de
Desperdício como Promotores da Criatividade**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Mariana de Sousa Monteiro

Orientação:

Professora Doutora Juliana Jardim

Março, 2026

Agradecimentos

A concretização do presente relatório significa a conclusão do meu Mestrado em Educação Pré-Escolar, um marco importante na minha vida pessoal e no meu percurso profissional. É com muita alegria e satisfação que dedico esta página a todos aqueles que me apoiaram, direta ou indiretamente, nesta etapa, que foi a maior e mais significativa experiência da minha vida.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, em especial aos meus pais por todo o apoio. Foram eles que, nos momentos mais desafiantes, me incentivaram a continuar acreditando nas minhas capacidades e fazendo-me ver que, com esforço e dedicação, consigo alcançar todos os meus sonhos e objetivos.

Em segundo lugar, gostaria também de expressar a minha gratidão ao Diretor da Escola Superior de Educação de Santarém, à professora Doutora Helena Luís e a todos os docentes pela compreensão demonstrada perante a minha intervenção cirúrgica e ao período de recuperação que se sucedeu e pelo impacto que esta situação teve ao longo do meu percurso.

Um agradecimento especial à professora Doutora Juliana Jardim, por ter aceitado esta primeira supervisão de um Trabalho Final de Estágio, na Escola Superior de Educação de Santarém. Por todo o respeito, partilha de conhecimentos, apoio e por me ajudar a refletir sobre diferentes perspetivas e aprendizagens efetuadas.

A todas as educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa, por me acolherem de forma calorosa e respeitosa e por partilharem os seus conhecimentos, as suas práticas e experiências que contribuíram para a minha formação.

A todas as crianças, com as quais realizei as Práticas de Ensino Supervisionadas, por todas as aprendizagens que me proporcionaram e por todos os desafios que me colocaram. Sem elas não teria sido possível realizar este percurso.

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém, nos anos letivos 2024/2025 e 2025/2026. Este documento visa refletir sobre a minha jornada ao longo das três Práticas de Ensino Supervisionadas, em contexto de Creche e de Jardim-de-Infância, destacando os principais obstáculos e aprendizagens no decorrer do percurso.

Para além disso, pretende apresentar um estudo investigativo relativo aos elementos da natureza como promotores da criatividade e do bem-estar das crianças, e também sobre um material desperdício, em específico caixas de cartão. A investigação decorreu em dois contextos distintos, numa sala de Jardim-de-Infância, integrada numa Instituição Particular de Solidariedade Social e numa sala de Jardim-de-Infância pertencente à rede pública, ambas localizadas na Região do Ribatejo. Trata-se de um estudo, de natureza mista, envolvendo a observação direta, a captação de registos videográficos, uma entrevista à educadora cooperante e um questionário aos encarregados de educação.

A investigação realizada teve esta como questão central: “Como a exploração dos elementos da natureza e de alguns materiais de desperdício podem contribuir para a promoção da criatividade?”

Para tal, foram definidos os seguintes objetivos: (i) observar como as crianças transformam elementos naturais e materiais de desperdício, atribuindo-lhes novas funções e significados; (ii) analisar as brincadeiras simbólicas que emergem da exploração destes materiais, identificando processos de imaginação, representação e faz-de-conta e (iii) refletir sobre o potencial pedagógico destes materiais enquanto recursos que promovem a experimentação, a imaginação e a construção de significados.

Os resultados da investigação evidenciaram o potencial da interação das crianças com os elementos da natureza e dos materiais de desperdício na promoção da capacidade criativa das crianças, nas suas expressões simbólicas e no envolvimento delas com os materiais.

Palavras-chave: Criatividade; cultivar a criatividade; elementos da natureza; materiais de desperdício.

Abstract

This report was developed within the scope of the Master's Degree in Preschool Education, undertaken at the School of Education of Santarém, Polytechnic Institute of Santarém, during the academic years 2024/2025 and 2025/2026. This document aims to reflect on my journey throughout the three Supervised Teaching Practices, carried out in both Nursery and Kindergarten settings, highlighting the main challenges and learning experiences encountered along the way.

In addition, it seeks to present an investigative study on natural elements as promoters of children's creativity and well-being, as well as on a waste material—specifically cardboard boxes. The research took place in two different contexts: a Kindergarten classroom within a Private Institution of Social Solidarity and a Kindergarten classroom belonging to the public network, both located in the Ribatejo region. It is an experimental, mixed-methods study involving direct observation, video recording, an interview with the cooperating educator, and a questionnaire administered to parents/guardians.

The central research question guiding this investigation was: *“How can the exploration of natural elements and selected waste materials contribute to the promotion of children's creativity and well-being?”*

To address this question, the following objectives were defined: (i) to observe how children transform natural elements and waste materials, assigning them new functions and meanings; (ii) to analyse the symbolic play that emerges from the exploration of these materials, identifying processes of imagination, representation, and pretend play; and (iii) to reflect on the pedagogical potential of these materials as resources that foster experimentation, imagination, and meaning-making.

The results of the study highlight the potential of children's interaction with natural elements and waste materials in promoting their creative capacity, symbolic expressions, and engagement with the materials.

Keywords: creativity; fostering creativity; natural elements; waste materials.

Índice

Índice de Figuras	vi
Índice de Tabelas	vii
Lista de siglas e de abreviaturas	viii
Introdução	1
Capítulo I- Contextos de Prática de Ensino Supervisionada	2
1. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Creche.....	2
1.1. Caracterização da Instituição.....	2
1.2. Organização do Ambiente Educativo	3
1.3. Caracterização do Grupo.....	3
1.4. Projeto Curricular do Grupo	4
1.5. Projeto de Intervenção, Os Descobridores	5
1.6. Avaliação do Projeto de Intervenção	7
1.7. Reflexão da Prática de Ensino Supervisionada	8
2. Contexto de Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de- Infância 9	
2.1. Caracterização da Instituição.....	9
2.2. Organização do Ambiente Educativo	9
2.3. Caracterização do Grupo.....	10
2.4. Projeto Curricular do Grupo	11
2.5. Projeto de Intervenção, Exploradores da Natureza.....	11
2.6. Avaliação do Projeto de Intervenção	15
2.7. Reflexão da Prática de Ensino Supervisionada	16
3. Contexto de Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância 18	
3.1. Caracterização da Instituição.....	18
3.2. Organização do Ambiente Educativo	19
3.3. Caracterização do grupo	20
3.4. Projeto Curricular do Grupo	21
3.5. Projeto de Intervenção.....	21
3.6. Avaliação do Projeto de Intervenção	26

3.7.	Reflexão da Prática de Ensino Supervisionada	28
Capítulo II-Componente Investigativa		31
1.	Enquadramento Teórico	31
1.1	Criatividade	31
1.2.	Cultivar a criatividade	33
1.3.	Materiais soltos e de desperdício (Loose parts).....	34
1.4.	Atividades ao ar livre: O Palco da Criatividade Infantil.....	36
2.	Metodologia da Investigação.....	37
2.1.	Problemática, Questão de Investigação e Objetivos.....	37
2.2.	Participantes.....	38
2.3.	Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	39
2.4.	Procedimentos Metodológicos.....	42
2.5.	Apresentação dos resultados	44
2.6.1.	Apresentação dos dados da exploração (Grupo 1)	44
2.6.2.	Apresentação de dados da exploração (Grupo 2).....	48
2.6.3.	Resultados da Entrevista e dos Questionários (Grupo 1).....	52
2.7.	Discussão dos resultados.....	53
2.8.	Limitações do estudo.....	56
Conclusão		58
Referências Bibliográficas		60
Referências Audiovisuais		62
Apêndices		63
Apêndice I- Guião da Entrevista- Educadora de Infância Cooperante (Grupo 1).....		63
Apêndice II- Guião do Questionário- Encarregados de Educação (Grupo 1).....		65
Apêndice III- Transição da Entrevista- Educadora de Infância Cooperante (Grupo 1).....		69
Apêndice IV-Respostas ao questionário- Encarregados de Educação (Grupo 1)....		73
Apêndice V- Descrição dos materiais de fim aberto disponibilizados em cada sessão.....		77

Índice de Figuras

Figura 1: Atividade “Cesto dos Tesouros”.....	6
Figura 2: Atividade “Vamos Descobrir os Elementos da Natureza”.....	13
Figura 3: Atividade “Tintas Naturais”.....	14
Figura 4: Atividade “Quadro da Natureza	15
Figura 5: Atividade “Exploração Livre de Bolotas”.....	23
Figura 6: Atividade “Pintura à Vista”.....	25
Figura 7: Atividade “Neve Artificial”.....	26
Figura 8: Exploração livre dos elementos naturais.....	45
Figura 9: Representação de um telemóvel.....	45
Figura 10: Representação da piscina ou fogueira.....	47
Figura 11: Representação dos marshmallows	47
Figura 12: Representação da adega	47
Figura 13: Representação da casa	47
Figura 14: Representação da passagem do tempo.....	48
Figura 15: Representação da estrada.....	48
Figura 16: Representação do banho.....	48
Figura 17: Preparação de adereços e cenários.....	50
Figura 18: Preparação dos convites.....	51
Figura 19: Apresentação do teatro.....	52

Índice de Tabelas

Tabela 1: Materiais disponibilizados nas sessões (Grupo 1)	77
Tabela 2: Materiais disponibilizados nas sessões (Grupo 2)	78

Lista de siglas e de abreviaturas

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-escolar

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEPRE- Mestrado em Educação Pré-Escolar

NEE- Necessidades Educativas Específicas

OPC- Orientações Pedagógicas para a Creche

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UC- Unidade Curricular

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPRE), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Este relatório descreve, de uma forma reflexiva, todo o percurso, as vivências e aprendizagens realizadas ao longo das três Práticas de Ensino Supervisionadas, em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, e apresenta o meu projeto de investigação desenvolvido a partir de uma questão emergente ao longo da PES.

O relatório encontra-se dividido em dois capítulos. No primeiro, que diz respeito às PES, são caracterizados os contextos educativos, através da apresentação dos estabelecimentos de ensino e do ambiente educativo, nomeadamente os projetos institucionais e da organização das salas e dos grupos. São, ainda, apresentados os projetos de intervenção realizados. O segundo capítulo faz referência a todo o trabalho investigativo desenvolvido, que incide sobre os elementos da natureza como promotores da criatividade, e também sobre um material de desperdício - fundamentalmente a caixa de cartão. Por fim, apresenta-se uma visão global de todo o percurso desenvolvido ao longo do Mestrado, destacando os principais desafios e aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Incluem-se, ainda, os apêndices, que reúnem todas as informações necessárias à compreensão do relatório.

Considero relevante mencionar uma situação pessoal que influenciou significativamente o meu percurso académico. Antes do início do primeiro semestre do primeiro ano do MEPRE, sofri um acidente de trabalho que exigiu intervenção cirúrgica e, subsequentemente, um período de recuperação. Esta situação impossibilitou a realização da Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche na fase inicialmente prevista, obrigando ao seu reagendamento para um período de apenas duas semanas.

A imprevisibilidade da evolução do meu estado de saúde dificultou a reorganização das etapas seguintes e levou à realização consecutiva das PES em Jardim-de-Infância e em Creche. Esta reorganização originou uma sobreposição de responsabilidades, exigindo a elaboração simultânea dos respetivos relatórios, a realização da própria intervenção em Creche e a análise dos dados da componente investigativa. A conciliação entre as exigências académicas e os desafios da recuperação física tornaram esta etapa particularmente exigente.

Capítulo I- Contextos de Prática de Ensino Supervisionada

Este primeiro capítulo destina-se à apresentação do trabalho desenvolvido ao longo das UC de Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizadas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar. Para o efeito, serão realizadas as caracterizações das instituições, dos ambientes educativos, dos grupos de crianças e uma síntese dos projetos de intervenção desenvolvidos em cada PES, dando ênfase a algumas atividades.

1. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Creche

1.1. Caracterização da Instituição

Contrariamente ao que era expectável, a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche foi realizada entre o dia 9 de junho de 2025 e o dia 20 de junho de 2025. Este atraso deveu-se ao período de recuperação da minha cirurgia, mencionado na Introdução.

A PES foi realizada na Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada no distrito de Santarém. Esta instituição foi fundada a 9 de fevereiro de 1985 e é composta por cinco unidades com diferentes respostas sociais nomeadamente, Creche, Jardim-de-Infância, Lar de Idosos, Apoio ao Domicílio e Centro de Dia.

A unidade onde foi realizado o estágio de observação participante contava com duas valências, Creche e Jardim-de-Infância. Esta unidade possui duas creches, nomeadas de Creche 1 e Creche 2. A Creche 1 estava composta por um berçário, uma sala de 1 ano e uma sala de dois anos. A Creche 2 dispunha de um berçário, uma sala de 1 ano, uma sala de 2 anos e uma sala multietária. O Jardim-de-Infância (JI) era formado por cinco salas, uma de 3 anos, duas de 4 anos e duas de 5 anos. O espaço exterior encontra-se dividido em cinco espaços distintos que eram utilizados pelos grupos do JI de forma rotativa, de acordo com um esquema de utilização definido pela Instituição.

O Plano Anual de Atividades era comum a todas as unidades de infância, contudo cada Educadora de Infância desenvolvia o projeto pedagógico e curricular do grupo da respetiva sala, estabelecendo uma ligação com o plano anual de atividades.

Esta instituição possuía uma forte ligação com a comunidade envolvente, expressa através da existência de unidades de cuidados à população idosa e da promoção de atividades intergeracionais. Estas iniciativas promoviam o contacto regular entre as crianças e os idosos, criando oportunidades de partilha de experiências e

conhecimentos entre gerações. Para além disso, a comunidade educativa participava em ações de sensibilização dirigidas à comunidade local, reforçando o papel social da instituição e o seu compromisso com a formação de cidadãos ativos e conscientes.

Contudo, estas iniciativas comunitárias eram exclusivamente realizadas pelas crianças que frequentavam o JI, dado que a sua deslocação a pé se revelava mais viável. Esta logística condicionava o envolvimento dos mais pequenos nas dinâmicas comunitárias, restringindo o seu contacto direto com meio envolvente.

1.2. Organização do Ambiente Educativo

A sala do berçário possuía boa iluminação natural e uma organização que refletia o seu propósito educativo e de cuidado. A sala estava dividida em quatro áreas distintas que permitiam que as atividades diárias fluíssem de forma natural e segura.

Uma das principais áreas, dedicada à exploração e desenvolvimento motor, era composta por dois tapetes de espuma, um espelho com varão fixo na parede e diversos brinquedos. A área da alimentação contava com uma mesa baixa redonda com cadeiras adaptadas para promover a autonomia e facilitar as refeições em grupo. A área do fraldário dispunha de uma banheira, um muda fraldas e armários, onde eram guardados os produtos de higiene de cada criança e mudas de roupa. Existia, também, uma zona de arrumos dentro da sala, onde eram guardados os processos individuais das crianças e materiais diversos. Na entrada da sala, encontrava-se a zona dos cabides, onde eram guardadas as mochilas das crianças e os casacos da rua. Esta sala permitia a livre circulação das crianças.

O ambiente educativo incluía uma área de repouso com dez berços, um para cada criança. Essa área estava separada, do resto das áreas da sala, por vidraças que permitiam visibilidade para a sala de atividade, e, simultaneamente, garantia um ambiente mais calmo enquanto os bebés descansavam.

1.3. Caracterização do Grupo

O grupo da sala do berçário, era composto por dez bebés, com idades compreendidas entre os onze e os dezasseis meses, dos quais seis eram do género feminino e quatro do género masculino.

Todas as crianças integradas neste grupo possuíam nacionalidade portuguesa. Embora algumas crianças tivessem ascendência brasileira ou holandesa, os seus familiares de referência eram maioritariamente de origem portuguesa.

Relativamente à socialização, o grupo de crianças era afetuoso, simpático, comunicativo com os adultos, demonstrando interesse em trocar carinhos e partilhar brincadeiras. De um modo geral, o grupo era recetivo à presenças de estranhos.

No que se refere ao desenvolvimento motor, apenas três crianças ainda não tinham adquirido a marcha. No entanto, duas dessas já se conseguiam colocar de pé, com o auxílio de apoios, e deslocavam-se pela sala. Foi possível observar que todos os bebés também já reagiam à voz do adulto, interagindo através de sorrisos e da agitação dos membros superiores e inferiores.

Relativamente à autonomia, nas situações de alimentação, o grupo demonstrava, alguma independência, uma vez que a maioria das crianças já conseguia comer o segundo prato sozinha, necessitando apenas de auxílio para comer a sopa.

Por último, no domínio da linguagem, algumas crianças ainda se encontravam na fase pré-linguística, produzindo lalações como “bababa”, “mamama”, “nanana” e “bebebe”, enquanto outras crianças já articulavam palavras simples como “olá”, “adeus” e “já está” ou “mais”.

1.4. Projeto Curricular do Grupo

O projeto educativo da sala, que estava em vigor, tinha o intuito de promover o desenvolvimento emocional, social, intelectual e físico das crianças, assim como assegurar as suas necessidades básicas.

Os pilares deste projeto assentavam sobre a ideia de que os primeiros anos são decisivos. Desta forma, promovia o desenvolvimento integral das crianças, ampliando as suas experiências e os seus conhecimentos, de modo a contribuir para que a sua integração e convivência na sociedade fossem produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade e cooperação.

As suas finalidades passavam pelo estabelecimento de relações de confiança com as famílias assentes em laços de parceria e cooperação, na sensibilização das famílias para a importância do seu envolvimento ativo na educação das suas crianças e na construção de relações de respeito e sinceridade com a equipa da sala.

O projeto estava dividido em áreas de desenvolvimento nomeadamente, desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo e da linguagem, desenvolvimento pessoal e social e desenvolvimento do pensamento criativo. Cada área de desenvolvimento tinha atribuído objetivos gerais, objetivos específicos e estratégias/atividades.

1.5. Projeto de Intervenção, Os Descobridores

Ao longo da PES, através da observação participante das rotinas, das interações das crianças, das brincadeiras e dos recursos materiais disponíveis, foi possível observar que o grupo dispunha de uma reduzida variedade de recursos em termos de textura e composição. Os materiais acessíveis às crianças eram maioritariamente de plástico e com uma função pré-definida.

Nesse sentido, tendo em consideração a importância da estimulação sensorial para o desenvolvimento integral da criança, a problemática identificada foi a carência de diversidade de materiais disponíveis para a exploração. Perante essa realidade, verifiquei a necessidade de diversificar os estímulos sensoriais disponíveis, de modo a proporcionar experiências mais ricas, significativas e adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças. Em resposta a esta necessidade, desenvolvi o projeto “Os Descobridores”, cujo objetivo era promover atividades que integrassem uma variedade de materiais e de texturas, estimulando maior desenvolvimento sensorial das crianças.

Para o desenvolvimento deste projeto, seriam propostas atividades exploratórias como Tapetes Sensoriais e sessões do Cesto dos Tesouros, de acordo com o tema “Elementos da Natureza e Materiais de Desperdício”. Essas atividades foram idealizadas para decorrer ao longo de três semanas, respeitando o ritmo de cada criança, incentivando a exploração autônoma e espontânea. Durante esta estimulação sensorial seria criado um ambiente de descoberta, experimentação e de enriquecimento sensorial, valorizando a iniciativa e a curiosidade natural das crianças.

A proposta de atividades dos Tapetes Sensoriais propunha a construção de dois tapetes compostos por uma diversidade de materiais para estimular os sentidos dos bebés, sendo que um dos tapetes seria composto por elementos da natureza e outro por materiais de desperdício. Os Tapetes Sensoriais seriam colocados no chão um de cada vez, permitindo que os bebés se aproximassem livremente e explorassem os

elementos ao seu ritmo. A permanência dos tapetes no espaço orientava-se pelo interesse demonstrado pelas crianças.

A atividade Cesto dos Tesouros, decorreria ao longo de duas semanas. Cada sessão teria a duração de aproximadamente trinta minutos, permitindo que as crianças explorassem espontaneamente e autonomamente os objetos disponibilizados. Seriam selecionados cerca de trinta objetos, tendo por base os temas *elementos da natureza* e *materiais de desperdício*, e seriam, utilizadas pinhas, paus, pedras, bugalhos, cascas de árvores, tábuas, rolos de papel de diferentes tamanhos, caixas de ovos, embalagens de iogurtes, latas, entre outros.

Os objetos disponibilizados no Cesto dos Tesouros seriam ajustados de forma gradual e intencional, ou seja, os objetos que deixassem de ter significados para as crianças seriam removidos e em contrapartida seriam introduzidos novos objetos.

Embora o projeto “Os Descobridores” não tenha sido implementado, uma vez que este estágio foi de caráter de observação participante e decorreu num período de apenas duas semanas, tive a oportunidade de dinamizar uma atividade de exploração sensorial que se enquadrava nele. Para tal, organizei uma caixa com materiais de desperdício e elementos da natureza, com o intuito de promover às crianças uma experiência de exploração livre, envolvendo diferentes texturas, temperaturas e sons.

Figura 1: Atividade "Cesto dos Tesouros"



Para esta atividade, foram utilizadas duas caixas de ovos, duas latas, duas colheres medidoras, duas pinhas, duas tábuas, duas canas, duas tampas de plástico, duas embalagens de iogurte de beber, quatro rolos de cartão de diferentes tamanhos e quatro rolhas de cortiça.

Durante a atividade sensorial, inicialmente observei que as crianças estavam curiosas, mas um pouco hesitantes na interação com os materiais. Desse modo tive de incentivar alguns bebés a iniciarem a exploração, respeitando sempre o seu ritmo individual. No decorrer da atividade, foi evidente uma grande tendência dos bebés para levar os objetos à boca e também para realizar enfiamentos. Conforme os materiais eram retirados da caixa, algumas crianças, ao perceberem que esta estava vazia, mostraram interesse em colocarem-se dentro dela, transformando a caixa num novo espaço de brincadeira e de descoberta.

Um aspeto que despertou particularmente a minha atenção foi o nível de envolvimento demonstrado pelas crianças na exploração dos materiais disponibilizados. A sua atenção manteve-se centrada exclusivamente nos objetos propostos até ao momento da refeição, durante aproximadamente trinta minutos, o que evidencia o interesse e a motivação que a atividade despertou no grupo. Considero que se não existisse essa interrupção, as crianças teriam prolongado o tempo de exploração, o que reforça a importância de contextos ricos e significativos para potenciar a curiosidade natural das crianças e o desejo de descoberta.

Esta atividade, permitiu observar a curiosidade das crianças, os seus envolvimento ativos e as suas formas peculiares de interagirem com o ambiente e com os materiais que lhes são propostos.

1.6. Avaliação do Projeto de Intervenção

A avaliação do projeto seria realizada de forma contínua, recorrendo a diferentes métodos para compreender as necessidades de cada criança, as suas aprendizagens e o seu grau de envolvimento. De acordo com a abordagem Reggio Emilia, as crianças comunicam através de “cem linguagens”, ou seja, comunicam através de gestos, expressões faciais, olhares, risos, choros, sons, vocábulos e palavras. Estas inúmeras formas de expressão de pensamentos, emoções e descobertas devem ser valorizadas e interpretadas no contexto educativo.

Desta forma, os principais instrumentos utilizados seriam a participação ativa das crianças nas atividades, evidenciando níveis de envolvimento, autonomia e interesse, assim como a observação direta e os registos fotográficos e videográficos. A observação direta e o registo fotográfico e videográfico são cruciais captar expressões de espanto, surpresa, alegria e envolvimento, e as interações entre as crianças como olhares e balbucios que refletem formas de comunicação.

É importante salientar que os factos observados durante as sessões e os dados recolhidos através dos registos videográficos e fotográficos teriam um papel essencial na planificação contínua. A reflexão sobre os factos observados seria essencial para realizar ajustes nas sessões seguintes, nomeadamente no que diz respeito à organização do espaço, à gestão de tempo e permanência ou ao acréscimo dos objetos.

1.7. Reflexão da Prática de Ensino Supervisionada

Ao longo desta PES, tive a oportunidade de contactar com o mundo profissional, aplicar as aprendizagens adquiridas ao longo do meu percurso académico e reforçar a importância do papel de uma educadora de infância num contexto de berçário.

É essencial criar um ambiente educativo rico e estimulante para o desenvolvimento global das crianças. Neste sentido, percebi também a importância da capacidade de resiliência de um profissional de educação, em adaptar a sua prática educativa, de modo a retirar o melhor partido dos recursos disponibilizados pela instituição.

Uma vez mais, as canções mostraram ser um recurso pedagógico valioso, capaz de captar a atenção das crianças e redirecionar o seu foco durante os momentos de transição e de espera entre atividades, contribuindo assim também para a estimulação da sua aprendizagem.

O berçário é uma faixa etária que me dá muito prazer trabalhar, pois exige uma conexão profunda com as crianças. Conseguir dar resposta às suas necessidades básicas e garantir o seu bem-estar dependem da nossa sensibilidade e capacidade de observação. É também uma fase fascinante pelos testemunhos dos progressos significativos no desenvolvimento global das crianças.

Uma das maiores dificuldades que enfrentei foi a compreensão das frustrações das crianças, principalmente em contextos de Creche, uma vez que, nesta fase, as crianças ainda não conseguem expressar verbalmente o que sentem, o que exige um olhar atento, sensível e reflexivo. No entanto, a criação de laços afetivos foram essenciais para interpretar os sinais não verbais e agir de forma adequada às suas necessidades.

Destaco também a importância do contacto físico afetivo, como o colo, para o bem-estar emocional das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida. A proximidade transmite segurança, conforto e reforçando o vínculo crianças-adultos. O vínculo afetivo revela-se crucial para promoção de um ambiente acolhedor, favorecendo o desenvolvimento saudável e integral das crianças. Felizmente, ao contrário de

experiências anteriores em que este tipo de proximidade era desencorajado por criar “maus hábitos”, tive a liberdade de responder de forma sensível e humana às necessidades afetivas das crianças.

Cada vez é mais frequente depararmo-nos com crianças que enfrentam contextos familiares desafiantes, como por exemplo, separação dos cônjuges, conflitos familiares frequentes e dificuldades económicas. Compete-nos a nós, profissionais de educação, proporcionar ambientes seguros e afetivos, onde cada criança possa sentir que é ouvida, valorizada e respeitada. Ao mesmo tempo, também devemos comunicar com os encarregados de educação transmitindo-lhes a importância de priorizarem o bem-estar da criança.

Tenho consciência de que a minha prática profissional poderá iniciar-se já no próximo ano letivo e que daí em diante, a crescente complexidade dos contextos familiares, estará cada vez mais presente no quotidiano educativo. Esta realidade irá representar um desafio constante, mas também uma oportunidade de marcarmos positivamente o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

2. Contexto de Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância

2.1. Caracterização da Instituição

A minha Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância ocorreu na mesma instituição da Prática de Ensino Supervisionada em Creche, descrita no subcapítulo anterior, na página 2. Desse modo, não irei apresentar novamente a descrição da instituição. Esta PES decorreu entre o dia 21 de abril de 2025 e o dia 20 de junho de 2025.

2.2. Organização do Ambiente Educativo

A sala onde decorreu a PES era um espaço amplo, com boa luz natural e estava organizada de modo a promover a autonomia das crianças, estando todos os materiais à disposição delas. As paredes da sala estavam decoradas com trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano letivo.

Na sala, o espaço era dividido em oito áreas distintas, devidamente identificadas e referenciadas com o número limite de crianças que podiam permanecer em cada uma delas em simultâneo. As áreas da sala eram: tapete, biblioteca, jogos de mesa, pintura,

atividades dirigidas, garagem/construções, casinha e computadores. A zona do tapete era utilizada para cantar a canção do bom-dia, registar as presenças e a meteorologia e explicar as atividades que iriam ocorrer durante o dia. Ao lado havia uma biblioteca composta por um armário, com livros de várias temáticas, que as crianças podiam explorar livremente, de forma individual ou em grupo, utilizando-os no tapete. Nessa mesma lateral da sala, existia a área dos jogos de mesa, com uma mesa, cadeiras e dois armários com jogos de encaixe, puzzles, dominós, jogos de madeira, entre outros. E junto a uma janela, existia a zona de pintura que dispunha de um cavalete, folhas de papel manteiga, diversos copos para colocar cores diferentes e pinceis.

No centro da sala existia a área das atividades dirigidas, composta por duas mesas, algumas cadeiras e armários de apoio.

Na outra lateral da sala estava a zona da garagem e das construções que era composta por legos, ferramentas e carros. Ao lado existia a área da casinha estava equipada com brinquedos como um fogão lava-loiça e armários, uma tábua de passar a ferro, uma mesa e bancos, utensílios de cozinha, uma cama, roupas e acessórios de forma a imitar uma cozinha e um quarto. Por fim, a área do computador era composta por um computador e um conjunto de colunas.

Estas áreas não eram estanques, devido à necessidade de sofrerem ajustes de acordo com o interesse de cada grupo.

2.3. Caracterização do Grupo

O grupo era composto por vinte crianças com quatro anos de idade, das quais treze eram do género feminino e sete do género masculino. No que diz respeito à diversidade cultural, existiam crianças de diferentes nacionalidades, sendo dezoito crianças de nacionalidade portuguesa, uma angolana e uma brasileira. Em relação às Necessidades Educativas Específicas (NEE), uma criança tinha Perturbação do Espectro de Autismo (PEA).

Este grupo apresentava interesse por experiências sensoriais e científicas, por atividades de expressão plástica, por histórias e pela exploração do meio envolvente. No entanto, o grupo apresentava, também, algumas vulnerabilidades, particularmente na comunicação verbal. Embora a maioria do grupo comunicasse de forma fluente, duas crianças apresentavam dificuldades em comunicar verbalmente e uma criança não comunicava oralmente.

No que diz respeito à área de desenvolvimento pessoal e social, o grupo demonstrava uma dinâmica relacional positiva. As interações entre as crianças e os adultos da sala eram marcadas por afetividade, respeito e cooperação. Destacando-se, de forma particular, a postura de algumas crianças perante a colega com NEE. As crianças revelavam atenção e sensibilidade às suas necessidades, assumindo comportamentos afetuosos e preventivos em situações que poderiam representar perigo para essa criança. O grupo de crianças também revelava disponibilidade para colaborar em tarefas comuns, como a arrumação da sala.

Em relação às rotinas de higiene, a maioria das crianças realizava-as de forma autônoma, à exceção da criança com NEE, que necessitava de apoio individualizado.

2.4. Projeto Curricular do Grupo

O Projeto Curricular do Grupo tinha como tema os Direitos e Deveres das crianças. Este pretendia proporcionar às crianças oportunidades para se reconhecerem como sujeitos de direitos e como membros ativos de uma comunidade, com responsabilidade na construção de um ambiente harmonioso, seguro e inclusivo. O projeto procurava também reforçar a consciência de que o exercício dos direitos implicava o cumprimento de deveres e a consideração pelo outro.

As histórias infantis e a reflexão conjunta de situações reais do quotidiano no Jardim-de-Infância foram algumas das estratégias utilizadas pela educadora para promover a compreensão de conceitos, a reflexão das consequências de comportamentos e a construção de atitudes que favorecessem a convivência democrática. Deste modo, o projeto tinha o intuito de desenvolver competências sociais e emocionais essenciais para a formação de cidadãos conscientes, ativos e participativos.

A avaliação do projeto era realizada pela educadora através da observação sistemática, do preenchimento de grelhas de observação, de conversas informais, de registos da dinâmica da sala e da realização de portfólios individuais.

2.5. Projeto de Intervenção, Exploradores da Natureza

Durante as duas primeiras semanas, observamos as interações entre a educadora e as crianças, e, percebemos, que, de forma geral, o grupo de crianças demonstrava interesse por histórias infantis, atividades de pintura e de desenho, revelando curiosidade em explorar novas técnicas e materiais. Além disso, a educadora

mencionou que atividades que envolviam “magia”, como experiências científicas, também eram do interesse das crianças, fazendo com que estas ficassem expectantes pelo resultado. Notámos também um grande gosto e entusiasmo pelo espaço exterior, apesar de ter poucos elementos e de carecer de elementos naturais e de ser utilizado apenas para momentos de brincadeira livre. Deste modo, desenvolvemos um projeto que procurou integrar os interesses das crianças, através da exploração de materiais naturais, da experimentação de técnicas de pintura diversificadas e de atividades de carácter exploratório. Em simultâneo o projeto visou valorizar o espaço exterior como espaço de brincadeira de aprendizagem, procurando que passassem mais tempo nesse espaço.

Como ponto de partida, foram escolhidos como temas principais a natureza e os direitos das crianças, interligando assim o tema do Projeto de Sala os “Direitos e Deveres das Crianças”, com as nossas questões de investigação, o espaço exterior como ambiente de aprendizagem e os elementos naturais como promotores da criatividade. Assim, o projeto foi intitulado “Exploradores da Natureza”.

Este projeto trabalhou diferentes formas de criar arte recorrendo a diversos elementos da natureza. As propostas de atividades foram realizadas para acontecerem tanto na sala, com recurso a elementos naturais, como no espaço exterior da instituição, valorizando-o como elemento de aprendizagem e permitindo às crianças um maior contacto com este espaço. Deste modo, o projeto “Exploradores da Natureza”, promoveu ativamente alguns direitos fundamentais da criança, nomeadamente o direito à educação, ao brincar, à liberdade de expressão, à participação em atividades culturais e à convivência familiar.

Como objetivos gerais do projeto de intervenção foram definidos os seguintes, explorar e compreender os direitos e deveres das crianças, incentivar a observação, a curiosidade e a exploração, fomentar o respeito e a empatia pelo ambiente; desenvolver a criatividade e a expressão e criar arte com a natureza.

Destaco, em seguida, três atividades desta prática supervisionada, por terem tido uma maior aderência pelas crianças e por terem sido as que mais me desafiaram.

A primeira atividade que vou relatar foi a atividade “Vamos Descobrir os Elementos da Natureza”. Iniciámos a atividade com a apresentação dos diversos elementos da natureza. De seguida, espalhamos os elementos pelo espaço e solicitámos às crianças para os organizarem autonomamente por categorias. Prontamente começaram a surgir sugestões como: “Podemos pôr as madeiras numa caixa, as pinhas na outra e na terceira caixa as folhas” e “As pedras e as bolotas podemos por juntas num saco”. De

um modo geral, todos concordaram com estas propostas de organização e iniciaram o processo de seleção dos materiais.

Após a seleção, proporcionámos às crianças um momento de exploração livre dos elementos. O grupo revelou entusiasmo, mostrando diferentes formas de participação, sendo que algumas das crianças organizaram-se logo em pequenos grupos, enquanto outras optaram por explorar individualmente. Todas as crianças, sem exceção, participaram neste momento da atividade. A criança com Perturbação de Espectro de Autismo, também selecionou alguns elementos e foi explorá-los individualmente e autonomamente.

As crianças exploraram os elementos de diversas formas, fazendo brincadeiras, criando objetos do dia-a-dia como telemóveis, comandos de televisão, casas, piscinas, entre outros. Estas constatações resultaram da análise dos diálogos estabelecidos entre as crianças e da observação direta das suas interações. Durante os seus diálogos algumas crianças explicavam o significado de cada material que compunha a sua construção e as suas ações. Como por exemplo “estamos a construir uma casa, as madeiras são as paredes e o chão, as ervas são o telhado” ou “eu fiz uma sopa e agora estou a comê-la”.

Outro grupo de crianças, juntou vários elementos e realizaram a construção de uma piscina. Progressivamente, a maioria das crianças juntou-se a esta brincadeira e a piscina transformou-se também em “cantar à volta da fogueira”. Utilizando canas e paus como instrumentos musicais. Ou seja, esta construção simbólica, revelou que a mesma representação pode ter significados diferentes, o que evidencia as capacidades criativa e de pensamento simbólico. Esta atividade permitiu observar o modo como as crianças interagem entre si para construir ideias, mostrando que a imaginação é também um processo social, construído em conjunto.

Figura 2: Atividade "Vamos Descobrir os Elementos da Natureza"



A segunda atividade foi “Tintas Naturais”, realizada no espaço exterior, com um número reduzido de crianças, o que permitiu um ambiente mais tranquilo e propício à exploração. A atividade teve início, em grande grupo, com o questionamento às crianças que materiais costumavam utilizar para pintar, tendo respondido “pinceis” “tintas”, lápis e “canetas”. Perante estas respostas apresentamos, mostramos os materiais naturais necessários para criar as tintas naturais. Durante a preparação das tintas, fomos questionando os nomes dos materiais, para que as crianças ficassem familiarizadas com eles e, para intensificar a experiência, permitimos que colaborassem na criação das tintas e sentissem o seu aroma. De seguida, em pequenos grupos, todas tiveram a oportunidade de explorar essas tintas numa folha, livremente. Um dos aspetos que mais despertou a atenção das crianças foi o aroma proporcionado, que originou comentários como “Hum, cheira bem!” ou “Cheira a bolo!”. Durante a pintura demonstraram também interesse em saber quais as especiarias que estavam a utilizar, chegando mesmo a levar o pincel ao nariz para sentir o aroma.

Na exploração, algumas crianças optaram por criar desenhos estereotipados, enquanto outras realizaram explorações livres, experimentando diferentes formas e texturas. O entusiasmo foi evidente, pela vontade de participar várias vezes e pelo tempo que dedicaram à exploração. Nesse dia, foram existindo também inúmeros comentários como “cheira a canela” “cheira a bolo”. Estes comentários revelam que esta atividade teve um grande impacto pelo aroma. A atividade permitiu a exploração sensorial, ao estimular o olfato e o contacto com materiais naturais, mas também o desenvolvimento da criatividade e da exploração artística.

Figura 3: Atividade “Tintas Naturais”



Por fim, a terceira atividade que irei referir foi o “Quadro da Natureza”. O intuito desta atividade era as crianças realizarem uma composição com flores num quadro com papel autocolante, explorando livremente. Como no interior da instituição não existiam

elementos naturais nem no meio envolvente mais próximo, levámos já algumas flores que recolhemos no exterior, noutros locais.

As criações das crianças demonstraram diferentes formas de exploração das flores, algumas retiraram as pétalas para utilizá-las nas suas composições, outras exploram diversas flores e outras centraram-se apenas em uma ou duas flores. Deste modo, demonstraram independência e autonomia na execução da atividade e desenvolveram a imaginação, a criatividade e o sentido estético.

Ao longo da exploração, foram surgindo comentários como “É bonita”, “É fofinha”, evidenciando envolvimento sensorial com os materiais. Observamos ainda que ambas as crianças que apresentavam dificuldades na comunicação verbal, envolveram-se bastante na atividade, demonstrando interesse tanto pelo tempo que dedicaram à exploração como pelo espaço utilizado na exploração. Relativamente à criança com autismo, esta conseguiu desenvolver a tarefa autonomamente e verificámos que as flores despertaram a sua atenção. Além disso, depois de terminar a sua moldura da natureza ainda explorou por alguns momentos em ocasiões diferentes as flores. Por já termos percebido que os estímulos sensoriais captam a sua atenção realizamos pequenos contactos com as flores em diferentes partes do corpo.

Figura 4: Atividade "Quadro da Natureza"



2.6. Avaliação do Projeto de Intervenção

A avaliação do projeto foi realizada de forma contínua, utilizando diversas estratégias a fim de captar o envolvimento e as aprendizagens das crianças.

Os principais métodos de avaliação utilizados foram a observação direta, os registos fotográficos e os diálogos com as crianças. A observação direta permitiu uma análise do interesse e participação das crianças nas atividades propostas. Os registos

fotográficos das crianças, serviram como suporte para a reflexão e interpretação das expressões faciais e corporais das experiências vividas pelas crianças, oferecendo indicadores importantes sobre o envolvimento das crianças. Os diálogos com as crianças, foram essenciais para conhecer as suas perceções, sentimentos e aprendizagens.

O envolvimento das crianças e a sua autonomia foi evidenciado pela sua participação ativa nas atividades.

Após a conclusão do projeto, foi realizado um momento de reflexão conjunta, no qual as crianças foram convidadas a partilhar aquilo que sentiram ter aprendido. Surgiram respostas como “cuidar da natureza”, “não meter lixo no chão”, “temos de regar as plantas”, “a natureza é bonita”, “podemos fazer pinceis com paus” entre outras. Estas partilhas demonstraram um impacto positivo na sensibilização para a natureza, revelando que as crianças aprenderam a importância de cuidar da natureza, como também a utilizar os seus elementos para brincar e realizar atividades. Deste modo, a reflexão permitiu perceber que as crianças começaram a desenvolver consciência ambiental e a valorizar o espaço exterior enquanto elemento promotor da brincadeira e da criatividade.

2.7. Reflexão da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância, revelou-se uma experiência enriquecedora, aos níveis pessoal e profissional, e senti uma evolução na minha abordagem pedagógica, pois aprimorei a minha capacidade de gestão de grupo, e adequei as minhas intervenções ao planeamento previamente definido pela educadora. Além disso, consegui também construir uma relação afetiva e positiva com o grupo, principalmente com uma criança diagnosticada com espectro de autismo, através da participação direta nas suas brincadeiras e do contacto físico.

Esta experiência permitiu-me adquirir diversas aprendizagens significativas, sendo uma delas a importância da preparação prévia do ambiente físico. Um espaço bem organizado, com os materiais devidamente dispostos, facilita a fluidez das atividades e promove um ambiente estimulante, onde as crianças podem explorá-los de forma autónoma e tranquila.

A escuta ativa, durante este estágio, em que a implementação do projeto foi mais longa, também se revelou essencial, uma vez que as atividades que mais se alinhavam com os interesses do grupo eram aquelas que mostravam também maior envolvimento

das crianças. Esta prática permitiu-me ir adaptando as propostas, garantindo que elas respondiam às necessidades e motivações das crianças. Um exemplo desta adaptação ocorreu numa proposta de atividade de expressão motora. As crianças tinham manifestado desejo por jogar o jogo das cadeiras. Tivemos isso em consideração e integramos esse jogo no planeamento, na parte do aquecimento. A abordagem reforçou a importância de valorizar a escuta ativa das crianças e de as reconhecer como participantes no processo educativo, incentivando assim a sua participação na proposta de atividades.

Durante a PES, surgiram alguns desafios que exigiram reflexão e adaptação, nomeadamente capacidade de gestão nos dias de atividades esporádicas que geravam grande entusiasmo.

Outra dificuldade foi a condução de diálogos ativos com as crianças, dado que muitas vezes realizava questões de resposta fechada e tinha urgência em antecipar as suas respostas, impedindo-as de participarem e refletirem. Desse modo, passei a formular questões abertas, como por exemplo nas experiências científicas “Se adicionarmos este ingrediente, o que acham que acontece?”, ou na mediação de uma história “O que vêm na capa? Sobre o que acham que fala a história?”, favorecendo assim a construção de hipóteses e permitindo a verbalização do seu raciocínio.

Um dos maiores desafios foi, sem dúvida, a adaptação das atividades para a criança diagnosticada com PEA. No entanto, através da observação atenta do seu comportamento e explorando diversas interações, consegui desenvolver estratégias que promovessem a sua inclusão. O contacto físico desempenhava um papel essencial para a sua regulação emocional e interação, pelo que sempre procurei oferecer esse apoio, proporcionando-lhe um ambiente de segurança e conforto.

Em conjunto com a minha colega de estágio, criámos outras estratégias para adaptar as nossas atividades às suas necessidades individuais e estimular a sua aprendizagem. Para tal, recorremos a estímulos visuais, táteis e auditivos, como jogos de encaixe relacionados com números, puzzles, contagem de números utilizando os dedos das mãos e estímulos auditivos de onomatopeias de animais, uma vez que percebemos que despertavam o seu interesse e facilitavam a sua interação e participação. Contudo, apesar dessas estratégias resultarem, nem sempre foram suficientes para manter a interação prolongada devido à dificuldade de concentração, comunicação e motricidade fina. No entanto, na atividade da experiência científica “Erupção Vulcânica” conseguimos captar a sua atenção total. Durante toda a experiência, ela permaneceu atenta ao que estava a acontecer. Alguns indicadores

levam-nos a pensar que a concentração tenha sido despoletada pelo cheiro intenso a vinagre.

Os desafios enfrentados representaram uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, proporcionando-me a oportunidade de refletir, adaptar estratégias e melhorar a minha prática pedagógica. A superação de algumas dificuldades, permitiu desenvolver uma intervenção mais consciente e adaptada às necessidades individuais de cada criança, assegurando um ambiente acolhedor e estimulante para a sua aprendizagem.

Considero que o projeto que desenvolvemos proporcionou experiências significativas ao grupo, pois atribuímos uma importância especial a momentos de exploração livre, com diversos elementos da natureza pouco presentes no quotidiano das crianças, pois o espaço exterior da instituição é todo em cimento. Estes momentos foram essenciais para as crianças se expressarem livremente, explorarem possibilidades criativas e fortalecerem as suas competências cognitivas. Ao longo do desenvolvimento deste projeto, observei que as crianças que habitualmente revelavam maiores dificuldades na comunicação verbal permaneciam envolvidas durante longos períodos nas atividades de exploração livre. Como se através do contacto com estes materiais encontrassem uma forma de comunicar, pensar e participar, reforçando a importância de disponibilizar materiais diversificados e contextos que acolham diferentes formas de expressão.

Nesse sentido, procurámos integrar as diversas áreas de conteúdo de forma transversal, promovendo um ensino mais dinâmico e enriquecedor. A utilização de materiais diversificados permitiu ampliar novas experiências, estimular a curiosidade, a experimentação e favorecer a aprendizagem.

Desta experiência retiro, acima de tudo, a importância de não antecipar as respostas das crianças, valorizando as suas ideias e conceções, e uma maior consciência da necessidade de adaptação das propostas às necessidades individuais das crianças.

3. Contexto de Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância

3.1. Caracterização da Instituição

A minha última Prática de Ensino Supervisionada decorreu num Jardim-de-Infância de cariz público, no centro de Santarém, entre o dia 20 de outubro de 2025 e o dia 8 de

janeiro de 2026. Esta instituição é um centro escolar integrado que disponibiliza a valência de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição era composta por espaços amplos, boas infraestruturas e uma ampla variedade de recursos materiais de apoio às práticas educativas. Esta integrava um refeitório, um espaço polivalente, uma biblioteca, instalações sanitárias para adultos e crianças, gabinetes administrativos e salas de docentes e não docentes. O refeitório era utilizado apenas para o almoço, sendo os lanches realizados no interior das salas.

O Jardim-de-Infância era composto por quatro salas multietárias. O espaço exterior, destinado às crianças do JI, era composto por relva, árvores, arbustos, um espaço com areia, triciclos, peças de encaixe, casinhas de plástico, entre outros. As quatro salas do JI possuíam acesso imediato ao espaço exterior, o que permitia o contacto direto das crianças com o ar livre, favorecendo o convívio com a natureza e a exploração sensorial fora.

3.2. Organização do Ambiente Educativo

A sala onde decorreu a PES era um espaço amplo, com boa iluminação natural, acesso direto ao espaço exterior e organizado de forma a promover a autonomia das crianças, estando os materiais acessíveis e ao seu alcance.

Na sala, o espaço era dividido em nove áreas distintas devidamente identificadas. À entrada da sala, do lado esquerdo, existia um espaço destinado aos pertences das crianças. Próximo desse local existia a área da garagem e das construções, com legos, ferramentas, carros e pistas. Ao lado, situava-se a área da casinha ou faz-de-conta, equipada por brinquedos como fogão, lava-loiça e armários, uma tábua de passar a ferro, uma mesa e bancos, utensílios de cozinha, uma cama, roupas e acessórios. Nessa lateral localizava-se ainda a oficina da escrita, com carimbos e letras magnéticas, e a área da matemática que tinha jogos de contagem e materiais de apoio ao raciocínio.

Em frente à porta, a área do tapete era utilizada para momentos como a canção do bom dia, o registo do dia e da meteorologia, a apresentação das atividades dirigidas e o diálogo em grande grupo. Junto a essa área encontrava-se a biblioteca, composta por um armário, com livros de várias temáticas, disponíveis para a exploração livre, individual ou em grupo. No centro da sala havia três mesas, uma redonda, uma quadrada e uma retangular, utilizadas para a realização de atividades dirigidas ou como apoio às diversas áreas.

Na lateral direita da sala existia a área dos jogos de mesa, com vários jogos de encaixe, puzzles, dominós, jogos de enfiamento, entre outros. Ao lado encontrava-se a área da pintura com um cavalete e uma estante com pinceis e copos para colocar as tintas.

A sala dispunha ainda de computador, utilizado exclusivamente pela educadora e pela auxiliar para mostrar histórias e canções.

3.3. Caracterização do grupo

O grupo era composto por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais doze eram do género feminino e oito do género masculino. Deste grupo, onze crianças, transitarão, no próximo ano letivo, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este grupo apresentava uma redução do número de crianças, dado que integrava uma criança com Necessidades Educativas Específicas, mais precisamente Perturbação do desenvolvimento da linguagem, Perturbação dos sons da fala, Perturbação da coordenação motora e Perturbação de hiperatividade com défice de atenção. Esta criança demonstrava compreensão das orientações e participava ativamente em todas as atividades propostas, apenas apresentava mais dificuldades ao nível da expressão oral, sendo o domínio em que necessitava de maior apoio. Frequentava sessões de terapia da fala fora da instituição, complementadas pelo apoio individual disponibilizado pela própria instituição, centrado no desenvolvimento da consciência fonológica. Durante o período de estágio uma criança foi também diagnosticada com Diabetes.

Ao longo do período de observação e da dinâmica com a Educadora de Infância, identificamos as principais características do grupo, nomeadamente participativo, dinâmico, comunicativo, atento, interessado e curioso em compreender o que o rodeia. No geral, o grupo era bastante participativo no seu próprio processo de aprendizagem.

No que diz respeito à área de desenvolvimento pessoal e social, o grupo demonstrava uma dinâmica relacional positiva. As interações entre as crianças e os adultos da sala eram marcadas por afetividade, respeito e cooperação. O grupo desempenhava as suas tarefas diárias de forma autónoma, sem necessitar do auxílio de um adulto.

Algumas crianças já demonstravam interesse pela leitura e pela escrita e reconheciam as letras do seu nome noutras palavras e demonstraram interesse em

compreender o que estava escrito, evidenciando assim comportamentos de literacia emergente.

3.4. Projeto Curricular do Grupo

A metodologia adotada pela educadora tinha como base Trabalho por Projeto, valorizando a criança como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido as atividades do Projeto Curricular de Grupo eram planificadas de acordo com as observações das crianças, identificando os seus interesses, necessidades e curiosidades, e garantindo que a aprendizagem emergia de situações reais.

O projeto tinha como objetivo criar um ambiente rico em experiências significativas, que favorece o bem-estar, a curiosidade, a autonomia e o prazer de aprender, formando cidadãos participativos, criativos e confiantes das suas capacidades. A participação ativa das crianças era a base das opções metodológicas, incentivando o seu envolvimento na tomada de decisões e na proposta de atividades.

Simultaneamente, o projeto articulava-se com o Projeto do Departamento de Educação Pré-Escolar, intitulado “À Descoberta da Arte e dos Artistas”, que pretendia proporcionar às crianças experiências de contacto com diferentes formas de expressão artística e promover o conhecimento de artistas de diferentes épocas, estilos e contextos.

3.5. Projeto de Intervenção

Ao longo das duas semanas de observação, identificamos as principais dinâmicas da sala e da educadora, a forma de interação entre as crianças e a educadora e as características do grupo, nomeadamente participativo, interessado, dinâmico, curioso, comunicativo e atento.

Com base nessas observações e com algumas conversas com a educadora cooperante, concluímos que pretendíamos desenvolver uma intervenção centrada na Metodologia de Trabalho por Projeto, integrando as motivações das crianças e articulando os projetos institucionais supracitados.

Foi identificada como necessidade a reduzida exposição a histórias infantis em formato físico. Nesse sentido, tentámos incluir a literatura infantil nas nossas propostas, quer como ponto de partida, quer como elemento essencial para a compreensão das temáticas abordadas. O desinteresse inicial demonstrado pelo grupo por este tipo de

proposta, levou a que um dos objetivos do projeto passasse por despertar o interesse das crianças pelas histórias infantis. Assim, pretendia-se promover o gosto pela leitura e valorizar a narrativa como recurso de aprendizagem.

Face ao descrito, desenvolvemos um projeto que envolveu as várias áreas, domínios e subdomínios presentes nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, tendo como foco principal as sugestões das crianças e os seus interesses para a construção de propostas específicas. O projeto teve a duração de oito semanas e foi sendo construído em articulação com o grupo acabando por dar origem a pequenos projetos em torno de três temas centrais, sendo eles o outono, a arte e o inverno.

Foram definidos como objetivos gerais: promover a participação ativa no processo educativo; despertar a curiosidade; desenvolver a criatividade e a expressão, introduzir a arte através de diversas formas e despertar o interesse das crianças pelas histórias infantis.

À semelhança da Prática de Ensino Supervisionada anterior destaco nesta secção algumas atividades desenvolvidas nesta PES, que tiveram maior aderência e impacto significativo na aprendizagem das crianças. Começo por apresentar as atividades realizadas na primeira semana de intervenção, que tiveram como tema o outono. Este tema estava a ser desenvolvido anteriormente pela educadora e as crianças ainda demonstravam curiosidade, por esse motivo decidimos dar continuidade. No âmbito deste tema, foram desenvolvidas diversas atividades que permitiram aprofundar as aprendizagens das crianças. Entre elas a leitura de uma história infantil, o visionamento de um vídeo sobre a vida dos esquilos, a construção de um livro que reuniu as aprendizagens realizadas, a plantação de bolotas e uma atividade de robótica orientada para trabalhar a lateralidade. Estas propostas surgiram da iniciativa e dos interesses manifestados pelas crianças, com exceção da atividade de robótica, que foi integrada por decisão pedagógica. Contudo, dentro deste tema, importa destacar a exploração livre das bolotas, visto que constituiu um momento particularmente significativo de investigação espontânea. As crianças propuseram disponibilizar bolotas na área das ciências para observarem, o que nos levou a fornecer também lupas e pinças, potenciando uma exploração mais aprofundada. Posteriormente, uma criança mostrou-me uma bolota que fazia barulho ao ser agitada. Ao observar mais atentamente, percebi que era leve e parecia estar oca, o que me levou a questionar a criança se seria adequada para semear. Ao chamar a atenção da criança para essa particularidade, esta demonstrou interesse em verificar se flutuava e, ao experimentar confirmou que a bolota flutuava, confirmando que não dispunha dos critérios necessários para ser semeada.

Perante esta descoberta, a criança manifestou curiosidade em explorar o interior da bolota, questionando “Posso abrir”. Após observar atentamente o conteúdo comentou: “Parece um amendoim, está seco”. Motivada pela investigação, a criança levou novamente a bolota para a área das ciências, onde procedeu à sua observação com recurso a pinças e lupas, aprofundando a sua exploração. Após esta exploração a criança desenhou também uma lupa, uma pinça e bolota que colou atrás na lupa e foi colocar na mesa de lipa para observar a bolota.

No seguimento desta exploração, a criança decidiu representar graficamente os instrumentos utilizados, desenhando uma lupa, uma pinça e uma bolota. Em seguida, recortou e colocou o desenho da bolota na parte posterior da lupa, e dirigiu-se à mesa de luz para observar a bolota. Este comportamento revela um processo de pensamento estruturado, no qual a criança explora objeto, reproduz e amplifica as condições de observação. Ao recorrer à mesa de luz, que funciona, para ela, como um “microscópio”, a criança demonstra capacidade de transferir conhecimentos e construir novos conhecimentos a partir da experiência, revelando competências emergentes da investigação científica.

A seleção desta atividade serve para evidenciar a importância de criar contextos que respondam às curiosidades das crianças e valorizem a sua capacidade de formular hipóteses, observar e investigar de forma autónoma. Esta dinâmica demonstra a importância de valorizarmos as questões que emergem espontaneamente e de lhes darmos resposta, criando oportunidades reais para que as crianças construam conhecimento a partir das suas próprias inquietações e descobertas.

Figura 5: Atividade "Exploração livre de bolotas"



O segundo projeto teve como tema a Arte, diretamente interligado ao Projeto Educativo do Pré-Escolar “Os Pequenos Grandes Artistas”. Neste, inicialmente foi realizado um diálogo com o grupo sobre vários pintores, como Kandinsky, Miró, Mondrian, com o intuito de identificar os seus conhecimentos prévios. As conceções

expressas pelas crianças evidenciaram a existência de conhecimentos prévios sobre o pintor Van Gogh “eu conheço o Van Gogh”, nomeadamente o reconhecimento da sua obra “Os Girassóis”. As referências realizadas pelas crianças demonstram familiaridade com a cultura visual, como também a capacidade de estabelecer ligações entre as experiências anteriores e as propostas desenvolvidas em contexto educativo. Nesse sentido, ao longo dos dias seguintes, organizámos um conjunto de atividades centradas nestes pintores e nas suas obras, como *doodling* e pintura à vista.

Durante a observação das obras, foi dada especial atenção especial atenção a elementos como as cores e formas geométricas. Posteriormente, foi solicitado às crianças criassem obras inspiradas nos pintores apresentados e que recriassem as suas pinturas, permitindo-lhes explorar diferentes técnicas e linguagens artísticas e expressarem-se criativamente de forma autónoma.

Cada criança teve a oportunidade de escolher a pintura com a qual mais se identificava e realizar uma ou mais pinturas inspiradas nas obras de arte escolhidas, utilizando tintas, canetas de feltro e lápis, procurando introduzir a sua interpretação pessoal e criativa. Algumas crianças pediram para representar mais do que uma pintura, demonstrando assim interesse e envolvimento na atividade. Algumas das recriações foram bastante semelhantes à original, dando assim para identificar a obra de inspiração, contudo algumas crianças realizaram pinturas estereotipadas.

Numa segunda exploração as crianças tinham de tentar recriar a obra de um pintor à sua escolha. As crianças mais velhas do grupo conseguiram recriar as pinturas fazendo a devida correspondência a cada elemento, tendo tido uma maior capacidade de reproduzir elementos característicos da obra escolhida e de os organizar espacialmente. Em contrapartida duas crianças mais novas da sala fizeram desenhos mais estereotipados. No entanto, no geral, o grupo compreendeu a tarefa e conseguiu desempenhá-la autonomamente.

Em ambas as explorações uma criança representou diferentes obras na mesma folha, explorando diferentes pinturas numa única composição. Esta escolha demonstra capacidade criativa de integrar diversas ideias numa só.

Figura 6: Atividade "Pintura à Vista"



Por fim, outra atividade que destaco foi uma atividade experimental de “Exploração de Neve Artificial” que derivou de um grande interesse com a chegada do inverno, após o regresso da interrupção letiva. Este regresso foi assinalado por diversos comentários sobre a estação e as suas características, nomeadamente de neve. Neste sentido, iniciámos o tema com a leitura da história infantil “O Ladrão de Neve” e uma conversa sobre as características do inverno e o mais referido foi “neve”, “bolas de neve”, “podemos fazer bolas de neve”. Dado o interesse demonstrado pelo grupo, considerámos pertinente realizar uma exploração de neve artificial. O grupo participou com entusiasmo na preparação da neve, começando por prever e identificar os materiais necessários para a sua produção. Após a produção, todas as crianças tiveram a oportunidade de tocar e explorar a textura, verbalizando sensações relacionadas com propriedades com a temperatura e a textura, como por exemplo “é fofinha”, “está fria”, “está molhada”, “é macia”, “parece neve verdadeira”.

Durante a exploração livre, observou-se que algumas crianças se dedicaram à exploração sensorial, enquanto outras optaram por construir pequenas estruturas. Algumas das construções que as crianças realizaram foram bonecos de neve, bolas de neve, árvores de Natal, iglôs, panquecas de neve e esquilos de neve. As crianças mais novas do grupo, foram as que permaneceram mais tempo na exploração sensorial. Verificou-se também que a criança com Necessidades Educativas Específicas revelou alguma resistência relativamente à textura, evidenciando um comportamento repetitivo entre a exploração e necessidade imediata de lavar as mãos.

Esta foi uma das atividades que mais despertou a curiosidade das crianças, quer pelo interesse que demonstram com experiências científicas quer por nunca terem tido a oportunidade de manipular este tipo de material e por associarem a neve artificial à neve real. Este envolvimento demonstra a ligação direta entre a motivação das crianças e os seus interesses, evidenciando como propostas centradas na sua curiosidade potenciam níveis elevados de participação e exploração.

Por percebermos que esta experiência foi do agrado de todas as crianças e particularmente significativa, e tendo ocorrido poucos antes do término da nossa PES oferecemos a cada criança um “Globo de Inverno”. Este continha um pouco de neve real realizada pelas próprias crianças, acompanhado da mensagem: “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”, de Antoine de Saint-Exupéry. Esta lembrança pretendeu assinalar a experiência vivida, reforçando a relação construída e a marca que este percurso deixou em todos os envolvidos.

Figura 7: Atividade "Neve Artificial"



3.6. Avaliação do Projeto de Intervenção

A avaliação do projeto foi realizada de forma contínua, envolvendo diferentes aspetos que se articulavam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação. Para tal, recorremos à observação direta das atividades, diálogos entre as crianças e registos fotográficos e videográficos. Este registo e documentação permitiu escutá-las e valorizá-las como agentes do seu próprio processo educativo, garantindo que as suas perspetivas e iniciativas eram integradas na nossa prática de intervenção.

Foram também utilizadas grelhas de observação para algumas atividades, nas quais constavam os objetivos a desenvolver. Estas grelhas permitiam perceber o desempenho de cada criança, facilitando uma avaliação coerente para os objetivos definidos.

A partir da análise e reflexão sobre estas evidências, eram delineadas as planificações seguintes, definidos e ajustados os objetivos a atingir e as iniciativas a desenvolver, assegurando a continuidade e intencionalidade do processo educativo.

No que diz respeito, às aprendizagens das crianças, como foram trabalhados vários um tema por semana, conseguimos observar que o grupo adquiriu e aprofundou conhecimentos ao longo das semanas. Por exemplo, o grupo ficou a conhecer um pouco sobre o ciclo da bolota, do animal selvagem o esquilo, conceitos de lateralidade (direita e esquerda), um pouco da história de obras de alguns pintores, entre outras aprendizagens.

Ao longo das oito semanas de intervenção, o grupo de crianças, foi capaz de interagir durante as histórias, conseguiram recorrer aos seus conhecimentos prévios, entender e explicar os fenómenos apresentados e expressar as suas opiniões relativamente os temas. Este envolvimento demonstra como a nossa intervenção foi centrada nas suas curiosidades e motivações.

No decorrer da PES foram observadas algumas evoluções no grupo, na interação com o adulto. As crianças mais reservadas, que inicialmente não comunicavam conosco de forma verbal e que à medida que o tempo foi passando passaram a procurar-nos espontaneamente para estabelecer essa interação. Foram também verificadas mudanças no interesse pela leitura de histórias em formato físico. Como mencionado anteriormente, no início o grupo demonstrava algum desinteresse pelas histórias infantis, manifestando por verbalmente o seu desagrado “história não”, “que seca” e demonstrando pouca pouca entusiasmo para este tipo de proposta através da postura. Contudo, este objetivo foi sendo alcançado, dado que nos dedicamos à mediação das histórias, recorrendo a estratégias como o questionamento, antecipação de acontecimentos, exploração das ilustrações e o fator surpresa, envolvendo as crianças nas narrativas. Todas estas estratégias contribuíram para despertar o seu interesse pela leitura de histórias.

Progressivamente, o grupo passou a demonstrar curiosidade em relação às histórias que trazíamos e tentavam antecipar o tema, revelando envolvimento e expectativa face ao momento da leitura.

No que diz respeito à divulgação do projeto com as famílias, esta foi realizada com o apoio da educadora cooperante, através da partilha de fotografias, vídeos e sumários de todas as atividades desenvolvidas através da plataforma ClassDojo.

3.7. Reflexão da Prática de Ensino Supervisionada

Esta última Prática de Ensino Supervisionada foi, para mim, a mais significativa. Para além de conseguir identificar aspetos a melhorar, esta experiência foi tranquila, acolhedora e enriquecedora pelas aprendizagens adquiridas com a educadora e pela relação estabelecida com o grupo. Ao realizar uma retrospectiva do período, reconheço que houve progressos e ajustes na minha prática educativa de acordo com as características e necessidades do grupo.

Este grupo apresentava uma redução do número de crianças, por integrar uma criança com NEE. Não tinha conhecimento desta adaptação nas instituições públicas, pois as minhas experiências anteriores foram sempre em IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) e não verifiquei essa adaptação. No entanto, valorizo esta medida para garantir um acompanhamento mais individualizado e ajustado às necessidades específicas da criança, promovendo assim um ambiente educativo mais inclusivo.

O período de observação, embora curto, foi essencial para compreender a dinâmica do grupo e das práticas da educadora. Assim como, para consolidar conhecimentos, refletir sobre diferentes formas de intervenção e reconhecer as crianças como agentes do seu próprio processo educativo. Paralelamente, também me possibilitou verificar que é possível gerir o grupo de forma serena, promovendo um ambiente de tranquilidade. A disponibilidade da educadora para explicar as suas intenções pedagógicas, partilhar referências profissionais, autores e recursos pedagógicos contribuíram para o meu desenvolvimento. Ainda assim, considero que um período de observação mais prolongado teria permitido aprofundar mais as minhas aprendizagens relacionadas com as práticas e dinâmicas da educadora.

Na dinâmica com o grupo, a educadora, incluía várias estratégias, como o uso do musicograma, práticas *mindfulness*, músicas para marcar os momentos de arrumação e períodos de relaxamento. Estas estratégias demonstraram contribuir para a regulação do grupo e para a criação de um ambiente mais tranquilo.

Perante as características do grupo (participativo, curioso, dinâmico, comunicativo e atento) e a eficácia das estratégias utilizadas pela educadora optámos por dar continuidade a essas práticas na nossa intervenção e implementar a Metodologia de Trabalho por Projeto, integrando as curiosidades das crianças e articulando-as com o Projeto Educativo do Agrupamento e do Projeto Curricular do Departamento do Pré-Escolar. Numa fase inicial da intervenção, reconheço que nem sempre foi fácil a flexibilidade que esta metodologia exige. Contudo, procuramos manter sempre uma

intervenção centrada nos interesses do grupo, mas garantindo propostas que assegurassem a continuidade do trabalho.

Entre os projetos desenvolvidos, destaco o projeto relacionado com a arte e os artistas que gerou grande envolvimento das crianças. Um exemplo prático desse impacto foi quando, certo dia, a mãe de uma criança partilhou com a educadora, por email, fotografias de uma galeria, relatando que a criança, em casa, com os pais e as irmãs, organizou uma pequena galeria. A mãe também explicou que uma das irmãs tinha sido a galerista e a outra a responsável do catering e que os vizinhos também tinham sido convidados para visitar e “comprar” as obras de arte.

Receber a partilha desta família foi particularmente gratificante, pois evidenciou o impacto significativo que o projeto teve na criança, ao ponto de mobilizar a família e dar continuidade às aprendizagens fora da escola. A partilha revelou a importância de uma relação colaborativa entre escola e família, capaz de potenciar as aprendizagens e o bem-estar das crianças e de mostrar como as experiências vividas no JI podem ganhar vida noutros contextos. Este retorno, também aquece o nosso coração por marcarmos de forma significativa a vida das crianças.

Outro exemplo do envolvimento do grupo nas propostas surgiu da exploração de caixas de cartão, da qual resultou, por iniciativa das crianças, a criação de um Teatro de Natal com Caixas para apresentar às crianças das outras salas, revelando criatividade, autonomia e envolvimento.

A gestão de grupo, para mim, foi dos meus maiores desafios, sobretudo nos momentos de compassos de espera. No entanto, sinto que nessa PES, consegui melhorar significativamente, pela parceria que estabeleci com a minha colega e por ser uma intervenção mais prolongada. A entreaajuda, a partilha de estratégias e a observação mútua foram essenciais para ultrapassar este desafio e fortalecer a minha autoconfiança. Isso evidencia a importância das relações interpessoais positivas para o desenvolvimento profissional e para a qualidade da intervenção educativa. Recorremos a algumas estratégias e recursos que preparámos antecipadamente como músicas, jogos, rimas e diálogos sobre temas do interesse do grupo, para redirecionar a sua atenção.

Revelo também que houve uma melhoria na capacidade de condução do grupo no tapete e na formulação de questões. Devido ao grupo ser atento e participativo senti mais confiança para utilizar perguntas de resposta aberta, promovendo o diálogo e o pensamento crítico. Para tal, preparava antecipadamente, eventuais cenários de diálogo

para garantir que este ia ao encontro dos meus objetivos, mas reconheço que este é um processo que requer tempo, prática e autoconfiança.

No início das intervenções, senti algum receio em assumir a liderança do grupo, uma vez que considerava a prática educativa da educadora cooperante um modelo que valorizo e procuro integrar na minha futura prática profissional. Ainda assim, apesar de recear perturbar a harmonia do grupo, rapidamente percebi que se sentiam confortáveis para comunicar e participar nas propostas, o que reforçou a minha segurança e motivação.

Perante esta insegurança inicial, a educadora colocou-nos à vontade para assumirmos gradualmente a gestão do dia, assegurando que interviria sempre que considerássemos necessário. Esta disponibilidade e apoio também me transmitiram confiança e segurança.

Considero que a minha capacidade de observação revelou-se uma mais-valia, ao longo da PES. Através da observação de brincadeiras, conversas espontâneas e expressões corporais das crianças, consegui identificar interesses e necessidades do grupo e sustentar o planeamento de atividades e projetos.

Por fim, esta Prática de Ensino Supervisionada representou uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional e reforçou a importância da reflexão, da colaboração e da escuta ativa na construção de uma prática educativa consciente. Em simultâneo, permitiu-me aprofundar o meu conhecimento sobre o funcionamento das instituições públicas e distinguir as suas especificidades face ao setor privado. Esta experiência também me permitiu desenvolver maior segurança na intervenção e fortalecer a minha identidade profissional, reforçando o compromisso com uma prática educativa participativa e centrada nas crianças.

Capítulo II-Componente Investigativa

1. Enquadramento Teórico

Neste capítulo procede-se à apresentação do enquadramento conceptual elegido acerca do tema Criatividade, procurando destacar a sua importância no contexto educativo para o desenvolvimento do pensamento criativo, da resolução de problemas e da construção de conhecimento.

A relação entre o ser humano e os elementos da natureza tem sido, ao longo dos anos, objeto de reflexão. Num mundo cada vez mais marcado pela aceleração das novas tecnologias, torna-se pertinente explorar de que forma o contacto com o ambiente natural pode atuar como catalisador da criatividade, promovendo a atenção e a imaginação e favorecendo a resolução de problemas e a expressão criativa.

Desse modo, procurei realizar algumas leituras e destacar autores que defendem a importância do contacto com a natureza e da criatividade no contexto educativo, na resolução de problemas e na construção de conhecimento. Tive também o cuidado de recolher o contributo de autores relativo à exploração e o cultivo da criatividade como dimensões que necessitam de ser intencionalmente desenvolvidas através de práticas educativas.

1.1 Criatividade

A criatividade, atualmente, é reconhecida pelo seu papel central na educação, no âmbito do desenvolvimento tanto cognitivo como emocional e social das crianças. Na primeira infância, a criatividade surge como uma manifestação natural da curiosidade inata das crianças. Desde os primeiros meses de vida os bebés demonstram uma predisposição natural para explorar o mundo e os objetos que os rodeiam (Duffy, 2010, cit. por Day, 2024). A espontaneidade e imaginação, que emergem de forma natural, nas interações infantis, são indicadores do potencial criativo das crianças (Cabral, 2019).

Etimologicamente, o termo criatividade deriva do verbo “criar”, remetendo para a capacidade de criar algo novo, dar à luz. O que reforça a necessidade de proporcionar às crianças experiências e ambientes que estimulem a imaginação, a experimentação e a expressão simbólica, reconhecendo a criatividade com uma competência que se educa e se desenvolve.

Segundo Lino (2021, p. 97), a criança é um ser ativo, “com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e aprender o que a rodeia”, revelando desde cedo “um forte impulso e interesse para interagir e se relacionar com o ambiente, com os materiais, os objetos, com as pessoas”. Esta predisposição natural para explorar, experimentar, testar ideias é a base do pensamento criativo.

Deste modo, é possível perceber que o ambiente assume um papel determinante no modo como a criatividade se manifesta e se desenvolve. As crianças devem ser expostas a ambientes ricos, flexíveis e estimulantes que ofereçam oportunidades de autonomia, liberdade e exploração, para que levantem hipóteses, testem ideias e construam conhecimento. A abordagem Reggio Emilia reforça esta perspetiva, reconhecendo que as crianças se expressam através de uma multiplicidade de “linguagens” como: “expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional” (Reggio Children, 2010, cit. por Edwards, Ganidi, & Forman, 2016, p. 23). Esta diversidade de formas de expressão evidencia a complexidade e capacidade da mente infantil em representar ideias, emoções e experiências de forma original.

Pascal e Bertram (2017, p. 1, cit. por Day, 2024, p. 16), definem a criatividade como “uma atividade imaginativa concebida para produzir algo (processo ou resultado) que seja original e de valor”. Neste sentido, reforçam a importância de valorizar o processo criativo, reconhecendo a descoberta e a experimentação como uma aprendizagem significativa. Deste modo, cabe ao educador de infância, proporcionar experiências que estimulem a imaginação e a expressão criativa.

As investigações apontam para quatro dimensões fundamentais da criatividade: a pessoa, o processo, o produto e o meio. Esta interpretação permite compreender que a criatividade envolve características individuais, modos de pensar e agir, resultados e influência do meio que pode limitar ou ampliar a expressão criativa (Mendes, 2016).

Em suma, a criatividade é uma competência que deve ser desenvolvida desde a primeira infância. Através da exploração, da imaginação e da construção de significados, as crianças constroem conhecimento e dão origem aos primeiros sinais de pensamento criativo. Promover a criatividade implica criar ambientes educativos intencionalmente preparados para acolher e potenciar a expressão criativa.

1.2. Cultivar a criatividade

A criatividade é uma capacidade que deve ser estimulada, ampliada ao longo da vida. Tal como refere Vygotsky (1978), a criatividade não se trata de um dom ou de um talento, mas sim de uma capacidade que deve ser “cultivada” ao longo da vida para que possa ser desenvolvida. Sharp (2004, p.7, cit. por Day, 2014, p.18) reforça esta perspetiva, quando argumenta que “é possível encorajar e ou mesmo inibir o desenvolvimento da criatividade nas crianças mais novas”. Deste modo, cultivar a criatividade implica educar para a criatividade, reconhecendo que esta não é apenas uma manifestação espontânea, mas também uma competência que deve ser desenvolvida através de experiências.

O educador e a família têm um papel importante em reconhecer a influência da família no desenvolvimento da criatividade. A família é o primeiro contexto de socialização da criança e está ligada à forma de ser, estar, viver numa determinada sociedade. As suas expectativas, condições económicas e perspetivas podem influenciar a tomada de decisões das crianças, podendo por vezes, limitar oportunidades de exploração e expressão criativa. Cultivar a criatividade implica envolver e sensibilizar as famílias para a importância de proporcionar experiências diversificadas, e estimulantes que apoiem a autonomia, a imaginação e a liberdade de expressão das crianças.

Nesta abordagem, é essencial reconhecer que, na primeira infância, o foco deve ser o processo criativo de explorar, manipular e descobrir, em detrimento do produto final. Tal como Cabral (2019) menciona, a intensidade com que as crianças se envolvem no processo criativo, revela a importância de valorizar esse processo e não apenas o resultado. Day (2024, pp. 14-15) concorda com esta ideia quando declara que os educadores devem reconhecer o “valor e os benefícios da arte processual, particularmente com crianças mais novas”. Sendo essencial para que cada criança construa significados e desenvolva os primeiros sinais de pensamento criativo.

Cultivar a criatividade implica proporcionar ambientes seguros e estimulantes, de modo a promover a liberdade de expressão e imaginação. Como defendem Edwards, Gandini, & Forman (2016, p. 17), a imaginação é essencial para nos libertarmos do óbvio e “do banal, dos aspetos comuns da vida”. A criatividade é como um bem social e um motor de mudança, pela capacidade de o indivíduo imaginar e criar possibilidades inexistentes.

Logo, expor as crianças a metodologias que promovam a criatividade, privilegiem a heurística, a aprendizagem autónoma, a experimentação, a simulação e a fantasia.

Estas práticas permitem que a criança explore, formule hipóteses, teste ideias e reformule estratégias, desenvolvendo competências cognitivas, expressivas e sociais para o pensamento criativo. Cultivar a criatividade é um compromisso pedagógico, urgente, para desenvolver e ampliar a capacidade de criação, promover o pensamento crítico, a adaptação e a inovação contribuindo para o desenvolvimento social (Mendes, 2016).

1.3. Materiais soltos e de desperdício (Loose parts)

Como referido por Silva (2017, p. 18), o brinquedo emerge como “peça indissociável deste complexo puzzle que constitui a socialização do ser humano, nesta abordagem específica congregada, pela sua correlação funcional, no trinómio jogo brinquedo-brincadeira”. No entanto, na brincadeira não são necessários brinquedos sofisticados e dispendiosos, pois não é o brinquedo que determina a brincadeira, a brincadeira é que revela o potencial do brinquedo (Silva & Sarmiento, 2017).

Esta perspetiva conduz-nos ao conceito de “peças soltas”, ou “*loose parts*”, introduzido pelo arquiteto britânico Simon Nicholson para caracterizar materiais de fim aberto (Daly & Beloglovsky, 2022). Este termo engloba todo o tipo de objetos e materiais, naturais ou manufaturados que não possuem uma função única e pré-definida, podendo ser manipulados e controlados pelas crianças durante a sua brincadeira (Daly & Beloglovsky, 2022).

Nicholson acreditava que, todo o ser humano detinha potencial criativo e que a sua exposição num ambiente incentivava “inúmeras possibilidades imaginativas, o que não acontece em contextos em que os elementos são pré-estabelecidos” (Daly & Beloglovsky, 2022, p. 3). Atualmente, vários investigadores, cientistas e educadores reconhecem a importância destes materiais “na promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças”, sobretudo pela capacidade de despertar a curiosidade e fomentar a exploração (Daly & Beloglovsky, 2022, p. 3).

Segundo Vela & Herrán (2022), desde os primeiros meses de vida, as crianças demonstram curiosidade pelos objetos que não conhecem e têm tendência a explorá-los com recurso aos vários sentidos. As mesmas autoras afirmam ainda que, quanto menos estruturado for o brinquedo, mais desafiador será para o bebé, permitindo-lhe atribuir-lhe significados ou funções. Assim sendo, as peças soltas, por serem objetos de

finalidade aberta, visualmente atraentes e móveis, despertam a curiosidade das crianças e potenciam o envolvimento na brincadeira (Daly & Beloglovsky, 2022).

As autoras Daly & Beloglovsky (2022) referem que esta abordagem proporciona experiências sensoriais diversificadas, permitindo às crianças explorar dimensões como o tamanho, a textura, o espaço, a luz, a sombra, a cor, o som, a forma e o cheiro. Sendo esses estímulos fulcrais para despertar a curiosidade, o pensamento crítico e a consciência ambiental.

Este processo de descoberta centrado nos elementos da natureza revela-se particularmente eficaz, pois a criança aprende sobre o mundo natural pela experiência construindo uma relação de respeito e de curiosidade pelo ambiente. O contacto direto e o jogo espontâneo com estes materiais também favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e motoras e fomentam a imaginação e a criatividade (Daly & Beloglovsky, 2022).

O brincar com materiais de fim aberto contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que permite que a criança construa conceitos fundamentais através da experiência direta. Conforme afirma Ferland (2006), no período pré-escolar, a criança começa a revelar gosto por brincar com os pares, o que fomenta o desenvolvimento de competências como a cooperação, a negociação e a empatia. Através da brincadeira do faz-de-conta com peças soltas, as crianças constroem cenários, assumem papéis e convidam outros indivíduos a participar (Daly & Beloglovsky, 2022).

Ao representarem personagens começam a perceber o mundo de diferentes perspetivas, desenvolvendo a capacidade de compreender o pensamento dos outros e de reagir com empatia (Daly & Beloglovsky, 2022). Deste modo, a implementação deste conceito como modelo didático, revela-se crucial para o desenvolvimento de competências sociais e habilidades colaborativas, através das interações sociais e da cooperação entre as crianças. Tal como Daly & Beloglovsky (2022, p.16) referem, o desenvolvimento cognitivo está mais relacionado “com o modo como as crianças aprendem do que aquilo que aprendem”.

Assim, o foco pedagógico deste modelo não é o produto final, mas sim todo o processo de exploração e de descoberta. A intenção pedagógica das “peças soltas” reside na criação de um ambiente que desafia e estimula a criatividade das crianças (Daly & Beloglovsky 2022). As peças soltas devem ser apresentadas às crianças como desafios e iniciativas à curiosidade da criança (Daly & Beloglovsky, 2022). Um ambiente

bem organizado que promova a exploração livre e criativa contribui para o envolvimento ativo, a autonomia e a construção de significados.

Em suma, as brincadeiras com materiais de fim aberto são mais estimulantes e proveitosas para o desenvolvimento de competências que permitem a aquisição de competências fundamentais à convivência em sociedade (Mendes & Figueira, 2022). Esta ideia é complementada por Silva e Sarmento (2017, p. 41) que afirmam que o brincar “permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria”. Assim, como refere Ferland (2006), o brincar com materiais de fim aberto permite que as crianças efetuem inúmeras descobertas e estabeleçam diversas interações e adquiram novas competências, fundamentais para o seu desenvolvimento global (Ferland, 2006).

1.4. Atividades ao ar livre: O Palco da Criatividade Infantil

O espaço exterior continua a ser muitas vezes menosprezado por muitas instituições educativas, apesar da evidência científica que demonstra os benefícios do contacto direto da criança com a natureza. Como afirma Neto (2024), é recorrente um afastamento progressivo das crianças à natureza, vivendo maioritariamente “debaixo de tetos”, em espaços fechados, sintéticos e cheios de betão. Esta realidade empobrece as experiências sensoriais das crianças e reduz o seu potencial criativo.

Carlos Neto (2024) defende que as crianças necessitam de contacto com elementos naturais e envolver-se em jogos de faz-de-conta para estimular a sua criatividade, a autonomia e a relação com o corpo e o meio envolvente. Assim, na impossibilidade de usufruir diretamente do espaço exterior, deve ser promovida uma ligação simbólica e significativa à natureza através da introdução de elementos naturais no interior da instituição como flores, pedras, ramos, sementes entre outros.

Richard Louv, autor de diversos livros sobre o desenvolvimento infantil e uma das maiores autoridades sobre a relação entre a criança e a natureza, também sublinha que a natureza funciona como um palco de criatividade, elaboração psíquica e experiência estética (Portal Raízes, 2025). O autor defende ainda que quando a criança é afastada da natureza, ela perde a ligação com aquilo que a torna única e plena, o que enfraquece a sua espontaneidade, a liberdade do brincar e a capacidade de imaginar e de atribuir significados (Portal Raízes, 2025). Esta visão concorda com a de Nicholson, que, em 1990, declarou, para um artigo do jornal *The Guardian* de Londres, que todos os

indivíduos são inerentemente criativos, mas que a sociedade moderna reprime esse instinto (Louv, 2020).

Diversos estudos internacionais têm evidenciado o impacto positivo da natureza no desenvolvimento da criatividade infantil. Um estudo realizado na Suécia demonstrou que as crianças que brincam em ambientes externos geralmente desenvolvem narrativas mais complexas, que se prolongam ao longo dos dias, permitindo-lhes construir e reunir significados de forma contínua (Louv, 2020). Outros estudos conduzidos na Austrália, Canadá e Estados Unidos reforçam esta evidência, uma vez que concluem que as brincadeiras em espaços verdes incentivam o faz-de-conta e de fantasia, promovendo uma maior criatividade e expressão linguística (Louv, 2020). Estes estudos sustentam a noção de que os espaços e materiais naturais favorecem o desenvolvimento da criatividade das crianças e as suas interações sociais.

Neste sentido, a integração da natureza na rotina educativa é indispensável, devido ao seu valor enquanto ferramenta pedagógica na sua capacidade de oferecer experiências multissensoriais que enriquecem o desenvolvimento integral da criança. Segundo Moore, experiências multissensoriais na natureza auxiliam a construir as habilidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento intelectual (Louv, 2020).

Para concluir, a integração da natureza na rotina educativa é fundamental para promover o desenvolvimento integral da criança. A diversidade e imprevisibilidade dos ambientes naturais e dos seus elementos oferecem um contexto rico e estimulante para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e das competências essenciais para a sua formação integral. Neste sentido, Robin Moore concordaria com Berenson ao afirmar que “ambientes naturais são essenciais para o desenvolvimento infantil saudável porque estimulam todos os sentidos e integram o brincar”, destacando que o papel fulcral na promoção de experiências multissensoriais e lúdicas que apoiam o desenvolvimento da criança (Louv, 2020).

2. Metodologia da Investigação

2.1. Problemática, Questão de Investigação e Objetivos

A presente investigação tinha, inicialmente, o intuito de compreender a atividade criativa das crianças, através da exploração dos elementos da natureza. Porém, ao longo do estudo, verificou-se a pertinência de integrar também materiais de desperdício, nomeadamente caixas de cartão, como recurso adicional à experimentação e criação.

Esta inclusão surgiu devido à iniciativa das crianças participantes, que durante as explorações, começaram espontaneamente a incorporar este material. Perante este interesse, considerei relevante incluir estes elementos na minha investigação, de modo a compreender os processos criativos das crianças. Para realizar este estudo foi necessário definir uma questão de investigação que o direcionasse. Tal como refere Fortin (2009, p.51), uma questão de investigação é “um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos-chave, especifica a população e sugere uma investigação empírica.”

Neste sentido, emergiu a seguinte questão, já mencionada anteriormente, que se transformou na minha pergunta de investigação: “Como a exploração dos elementos da natureza e de alguns materiais de desperdício podem contribuir para a promoção da criatividade?”.

Os objetivos definidos para a presente investigação foram: observar como as crianças transformam elementos naturais e materiais de desperdício, atribuindo-lhes novas funções e significados; analisar as brincadeiras simbólicas que emergem da exploração destes materiais, identificando processos de imaginação, representação e faz-de-conta; refletir sobre o potencial pedagógico destes materiais enquanto recursos que promovem a experimentação, a imaginação e a construção de significados.

A escolha deste tema surgiu do meu interesse por uma prática educativa centrada na exploração livre e no contacto com a natureza. Aliada à realidade concreta de uma das instituições onde realizei estágio e as crianças não tinham contacto com a natureza e os seus elementos. Esta constatação reforçou a pertinência de investigar o potencial destes materiais na promoção da criatividade e da exploração infantil.

Apresenta-se, de seguida, as opções metodológicas do estudo, uma breve caracterização dos participantes e os instrumentos e as técnicas de recolha de dados utilizados.

2.2. Participantes

A presente investigação teve, inicialmente, como participantes, apenas um grupo de crianças em contexto de Jardim-de-Infância, integrado numa IPSS no concelho de Santarém, por não disporem de acesso ou contacto com a natureza e os seus elementos. O grupo era constituído por vinte crianças, treze do género feminino e sete do género masculino, com quatro anos. Apenas duas destas crianças não eram de nacionalidade portuguesa, sendo uma de nacionalidade angolana e outra brasileira.

Este grupo integrava uma criança com Necessidades Educativas Específicas, com Perturbação de Espectro de Autismo.

Contudo, na última PES, surgiu a exploração de caixas espontaneamente por iniciativa das crianças. Neste sentido, considerei pertinente incluir também este grupo de crianças, pertencente a um Jardim-de-Infância da rede pública, também do concelho de Santarém. Ao contrário do grupo anteriormente referido, este dispunha de acesso regular à natureza e os seus elementos. Este grupo era composto por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais doze eram do género feminino e oito do género masculino. O grupo tinha uma criança com Necessidades Educativas Específicas, mais concretamente com Perturbação do desenvolvimento da linguagem, Perturbação dos sons da fala, Perturbação da coordenação motora e Perturbação de hiperatividade com défice de atenção.

2.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A presente investigação assume uma natureza mista, dado que integrou técnicas de recolha de dados de carácter qualitativo e quantitativo. No entanto, apesar de esta abordagem metodológica ser mista, o estudo apresenta um predomínio da vertente qualitativa, visto que procura responder a uma questão de investigação. Como menciona Fortin (2009, p. 22) “o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com a compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam”. O estudo apresenta ainda uma vertente qualitativa, uma vez que recorre à observação direta e à descrição e interpretação das ações dos participantes.

O estudo assume também um carácter quantitativo, pela sua aptidão para recolher dados de forma estruturada e sistemática, o que possibilita a identificação de regularidades e tendências nas perceções dos participantes (Freixo, 2009). Esta abordagem procura a quantificação de respostas e a análise estatística explicação e possibilita a leitura mais abrangente do fenómeno em estudo, contribuindo para a generalização e fiabilidade dos resultados (Baptista & Sousa, 2011).

Neste enquadramento, este instrumento foi fortemente utilizado nas ciências sociais pela sua eficácia na recolha de informação estruturada, serviu para elaborar e aplicar um questionário dirigido aos encarregados de educação, para obter dados sobre as suas perceções relativamente ao uso dos materiais em análise (Baptista & Sousa, 2011).

A articulação destes instrumentos de recolha de dados permitiram uma compreensão mais abrangente da temática em estudo.

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados são fundamentais no processo de investigação que permitem recolher, descrever e compreender os dados observados. Nesse sentido, foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados nomeadamente, a observação direta das crianças, o registo de notas de campo, as captações fotográficas e auditivas, a realização de um questionário aos encarregados de educação e uma entrevista a uma educadora cooperante.

Os registos são importantes para refletir as propostas pedagógicas a partir da observação e escuta atenta às ações, reações e interações das crianças. Estes também evidenciam as aprendizagens das crianças (Bitencourt, et al., 2023).

Através de registos escritos, fotográficos e videográficos desenvolveram-se processos de observação e avaliação focados no brincar das crianças e na intervenção do adulto. Os dados recolhidos e a sua análise permitiram a identificação de aspetos positivos, áreas prioritárias de intervenção, no sentido de alcançar práticas pedagógicas de maior qualidade (Bilton, Bento, & Dias, 2017).

2.3.1. Observação Direta

Um dos principais métodos de recolha de dados utilizado no presente estudo foi a observação direta, pois este método caracteriza-se pela sua espontaneidade, uma vez que a apropriação dos acontecimentos acontece quando estes ocorrem (Campenhoudt, et al., 2019)

Segundo Campenhoudt et al. (2019, p. 230), a observação direta ocorre quando “o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados”.

2.3.2. Notas de Campo

As observações diretas efetuadas foram registadas através da realização de notas de campo. Como os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 150), afirmam, as notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados recolhidos”, possibilitando a análise e a reflexão dos dados recolhidos.

Ao longo das sessões, foram registados os processos de exploração e descoberta das crianças, para posteriormente analisar (Bitencourt, et al., 2023).

2.3.3. Registos fotográficos e videográficos

O principal intuito da realização de registos fotográficos e videográficos, era registar o processo de criação e exploração das crianças, assim como as suas expressões faciais, consideradas relevantes para a analisar o envolvimento das crianças.

Como Bogdan & Biklen (1994, p. 189) afirmam que a fotografia pode ser fundamental para “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir”.

Os registos fotográficos e videográficos são também uma importante ferramenta para compreender detalhes que quando ocorrem podem passar despercebidos pelo observador (Bitencourt, et al., 2023).

2.3.4. Questionário aos encarregados de educação

A aplicação do questionário aos encarregados de educação teve o intuito de conhecer as suas perceções relativas ao potencial dos elementos da natureza e dos materiais de desperdício na promoção da criatividade das crianças, assim como perceber qual o contacto destas crianças com esses materiais no seu quotidiano.

Tal como refere Freixo (2009, p.225) a realização de questionários permitem ajudar “a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações possam ser colhidas de uma maneira rigorosa”.

O questionário era composto por dezanove questões no total, sendo doze questões de resposta fechada e sete questões de resposta aberta, permitindo assim recolher dados objetivos e informações mais descritivas (Apêndice II).

Importa ainda referir que este questionário foi aplicado apenas aos encarregados de educação do primeiro grupo mencionado anteriormente, pois a instituição não dispunha, no seu espaço exterior, de contacto com a natureza e os seus elementos. Assim, com este questionário procurei perceber qual a regularidade do contacto destas crianças com estes materiais fora do contexto institucional.

2.3.5. Entrevista à educadora cooperante

A entrevista é uma conversa intencional entre duas pessoas, direcionada por uma delas (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Morgado (2013, cit. por Batista et al., 2021) o principal objetivo desta técnica de recolha de dados consiste em obter “(...) informação detalhada e profunda sobre determinadas perceções ou representações em relação a um dado tópico (...)”. Por sua vez, a entrevista estabelece um contacto direto entre o entrevistador e os interlocutores, permitindo ao entrevistador adaptar questões e/ou pedir esclarecimentos adicionais, atribuindo um cariz flexível (Coutinho, 2011).

Para a sua implementação, foi elaborado um guião de apoio construído de acordo com os objetivos do estudo (Apêndice I). A entrevista foi gravada através do telemóvel, sendo depois transcrita, estando disponível para consulta nos apêndices (Apêndice III). O guião da entrevista dirigido à educadora de infância integrou sete questões, permitindo assim adquirir informações detalhadas sobre as suas perceções relativamente ao uso destes materiais.

A entrevista realizada à educadora cooperante teve como objetivo de entender a sua visão sobre o potencial dos elementos da natureza e dos materiais de desperdício na promoção da criatividade nas crianças e compreender de que forma integrava estes recursos na sua prática educativa diária.

Assim como o questionário aplicado aos encarregados de educação, a entrevista também foi aplicada apenas à educadora cooperante do primeiro grupo, visto que, ao longo da observação da sua prática, não se verificou a disponibilização de nenhum destes recursos para compensar a sua ausência, tanto na instituição como no meio envolvente. Esta ausência tornou particularmente importante recolher a sua perspetiva sobre as oportunidades de exploração proporcionadas às crianças no seu quotidiano.

2.4. Procedimentos Metodológicos

Para o presente estudo foram definidas propostas pedagógicas para envolver as crianças em atividades, com materiais sem função pré-definida como elementos naturais e materiais de desperdício, fundamentalmente caixas de cartão, com o intuito de observar as suas interações e dinâmicas criativas. Para tal, este estudo teve por base uma intervenção pedagógica composta por dois grupos, ambos inseridos em contexto de Jardim-de-infância.

Com o primeiro grupo, que não dispunha de contacto com a natureza no espaço exterior da instituição nem no meio envolvente, foram dinamizadas três propostas pedagógicas de exploração com elementos da natureza (Apêndice V) e um material de desperdício - caixa de cartão. Estas propostas tinham o intuito de compreender a sua capacidade de transformar os materiais e atribuir-lhes novos significados, observando os processos criativos emergentes.

Sempre que possível, neste estudo, procurou-se garantir que cada criança tinha acesso a pelo menos um exemplar de cada material, de modo a promover oportunidades de exploração. A única exceção foram as caixas de cartão.

Foi selecionado o espaço exterior para a realização das sessões por se tratar de um ambiente sem materiais, objetos e equipamentos lúdicos, permitindo captar o foco das crianças exclusivamente nos materiais propostos para a atividade. A escolha deste espaço também teve o propósito de valorizar o espaço exterior enquanto contexto de aprendizagem.

Também foi realizada uma entrevista à educadora cooperante deste grupo, com o objetivo de perceber o seu conhecimento e a sua opinião relativamente ao tema da investigação e compreender de que forma integrava nas suas práticas educativas em contexto de Jardim-de-Infância. Para além disso, foi elaborado um questionário aos encarregados de educação para saber as suas perceções sobre o tema e qual o contacto destas crianças com esses materiais no seu quotidiano, em casa.

No caso do segundo grupo, que possuía acesso direto e regular a elementos da natureza e a materiais de desperdício, o estudo surgiu de forma espontânea e voluntária, da iniciativa das crianças na exploração criativa das caixas de cartão, por uma história infantil. Esta exploração acabou por decorrer ao longo de três semanas, envolvendo momentos de exploração na sala de atividades e no polidesportivo da instituição.

A decisão de integrar este segundo grupo na investigação surgiu numa fase pós estágio, que impossibilitou a realização da recolha de dados inicialmente prevista junto da educadora cooperante e dos encarregados de educação. Tal como havia acontecido com o primeiro grupo.

A recolha dos dados das explorações foi realizada através de observação direta, do registo de notas de campo com a minha colega de estágio para uma maior validação e registos visuais e auditivos. O meu papel enquanto investigadora, durante as sessões

de exploração foi de observação participante, procurando manter uma presença discreta, sem influenciar as brincadeiras das crianças, mas suficientemente próxima para registar as interações e dinâmicas das crianças.

2.5. Apresentação dos resultados

Passo agora à apresentação e análise de dados, tarefa fundamental para o exercício investigativo, na medida em que os dados expõem sentido às inferências realizadas, para que o relatório final se traduza numa síntese coerente e significativa do percurso investigativo.

Como indicado anteriormente, este estudo teve por base uma intervenção pedagógica composta por dois grupos distintos, ambos inseridos em contexto de Jardim-de-infância. Para uma compreensão mais clara, começo por apresentar os resultados do primeiro grupo, que não dispunha de contacto com a natureza no espaço exterior da instituição nem no meio envolvente. Posteriormente, apresento os dados relativos ao segundo grupo, que possuía acesso direto e regular a elementos da natureza e a materiais de desperdício. No qual, o estudo surgiu de forma espontânea e voluntária, da iniciativa das crianças na exploração criativa das caixas de cartão.

Estas duas realidades permitem analisar de forma comparativa como diferentes ambientes educativos influenciam o modo como as crianças exploram, transformam e atribuem significado a estes materiais.

Neste sentido, o presente subcapítulo será dividido em diversos tópicos: a) apresentação dos dados da exploração com o primeiro grupo; b) apresentação dos dados da exploração com o segundo grupo e por fim, c) apresentação dos dados da entrevista e dos questionários.

2.6.1. Apresentação dos dados da exploração (Grupo 1)

Sessão 1

No primeiro contacto das crianças com os elementos da natureza, foi possível observar diferentes abordagens. As crianças organizaram-se espontaneamente em pequenos grupos, explorando de forma coletiva, atribuindo-lhes significados diversos, enquanto outras optaram por uma exploração individual. Todas as crianças participaram ativamente, incluindo a criança com Perturbação de Espectro de Autismo, que também

escolheu um elemento, no caso uma pinha, e a explorou ao seu ritmo, num local mais isolado do restante grupo.

Durante a observação, verifiquei que as crianças interagiram com os elementos naturais de diversas formas, utilizando-os sobre tudo para brincadeiras simbólicas, representativas do quotidiano, como telemóveis, casas, comandos de televisão e para a produção de sons e música.

Com o passar do tempo as brincadeiras foram evoluindo, sendo que algumas crianças verbalizaram as suas criações, enquanto outras não verbalizavam o que estavam a desenvolver. Uma criança comentou “Eu fiz uma sopa e agora estou a comê-la”, evidenciando o seu processo imaginativo. Nas criações em grupo surgiram diferentes interpretações. Um grupo dizia estar a construir uma casa, “Estamos a construir uma casa, as tábuas e as paredes e o chão, e vamos fazer um telhado”. Outro grupo declarou estar a criar uma piscina, no entanto essa mesma representação, para outras crianças tinha outra interpretação, nomeadamente uma fogueira.

Importa salientar que esta sessão de exploração foi marcada por elevados níveis de excitação e entusiasmo. A novidade dos materiais e a liberdade de ação geraram conflitos entre as crianças, sobretudo relacionados com a partilha e a posse de elementos naturais, o que também exigiu uma mediação entre pares e capacidade de resolução de problemas.

No final do momento de exploração, grande parte das crianças concentrou-se em torno da estrutura designada como piscina, que acabou por se transformar num espaço de socialização e expressão musical. As próprias crianças posteriormente reinterpretaram o cenário como um momento de “cantar à volta da fogueira”, utilizando canas e paus para fazer instrumentos.

Figura 8: Exploração livre dos elementos naturais



Figura 9: Representação de um telemóvel



Sessão 2

A segunda sessão evidenciou novamente uma elevada riqueza de exploração simbólica, interação social e criatividade por parte das crianças. Nesta sessão, as crianças reuniram-se espontaneamente em grande grupo e combinaram diferentes elementos como canas, pinhas e tábuas, recriando novamente a ideia de “cantar à volta da fogueira”, demonstrando grande entusiasmo e mobilização corporal.

Conforme a brincadeira evoluiu, os materiais foram reinterpretados. As canas passaram a representar paus para segurar *marshmallows* que eram as pinhas, que as crianças fingiam assar na fogueira e comer. Esta dinâmica foi apropriada por algumas crianças que inicialmente não estavam envolvidas nessa brincadeira. Estas crianças inspiraram-se na ideia que observaram e adaptaram-na, colocando pinhas nas canas simulando gelados. Este processo de inspiração ilustra a capacidade de reinventar significados e expandir coletivamente narrativas.

Paralelamente, um grupo de cinco crianças dedicou-se à criação de uma nova atividade simbólica, uma adega, construída com quatro tábuas e diversas rolhas de cortiça. Neste contexto, atribuíram entre si diferentes funções, como vendedor, clientes e responsável pelos telefonemas, demonstrando entendimento das estruturas sociais e de interação comercial. Em simultâneo, outro grupo dedicava-se à construção de uma casa, onde umas tábuas e outras eram as paredes e o jardim. No interior da casa, as tábuas passaram a representar elementos como a televisão e o comando, enquanto as pinhas simbolizavam as pessoas e os sofás, demonstrando a capacidade de as crianças atribuírem diferentes significados aos materiais e recriarem elementos do quotidiano.

Nesta sessão, a criança diagnosticada com Perturbação de Espectro de Autismo apresentou um envolvimento mais prolongado e atento na exploração dos materiais. Iniciou a atividade manipulando rolhas de cortiça e, posteriormente, isolou-se com uma pinha e uma cana, explorando-as individualmente. As suas expressões faciais, nomeadamente sorrisos, e sons produzidos sugeriam um envolvimento na atividade e atribuição de significados aos objetos, ainda que de forma não verbal.

As crianças com dificuldades de comunicação verbal em português permaneceram mais afastadas do grande grupo. A ausência de verbalização dificultou a compreensão do seu processo criativo, embora fosse possível observar envolvimento na manipulação dos materiais.

Figura 10:
*Representação da piscina
ou fogueira*



Figura 11:
*Representação dos
marshmallows*



Figura 12:
*Representação da
adega*



Figura 13:
Representação da casa



Na terceira e última sessão de exploração, verifiquei a continuidade de algumas brincadeiras da exploração anterior, com adaptações e novos significados atribuídos aos materiais disponíveis. Nesta sessão por iniciativa de algumas crianças, as caixas utilizadas para transportar os materiais de exploração, foram integradas nas suas explorações, assumindo um papel central nas suas brincadeiras. Esta combinação de materiais reciclados e elementos da natureza, promoveu uma diversidade de representações simbólicas e uma maior complexidade.

Um grupo de crianças retomou a brincadeira da adega, introduzindo uma nova dinâmica ao integrar a caixa. Esta foi utilizada pelas crianças para armazenar as rolhas de cortiça, que simbolizavam os diferentes tipos de vinhos que estavam à venda. Além disso, a caixa assumiu também uma função simbólica associada à passagem do tempo. As crianças fecharam a caixa, deitaram-se sobre ela e fingiram dormir, simulando a passagem para o dia seguinte, momento após o qual retomaram à venda dos vinhos na adega. Esta transição revela um pensamento estruturado e a capacidade de utilizar um objeto para representar conceitos como o tempo e continuidade das ações.

Outros grupos de crianças também recorreram a umas das caixas para inicialmente representarem uma piscina de bolas, onde a caixa era a piscina e as pinhas e as tábuas eram as bolas. Num momento posterior, a caixa passou a simbolizar uma banheira, com as pinhas e tábuas a assumirem o papel de água e bolhas de sabão. As crianças utilizaram ainda uma tábua para simular um chuveiro, enquanto uma permanecia no interior da caixa e as outras duas fingiam dar-lhe no banho. Estas observações evidenciam a capacidade de atribuir múltiplos significados aos mesmos materiais, revelando criatividade e flexibilidade simbólica.

Outra criança que brincava individualmente iniciou a exploração de uma pinha, girando-a como se fosse um pião. De seguida, adicionou uma tábua e raspou a pinha na superfície. Posteriormente, juntou duas pinhas e continuou a raspá-las em simultâneo. Esta ação evidencia que percebeu que a fricção entre as pinhas produzia som, levando-a a prolongar a atividade, explorando os sons produzidos. Paralelamente, duas crianças estavam a utilizar tábuas e pinhas para construir uma casa e passaram para a construção de uma estrada, em que as tábuas representavam o alcatrão e as rolhas simbolizavam carros.

Por fim, de um modo geral, nesta sessão ainda foram notórios alguns conflitos relacionados com a disputa de materiais. No entanto, desta vez, foram menos frequentes comparativamente às sessões anteriores, sugerindo, assim, uma progressiva familiaridade e adaptação do grupo ao uso coletivo destes recursos.

Figura 14:
*Representação da
passagem do tempo*



Figura 15:
*Representação da
estrada*



Figura 16:
*Representação do
banho*



2.6.2. Apresentação de dados da exploração (Grupo 2)

Na terceira Prática de Ensino Supervisionada, com o segundo grupo em estudo, surgiu a oportunidade de explorar o potencial criativo das crianças com caixas de cartão. Numa ida à biblioteca no âmbito da Feira do Livro da instituição, uma criança adquiriu o livro “O Lobo e a Caixa”. Ao observarem a capa, algumas crianças reconheceram a caixa de cartão como um dos elementos principais da história, começando a dialogar entre elas sobre as várias transformações possíveis, como “uma mala”, “um foguetão”, “uma casa”, “um carro”, “uma igreja”, ondas do mar”, entre outras menções.

Este interesse demonstrado articulou-se com o tema de investigação e com o Projeto do Departamento do Pré-Escolar, da instituição, “À Descoberta da Arte e dos Artistas”, dando origem a momentos de exploração das caixas como recurso criativo. A atividade teve início com a leitura de uma outra história infantil “A Caixa”, que fala de

quatro crianças que encontram brinquedos dentro de caixas de cartão e divertem-se com eles, porém, pouco tempo depois, o interesse por estes desaparece, e a sua atenção centra-se nas caixas de cartão. Começando a explorar as possibilidades criativas que as caixas de cartão podem proporcionar. A leitura da história funcionou como um estímulo para a introdução da exploração e daí em diante todo o processo seguinte foi novamente da iniciativa do grupo. Após a leitura começaram logo a sugerir ideias e a propor trazer caixas de casa: “Eu tenho uma caixa em casa, posso pedir à mãe para trazer?”.

Perante este interesse, num outro dia, o grupo foi dividido em três subgrupos e foram distribuídas caixas de diferentes tamanhos e formatos (Apêndice IV) para as crianças explorarem livremente. As crianças começaram imediatamente a atribuir inúmeras funções às caixas como, um carro, autocaravana, barco, mala, mar, caixas de supermercado, saco das compras, um trenó, mão de um robô, entre outras. Por vezes, combinaram algumas caixas para criar uma só representação, por exemplo, uma caixa grande representava uma “caravana” e uma menor, no seu interior representava o “lugar do condutor”. Outro exemplo foi a representação de “um barco” e do seu respetivo “motor”. Apesar das crianças estarem divididas em subgrupos, dentro desses subgrupos algumas crianças exploraram de forma individual.

Durante a exploração as crianças envolveram o seu corpo, ao entrarem dentro delas, empurrarem e puxarem, simulando deslocações, ou encenado papéis complementares, como por exemplo “as renas a puxarem o trenó”. Este envolvimento evidencia a riqueza do brincar com materiais de fim aberto, permitindo observar processos de imaginação, cooperação, negociação de significados e construção criativa.

Numa conversa com o grupo sobre as suas explorações, estas partilharam algumas das suas representações, incluindo a exploração de um trenó: “Nós fizemos um trenó, e a X e a Y eram as renas”. Esta conversa suscitou outras ideias complementares, acabando por surgir por parte das crianças a proposta da realização de um Teatro de Natal. A partir desse momento, o grupo começou a debater sobre as personagens “Pai Natal e Mãe Natal”, “as crianças”, “duendes”, “renas”, “narrador”, os adereços “microfone para o narrador”, “prendas”, “trenó” e cenários “a casa das meninas”, “a chaminé” e uma “árvore de Natal”.

Após definidos todos os elementos, as crianças organizaram-se em pequenos grupos para dar início aos preparativos. Cada criança teve autonomia para escolher a

sua personagem e os adereços/cenários que cria construir e de que forma. Todos os adereços foram construídos pelas crianças com recurso a caixas de diferentes tamanhos e formatos, tendo sido este o material base de todas as criações. As caixas deram forma às suas ideias apenas com recurso a recortes, colagens e pinturas. A intervenção do adulto foi apenas necessária em alguns cortes devido à rigidez do material e na organização das ideias do grupo.

O trenó, foi o elemento principal da narrativa criado pelo grupo. Inicialmente, três crianças desenharam um protótipo e começaram a sua construção. Porém, ao longo do processo outras crianças foram se envolvendo na parte estética, colaborando com desenhos, pinturas e colagens. Isto evidencia competências de entreaajuda e colaboração para um objetivo comum. À semelhança do trenó as crianças foram colaborando na realização dos restantes elementos.

Figura 17: Preparação de adereços e cenários



Uma observação particularmente reveladora ocorreu durante a construção da “casa das crianças”. As crianças inicialmente construíram a chaminé numa caixa à parte, mas uma criança disse: “temos de pôr a chaminé na casa”, em conjunto, a solução que encontraram foi tentar encaixá-la nas abas superiores da caixa, ou seja, da “casa”. Ao colocar a chaminé, depararam-se com outro desafio, a chaminé era pequena para que as que as crianças, “Pais e Mães Natais”, pudessem entrar na chaminé. Posto isto, uma criança verbalizou “Vão os duendes deixar as prendas, são mais pequenos”, revelando flexibilidade imaginativa para adaptar a história. No entanto, outras crianças perceberam que no seu mundo imaginário, eles eram as “Pais e Mães Natais” e “duendes” e concluíram que ninguém podia entrar pela chaminé. Perante esta constatação uma criança propôs deixar a árvore de Natal, fora da casa, permitindo que as personagens colocassem as prendas. Esta capacidade de planear e concretizar propostas criativas,

demonstra autonomia, pensamento simbólico e habilidade em transformar materiais comuns em construções significativas.

Durante a preparação dos adereços, o grupo propôs apresentar o teatro às restantes salas da instituição, o que implicou a necessidade de criar convites, decidindo coletivamente os elementos essenciais como remetente, destinatário, assinatura e dia. As crianças foram questionadas do que queriam colocar no convite e algumas das respostas foram “Temos de dizer o dia”, “hora”, “Sítio, ginásio”, “Assinar”, “Escrever de sala laranja para a sala x”, “Queremos convidar-vos para viverem ver o nosso Teatro de Natal”. Esta iniciativa demonstrou competências de organização, comunicação e sentido de propósito coletivo.

Figura 18: *Preparação dos convites*



Isto revela que o acesso a materiais de fim aberto, como caixas de cartão, desencadeou processos criativos complexos, promovendo autonomia, cooperação, imaginação e capacidade de transformar ideias em produções concretas.

Após a conclusão dos adereços, foram realizados ensaios para as crianças debaterem sobre as suas ideias e se prepararem para a representação. Surgiram afirmações como “Os duendes têm de embrulhar as prendas”, “As meninas têm de fazer o leite e as bolachas para os Pais Natais”, “As renas têm de puxar o trenó, onde vão os Pais Natais”, “As meninas podem fingir que estão a rressonar”, “Eu tenho de dizer: Boa tarde, obrigada por terem vindo. A sala laranja vai apresentar um teatro de Natal, por favor desliguem os telemóveis.”

Todo o enredo foi definido pelo grupo, desde a preparação das prendas pelos duendes, à chegada das com o trenó, a entrega das prendas pelos Pais Natais, à descoberta das prendas na manhã seguinte. Foi tudo construído de forma colaborativa,

com a partilha de ideias e tomada de decisões como: “Primeiro os duendes embrulham as prendas”, “A seguir, os Pais Natais e as Mães Natais metem as prendas no trenó”, “Depois vão meter debaixo da árvore de Natal”, “Vão comer o lanche das meninas” e no fim “As meninas acordam e vão abrir as prendas”.

Importa uma vez mais destacar que todo o planeamento do teatro, desde a definição das cenas, à construção dos adereços e à organização da apresentação, foi realizado pelas crianças. O papel do adulto foi de moderador, assegurando o registo e a organização de ideias, sem interferir no processo criativo do grupo. Este exemplo revela a capacidade das crianças para planear, testar ideias, negociar papéis, organizar sequências narrativas e concretizar projetos criativos com materiais de fim aberto. O grupo manteve-se sempre envolvido e motivado, principalmente pela expectativa de apresentar às outras crianças aquilo que tinham criado de forma autónoma.

Figura 19: Apresentação do teatro



2.6.3. Resultados da Entrevista e dos Questionários (Grupo 1)

Para complementar as observações realizadas e sustentar as conclusões da investigação, foi realizada uma entrevista à educadora cooperante e um questionário aos encarregados de educação, do primeiro grupo, com o intuito de analisar criticamente as suas perceções sobre o impacto dos elementos naturais e dos materiais de desperdício na promoção da criatividade infantil.

A entrevista realizada à educadora cooperante revela que, embora esta disponibilize materiais de fim aberto, isso não ocorre regularmente, devido às limitações do espaço exterior da instituição e do ambiente urbano em que está inserida. No entanto, na sua perspetiva, os elementos da natureza e os materiais de desperdício, permitem uma

maior liberdade de exploração e estimulam a criatividade, levando as crianças a construir e a resolver problemas de forma autónoma. A educadora acredita que o nível de envolvimento e curiosidade das crianças está associado à menor acessibilidade e interação com esses materiais.

Deste modo, a entrevista demonstra a pertinência do ambiente e dos materiais na influência do envolvimento e na criatividade das crianças. Reforçando, assim, a perspectiva de Carlos Neto (2024), sobre a importância de proporcionarmos às crianças espaços interessantes e desafiantes, que favoreçam a sua ação exploratória, permitindo que assumam um papel de investigadoras, criadoras e protagonistas da sua própria aprendizagem.

Relativamente ao questionário realizado aos encarregados de educação, apenas oito dos vinte e quatro responderam, o que representa uma taxa de participação reduzida (30%) os resultados apresentam um consenso entre os inquiridos relativamente ao valor pedagógico dos materiais de desperdício e elementos naturais na promoção da criatividade, no envolvimento das crianças e na sua aprendizagem.

Para além disso, apoiam a integração destas práticas no ambiente escolar, considerando que a liberdade de exploração e criação com materiais naturais e de desperdício ajuda na aprendizagem das crianças e proporciona experiências mais prazerosas. Os inquiridos também dizem por vezes incentivar a utilização destes materiais no ambiente familiar. Contudo, identificam alguns obstáculos que influenciam a disponibilização destes materiais no quotidiano das crianças, como a falta de informação, a preocupação com a sujidade e outros motivos que não foram indicados (Apêndice IV).

2.7. Discussão dos resultados

Ao chegar ao final do exercício investigativo importa relembrar a questão de partida procurando dar-lhe resposta.

Face à questão de partida “Como a exploração dos elementos da natureza e de alguns materiais de desperdício podem contribuir para a promoção da criatividade e do bem-estar das crianças?”, é possível compreender que a interação das crianças com elementos naturais e materiais de desperdício, promoveram a sua capacidade criativa. Os participantes procuraram interagir com os objetos disponibilizados demonstrando

capacidade em imaginar, construir e reinventar, atribuindo novos significados aos materiais e transformando-os em objetos simbólicos ou cenários de brincadeira.

A análise das explorações com os participantes, confirma que a brincadeira livre com estes materiais são um estímulo fundamental para a aquisição de aprendizagens significativas, a autonomia, a imaginação e o fortalecimento das interações sociais.

No primeiro grupo, sem acesso prévio a materiais naturais e de desperdício, houve uma atribuição contínua de diferentes significados, a criatividade manifestou-se sobretudo através da experimentação, da descoberta e da atribuição constantemente de significados. Assim como, a diversidade de interpretações atribuídas às mesmas construções, o que evidencia a riqueza do pensamento simbólico.

Durante as sessões, foram observados conflitos e disputas entre as crianças, um comportamento pouco frequente quando utilizavam brinquedos convencionais. Este pode estar relacionado com a novidade dos materiais e da exploração dos mesmos em contexto de brincadeira livre. O entusiasmo demonstrado pelas crianças foi evidente através de expressões faciais e físicas como gritos, sorrisos e saltos.

Os elementos foram utilizados de diversas formas, desde a recriação de objetos do quotidiano, à simulação de ambientes como casas, adegas e fogueiras. Conforme as sessões avançaram, verificou-se uma evolução progressiva na complexidade das narrativas e na organização das brincadeiras. As crianças começaram a construir narrativas mais estruturadas e a atribuir papéis sociais.

Em suma, este grupo demonstrou que a criatividade surge de forma espontânea quando o ambiente favorece a expressão, a experimentação e a construção de significados.

No que diz respeito à entrevista realizada à educadora cooperante esta revela que embora ela disponibilize este tipo de materiais, isso não ocorre regularmente, devido às limitações do espaço exterior da instituição e do ambiente urbano em que está inserida. No entanto, afirma que quando o grupo é exposto a materiais menos convencionais, como caixas ou elementos naturais, as crianças tendem a ter uma reação exploratória, devido ao fator novidade a esses materiais, despertando em si maior curiosidade e interesse.

Deste modo, na sua perspetiva a escolha dos materiais e a diversidade influencia o envolvimento e a criatividade das crianças, levando-as a construir e a resolver problemas de forma autónoma. Reforçando, assim, a perspetiva de Carlos Neto, (2024) sobre a importância de proporcionarmos às crianças espaços interessantes e

desafiantes, que favoreçam a sua ação exploratória, permitindo que assumam um papel de investigadoras, criadoras e protagonistas da sua própria aprendizagem.

Embora a amostra tenha sido reduzida, os resultados dos questionários aos encarregados de educação, apresentam um consenso entre os inquiridos relativamente ao valor pedagógico dos materiais em estudo na promoção da criatividade, no envolvimento das crianças e na sua aprendizagem. Este reconhecimento é importante, dado que a família é o primeiro contexto de socialização, e devem incentivar e não limitar a criatividade das crianças colocando obstáculos à disponibilização destes recursos no seu quotidiano. A referência de alguns obstáculos mencionada por alguns encarregados de educação ajuda a compreender porque algumas crianças demonstraram maior hesitação, menos flexibilidade criativa ou resistência em iniciar a exploração.

Já no segundo grupo, habituado ao contacto com a natureza e materiais de desperdício, a exploração surgiu de forma espontânea, por iniciativa das crianças. Observou-se uma capacidade imediata de atribuição de novos significados às caixas de cartão e da construção coletiva de enredos com início, meio e fim, sem a mediação de adultos. A ausência de uma função pré-definida das caixas de cartão funcionou como elemento de apoio aos processos simbólicos, promovendo a criatividade individual e coletiva. As crianças atribuíram inúmeros significados a este material, reinterpretando-o e transformando-o em adereços, cenários ou ambientes narrativos, demonstrando flexibilidade imaginativa.

A construção da história promoveu um ambiente colaborativo, no qual as crianças participaram ativamente na discussão de ideias, na definição de personagens, na criação de adereços e na organização das cenas, revelando competências sociais nomeadamente, colaboração, partilha, negociação e empatia. Todo o processo demonstra a capacidade do grupo para planear, organizar, cooperar e estruturar uma história com coerência,

A decisão de apresentar o teatro às restantes salas demonstra a vontade de partilhar com a comunidade o que criaram. Ao longo do processo foram observadas diferentes formas de participação, algumas crianças foram mais interventivas na discussão e tomada de decisões enquanto outras se destacaram na execução prática e plástica.

O episódio da construção da casa e da chaminé são um exemplo claro e concreto da negociação de ideias para a resolução de problemas, pois perante as limitações que surgiram, as crianças arranjam soluções, o que evidencia a resolução criativa de problemas e flexibilidade cognitiva. Já a construção do trenó ilustra a experimentação, o teste de hipóteses e também a capacidade criativa.

Este grupo evidenciou de forma clara as quatro dimensões da criatividade, pessoa, processo, produtos e meio, através da iniciativa das crianças, da construção coletiva, da criação de um produto final e da influência do ambiente.

Em todas as sessões foram privilegiadas as interações entre pares com os objetos, uma vez que a manipulação deste tipo de materiais, não possuindo regras específicas de utilização, convidam à manipulação dos mesmos e ao desenvolvimento de competências sociais (Ferland, 2006).

Em suma, as evidências descritas nesta investigação, aliadas às leituras efetuadas ao longo deste percurso revelam o potencial da integração e do contacto regular com os elementos da natureza e dos materiais desperdício, na promoção da criatividade, da imaginação, na exploração simbólica, no envolvimento das crianças e na sua socialização. Deste modo, os resultados obtidos evidenciam o potencial destes materiais como recursos pedagógicos, para promover práticas educativas mais centradas no brincar, que convidam à experimentação, ao faz-de-conta e à construção livre. Tal como afirma Neto (2024), especialista mundial na área do brincar, brincar não é manipular brinquedos com funções pré-definidas. Brincar é um ato espontâneo da criança, que surge quando é exposta a materiais estimulantes e desafiantes, abertos à exploração, que permitam construir novos significados e desenvolver experiências expressivas. Só assim conseguimos criar crianças, autónomas felizes e participativas.

2.8. Limitações do estudo

Por fim, apresentadas as principais conclusões do exercício investigativo, neste último subcapítulo serão discutidas algumas fragilidades e limitações do estudo.

Destaco, em primeiro lugar, a minha inexperiência enquanto investigadora e os desafios inerentes ao papel que desempenhei, pois possuía diversas funções em simultâneo como investigadora com responsabilidade na recolha de dados, educadora a gerir o grupo e a dinamizar atividades, sendo ainda chamada pelas crianças para participar nas brincadeiras. Por vezes, senti alguma indecisão entre intervir nas brincadeiras das crianças ou não, uma vez que procurava equilibrar a autonomia do grupo com a necessidade de garantir um ambiente propício à exploração.

Outro desafio foi o facto do espaço selecionado para as explorações com o primeiro grupo ser partilhado por todo o Jardim-de-Infância, o que dificultou a restrição do

contacto de outras crianças e acabou, por vezes, por limitar a concentração dos participantes.

Outra limitação sentida foi a decisão de integrar o segundo grupo numa fase posterior ao estágio, na medida em que impediu a recolha de dados como prevista inicialmente. Consequentemente a ausência da entrevista à educadora cooperante e o questionário aos encarregados de educação limitou a possibilidade de cruzar e comparar dados com o primeiro grupo, impedindo o enriquecimento do estudo.

Apesar dos desafios encontrados, espero que o presente ensaio investigativo inspire outros profissionais da área da educação de infância a incluir os elementos da natureza e os materiais de desperdício nas suas práticas educativas, procurando criar um ambiente propício ao desenvolvimento da capacidade criativa. Para além disso, espero que desafie também os profissionais a integrar a criatividade no currículo para melhorar a capacidade de adaptação, pensamento criativo e contribuir para o bem-social.

Conclusão

O presente Trabalho Final assinala a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e representa um marco importante no meu percurso académico, profissional e pessoal, que envolveu aprendizagens, receios e desafios.

Refletir sobre as experiências vividas ao longo das diferentes Práticas de Ensino Supervisionadas, realizadas em Contexto de Creche e Jardim-de-Infância, permitiu-me relembrar todas as estratégias pedagógicas, com diversas dinâmicas e rotinas de salas que contribuíram para a construção de novos saberes e aprendizagens, para o desenvolvimento da minha identidade enquanto futura educadora de infância. Simultaneamente, tive a oportunidade de refletir de forma crítica sobre as opções pedagógicas que realizei e que impacto tiveram no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao longo deste percurso, compreendi a importância da reflexão crítica e da partilha com o par pedagógico e os orientadores. Estes momentos permitiram-me repensar práticas, ganhar segurança e aprender a olhar para cada situação como uma oportunidade de crescimento. Esta colaboração foi também essencial para perceber a relevância do trabalho em equipa na construção de práticas pedagógicas significativas.

O último estágio assumiu um papel determinante no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Foi nele que vivenciei as aprendizagens mais relevantes e que consolidei competências fundamentais para a minha prática educativa. Tomei consciência de que a ação pedagógica ganha sentido quando é vivida como um ciclo contínuo (observar, planificar, intervir, avaliar e refletir), um processo dinâmico que torna a prática mais fluída. Esta constatação evidenciou o impacto de dar voz às crianças, envolvendo-as em todas as decisões que influenciam o seu processo de aprendizagem. Esta metodologia exigiu flexibilidade, capacidade de adaptação e uma escuta mais atenta. Competências essas que considero ter desenvolvido de forma significativa durante o estágio. Foi também neste contexto que aprendi a planificar para o presente, ajustando as propostas aos interesses emergentes e às necessidades das crianças.

Nestes dois anos, refleti ainda sobre o compromisso de ser educadora de infância e sobre as responsabilidades que esta profissão exige. Para além de competências técnicas, esta profissão exige saber cuidar, ouvir, acolher, brincar e criar oportunidades para as crianças se descobrirem a si próprias e ao seu meio envolvente. Trata-se de uma profissão extremamente gratificante e enriquecedora, pela possibilidade de ser um

modelo e de marcar positivamente os primeiros anos de vida das crianças, mas que implica dedicação, sensibilidade, capacidade de flexibilidade e reflexão.

A elaboração do exercício investigativo constituiu também uma dimensão crucial deste percurso complexo. Porém, embora todos os desafios associados ao seu desenvolvimento e redação, foram uma aprendizagem enriquecedora, dado que a temática abordada, para além de ser do meu interesse pessoal, permitiu que algumas crianças tivessem contacto com elementos da natureza em contexto escolar, explorando-os livremente. O maior desafio foi conseguir estar dentro da ação (a brincar e a orientar), a observar e a registar informações pertinentes para a investigação sem comprometer a compreensão da situação em curso.

Em suma, este estudo foi importante para o meu desenvolvimento como futura educadora, principalmente ao evidenciar a relevância de observar e analisar as interações das crianças para compreender com mais detalhe as dinâmicas de brincadeira individual e em grupo, durante a utilização de elementos da natureza, em atividades não estruturadas.

Hoje concluo este percurso sentindo-me preparada para continuar este caminho com responsabilidade, consciência e compromisso. Reconhecendo que a educação é um processo em constante transformação.

Referências Bibliográficas

- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: Segundo Bolonha*. Pactor.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? Em P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Eds.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). UA Editora. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas* (1.ª ed.). Porto Editora.
- Bitencourt, A. F., Dias, F. S., Stein, J., Focesi, L. V., Fochi, P., & Menta, S. (2023). Jogo Heurístico. In P. Fochi (ed.), *O Brincar heurístico na Creche* (1.ª ed.). APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Cabral, M. (2019). *As coisas partidas podem ser bonitas: Crianças pequenas exploram e brincam com a arte* (3.ª ed.). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Campehouth, L. V., Quivy, R., & Marquet, J. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Grávida.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). *Peças Soltas 2: Inspirando o brincar de crianças do nascimento aos três anos*. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Day, L. (2024). *Descobrir a criatividade com os bebés* (1ª ed.). (J. Sousa, Trad.). APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). Introdução: Origens e pontos iniciais. In *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em Transformação* (Vol. 2, pp. 23-43). Penso.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.

- Fortin, M.-F. (2009). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (5.ª ed.). Lusociência.
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia científica : Fundamentos, métodos e técnicas*. Instituto Piaget.
- Lino, D. (2021). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Louv, R. (2020). *A Última Criança da Natureza*. Ground Books.
- Mendes, A. B. (2016). A Educação da Criatividade. In *Atas do VII do CIED- II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação* (pp. 59-68). <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/61647744-061b-4669-8aa7-656a98ad1d30>
- Mendes, I., & Figueira, S. (2022). Crescemos juntos: As interações entre pares na creche e no jardim de infância. (Medi@ções, Ed.) 10(1), pp. 22-37.
- Portal Raízes. (14 de julho de 2025). 10 formas de reconectar a criança com a natureza de um mundo real- Richard Louv. https://www.portalraizes.com/10-formas-de-reconectar-a-crianca-com-a-natureza-do-mundo-real-com-richard-louv/?fbclid=PAQ0xDSwLiV7tleHRuA2FlbQlXMQABp7wobulkx5jbcCwuxMdkvA5CsInt4VTK-bQ9qbRFvU-0yXeNY0vUkrM8UpPT_aem_a_DJRD7QYKA1NNCb475ppQ#goog_rewarded
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-38). Porto Editora.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério...In T. Sarmiento, & F. I. Ferreira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Vela, P., & Herrán, M. (2022). *Piezas sueltas – El juego infinito de crea* (6.ª ed.). Litera.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Referências Audiovisuais

Neto, C. (2024). Importância do Brincar na Infância [Palestra]. Almeirim. (A. TV, Entrevistador). <https://www.youtube.com/watch?v=i3EbYVFub84>

Apêndices

Apêndice I- Guião da Entrevista- Educadora de Infância Cooperante (Grupo 1)

No âmbito da redação do relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontro-me a realizar uma investigação relativa aos materiais de desperdício e elementos da natureza como promotores de criatividade e aprendizagem. Esta entrevista tem como objetivo conhecer a sua opinião sobre a importância dos materiais de desperdício e elementos da natureza para promover a criatividade e a aprendizagem das crianças.

É importante referir que o questionário é anónimo e os resultados serão utilizados apenas para a realização da investigação referida anteriormente.

Agradeço a sua disponibilidade de colaboração

Mariana Monteiro

Questões:

1. Qual a faixa etária das crianças com as quais interage?
2. Na sua opinião, as crianças demonstram maior interesse por materiais com funções pré-definidas do que por materiais de fim aberto (como elementos naturais e materiais de desperdício)? Ou não observa esta distinção em detalhe?
3. Nota diferenças na forma como as crianças exploram os materiais de fim aberto em comparação com os materiais mais estruturados? Ou não observa esta distinção em detalhe?
4. Considera que existem diferenças no envolvimento das crianças quando os materiais de brincadeiras são mais estruturados em comparação com os materiais de fim aberto? Ou não observa esta distinção em detalhe?
5. Integra elementos da natureza e materiais de desperdício na sua abordagem pedagógica? Como os incorpora? Se não incorpora esse tipo de material, quais são as razões.
6. Considera que os materiais de fim aberto contribuem para uma maior liberdade de exploração e da criatividade nas crianças?
7. Na sua perspectiva, existem entraves à utilização de materiais de desperdício no contexto escolar? Se sim, quais considera serem os principais entraves?

8. Pode partilhar a experiência mais marcante que teve com uma criança ao explorar este tipo de materiais?

Apêndice II- Guião do Questionário- Encarregados de Educação (Grupo 1)

No âmbito da redação do relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontro-me a realizar uma investigação relativa aos materiais de desperdício e elementos da natureza como promotores de criatividade e aprendizagem. Este questionário tem como objetivo conhecer a sua opinião sobre a importância dos materiais de desperdício e elementos da natureza para promover a criatividade e a aprendizagem das crianças.

É importante referir que o questionário é anónimo e os resultados serão utilizados apenas para a realização da investigação referida anteriormente.

Agradeço a sua disponibilidade de colaboração

Mariana Monteiro

Questões:

1. Em que faixa etária se encontra o seu filho?
 - Dos 0 aos 3 anos
 - Dos 3 aos 6 anos

2. Com que frequência o seu filho utiliza os elementos da natureza como brinquedo em casa?
 - Diariamente
 - Semanalmente
 - Mensalmente
 - Raramente
 - Nunca

3. Com que frequência o seu filho utiliza os materiais de desperdício em casa?
 - Diariamente
 - Semanalmente
 - Mensalmente
 - Raramente
 - Nunca

4. Incentiva o seu filho a explorar e criar com materiais naturais e de desperdício?

- Sempre
 - Ocasionalmente
 - Raramente
 - Nunca
5. Acredita que os materiais de desperdício ajudam a estimular a criatividade e a aprendizagem das crianças?
- Concordo totalmente
 - Concordo parcialmente
 - Não concordo
 - Não tenho conhecimento
6. Caso assim o entenda, pode justificar a sua resposta.
7. Na sua opinião é importante as crianças terem contacto com elementos da natureza (como folhas, pedras, ramos) nas suas atividades de aprendizagem?
- Muito importante
 - Importante
 - Pouco importante
 - Sem importância
 - Não tenho conhecimento
8. Caso assim o entenda, pode justificar a sua resposta.
9. As atividades com materiais de desperdício e elementos naturais podem ajudar as crianças a resolver problemas de forma criativa?
- Sim, são muito úteis
 - Sim, mas depende do contexto
 - Não, não têm impacto
 - Não tenho opinião
10. Caso assim o entenda, pode justificar a sua resposta.

11. Na sua opinião, as escolas devem incluir atividades com materiais de desperdício e elementos naturais?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo
- Não tenho conhecimento

12. Caso assim o entenda, pode justificar a sua resposta.

13. Considera que as crianças aprendem melhor quando têm liberdade para explorar e criar com materiais não estruturados (como materiais de desperdícios e elementos naturais)?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo
- Não tenho conhecimento

14. Caso assim o entenda, pode justificar a sua resposta.

15. Acha que as crianças se divertem mais com atividades que envolvem materiais de desperdício e elementos naturais?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo
- Não tenho conhecimento

16. Caso assim o entenda, pode justificar a sua resposta.

17. Quais considera ser os principais obstáculos para a utilização de materiais de desperdícios e elementos da natureza na aprendizagem das crianças?

- Falta de informação
- Preocupações com a higiene

18. Gostava de ter mais conhecimento sobre este tema?

- Sim, gostava de saber mais
- Já tenho conhecimento sobre este tema
- Não tenho interesse

19. Pode partilhar um exemplo de como o seu filho usa materiais de desperdício para brincar em casa?

Apêndice III- Transição da Entrevista- Educadora de Infância Cooperante (Grupo 1)

1. Qual a faixa etária das crianças com as quais interage?

“Crianças entre os 4 e os 5 anos.”

2. Na sua opinião, as crianças demonstram maior interesse por materiais com funções pré-definidas do que por materiais de fim aberto (como elementos naturais e materiais de desperdício)? Ou não observa esta distinção em detalhe?

“É, eles mostram interesse pelas duas coisas, não é? Se bem que nós utilizamos mais o outro tipo de materiais e, por isso, quando se dá a esses materiais, a reação deles é explorar, não é? É diferente, mas é tão importante como o outro. É a mesma coisa, é testar a criatividade deles. Faz-se coisas giríssimas com materiais de desperdício, não é? E isso é bom para ver a estimular a capacidade que eles têm também de improvisar, da utilização de novos materiais e, portanto, da criatividade, sim. Mas é tão importante uma coisa como a outra.

Mas é assim, se nós vivêssemos no campo, também era mais fácil ter mais acesso a esse tipo de coisas. Porquê é que nós às vezes vemos aqui as caixas vazias, não é? E eles adoram, metem sol lá dentro. Até mesmo aquelas caixas sem ser de papelão, que nós temos ali para guardar. Eles põem-se lá dentro e empurram-se. Porque é giríssimo, não é? E faz muito bem, não é? Sim. Os outros tipos de materiais também são coisas que eles também têm mais acesso, porque vivemos na cidade também. Quando eles vão para o campo, certamente exploram de uma outra forma, não é?

Mas quando posso, utilizo, sim.”

3. Nota diferenças na forma como as crianças exploram os materiais de fim aberto em comparação com os materiais mais estruturados? Ou não observa esta distinção em detalhe?

“Sim, é diferente, por exemplo. Algumas coisas são diferentes, outras não, não é? Se eu lhes der, imagine que tenho um carrinho ali para eles andarem. Eles põem-se lá dentro e empurram, não é? Se eu tiver uma caixinha cá fora, eles põem-se lá dentro e fazem a simulação daquilo que tinham na sala, não é? E às vezes inventam outras coisas claro.”

4. Considera que existem diferenças no envolvimento das crianças quando os materiais de brincadeiras são mais estruturados em comparação com os materiais de fim aberto? Ou não observa esta distinção em detalhe?

“A nível de envolvimento, isso depende um bocadinho. Depende da motivação com a que eles estão também, depende do tipo de materiais. Mas há alturas em que eles se envolvem bastante nas atividades, sim. Tanto numa como noutra, não é?”

Quando é novidade, se calhar até se envolvem mais. Porque é uma coisa nova, não é?”

Mas eu acho que isso aí depende um bocado do ambiente em que eles estão, do dia também. Mas nota-se um grande envolvimento. Correm logo todos para ver quem consegue chegar à caixa primeiro ou outras coisas. Que também coisas nós não utilizamos diariamente, não é? E não estão assim tanto ao acesso deles como deveriam também estar, não é? Mas a questão do nível de envolvimento também tem muito a ver com o sítio onde eles estão, a forma como nós damos, com os anéis de confusão e da maneira com que eles estão também, não é?”

Depende muito também de quem está ao lado e dos estímulos. E às vezes uns com os outros acabam por depois também se envolver mais, não é? Porque, pronto, as zonas de aproximação, eles estimulam-se uns aos outros, não é? Eles uns com os outros também acabam por se envolver mais, mas às vezes uns com os outros também se envolvem bastante. Mas quando é esse tipo de materiais e quando é novidade, eles são lá e envolvem-se bastante, porque é uma coisa diferente, não é? E não está ao acesso deles também todos os dias, pois também depende um bocado da atitude que nós temos para com eles, se é uma atividade ou não, tudo bem. Se não é, também depende da forma como nós também conduzimos as coisas e se vai ao interesse deles, se é uma coisa que eles gostam, se é novidade, se não lhes diz na grande coisa. Há coisas que uns gostam mais do que de outros, não é? Também depende um bocado da forma como nós estimulamos aí a atividade, não é?”

5. Considera que os materiais de fim aberto contribuem para uma maior liberdade de exploração e da criatividade nas crianças?

“É um bocadinho tudo, não é? Depende, mas eu acho que sim, se lhes der a eles, enquanto que, sei lá, um carrinho, pode ser só um carrinho, mas também pode não ser só um carrinho normal. Eles também podem chegar ao pé do carrinho e fazer até que outra coisa qualquer.

Não tem de ser, não é? Nos outros tipos de materiais, quando têm, por exemplo, um carro já feito, com outro tipo de materiais, eles têm que construir, não é? Têm que

fazer as rodas, têm que fazer o volante, têm que fazer os bancos, há maneira deles. Aí estimula bastante a criatividade, enquanto o outro já está tudo feito, não é? Mas também ajuda um bocado a construir depois a outra parte também. E ter a ideia de como é que é. Para verem, outras vezes fazem como acham que é, não é? Mas sim, estimula bastante a criatividade, muito.

Mas também depende um bocado da criança, não é? Por exemplo, a F. é uma menina criativa.”

6. Na sua perspetiva, existem entraves à utilização de materiais de desperdício no contexto escolar? Se sim, quais considera serem os principais entraves?

“Não, não, não. Podemos utilizar tudo o que quiser. Claro, temos que ter cuidado com algumas coisas como com a segurança. Mas, podemos usar tudo.”

7. Pode partilhar a experiência mais marcante que teve com uma criança ao explorar este tipo de materiais?

“Olha, quer dizer, com este grupo não.

Mas, por exemplo, uma vez fomos apanhar minhocas, descobrir minhocas. Aquilo é um espaço aberto e calçamos as galochas que eles tinham ido comprar com os pais, porque era inverno, e fomos brincar para a terra procurar com pauzinhos as minhocas. Eles deliraram com aquilo, não é? Porque mexer na terra é bom, com pauzinhos e com a mão. Não foi só com os paus, mas eram os materiais que nós tínhamos. Era brincar com a terra e descobrir depois as minhocas, porque tinha estado a chover durante um tempo, e só assim é que se conseguia ver as minhocas.

Depois levámos lupas também para eles observarem o que viam. E foi uma manhã... foi incrível. Eles adoraram. Eles pediam montes de vezes para fazer isso. Mas como estamos aqui na cidade, não há assim tanto espaço para fazer isso, não é. Era com um grupo de cinco anos. E depois tinham lá as pedrinhas, brincavam com as pedras, construía casinhas com as pedras e depois era aquilo que a imaginação deles dava para fazer. Mas eu gostei muito também de fazer essa atividade. Só eles irem com as galochas e as lupas foi maravilhoso. E com os pauzinhos, depois escreviam também no chão, faziam desenhos.

Quando vamos ao jardim com eles, eles fazem muito esse tipo de coisas. Pronto, não é lama, não está em lama, não é? Está a terra normal e depois eles com as pedras e com os paus fazem os desenhos, escrevem o nome. Isso é muito giro, é muito rico. Isso é trabalho para eles, não é? Pronto, basicamente também é isso. Quando saímos nos passeios, uma vez também fomos fazer uma quinta pedagógica, também foi engraçado que eles também tiveram espaço para brincar lá no campo, não é? Brincar com os elementos da natureza que havia, com as folhinhas, faziam comidinha. Esse tipo de brincadeiras que são muito estimulantes e são importantes para a criança.”

Apêndice IV-Respostas ao questionário- Encarregados de Educação (Grupo 1)

1. Em que faixa etária se encontra o seu filho?

Opção	Respostas
Dos 0 aos 3 anos	0
Dos 3 aos 6 anos	8

2. Com que frequência o seu filho utiliza os elementos da natureza como brinquedo em casa?

Opção	Respostas
Diariamente	2
Semanalmente	3
Mensalmente	1
Raramente	2
Nunca	0

3. Com que frequência o seu filho utiliza os materiais de desperdício em casa?

Opção	Respostas
Diariamente	3
Semanalmente	2
Mensalmente	2
Raramente	1
Nunca	0

4. Incentiva o seu filho a explorar e criar com materiais naturais e de desperdício?

Opção	Respostas
Sempre	2
Ocasionalmente	4
Raramente	2
Nunca	0

5. Acredita que os materiais de desperdício ajudam a estimular a criatividade e a aprendizagem das crianças?

Opção	Respostas
Concordo totalmente	7
Concordo parcialmente	1
Não concordo	0
Não tenho conhecimento	0

6. Caso assim o entenda, pode justificar a sua resposta.

- “Sim, acredito que podemos criar um item de lixo para fazer a melhor coisa. O meu filho fez um suporte para canetas num copo de plástico”.
- “Pois é uma forma de criar novo a partir de velho”.
- “Sim esta ajuda as crianças a desenvolverem a capacidade criativa”.
- “Ajuda no desenvolvimento cognitivo da criança no despertar de coisas naturais a criação de ideias próprias”.

7. Na sua opinião é importante as crianças terem contacto com elementos da natureza (como folhas, pedras, ramos) nas suas atividades de aprendizagem?

Opção	Respostas
Muito importante	4
Importante	4
Pouco importante	0
Sem importância	0
Não tenho conhecimento	0

8. Caso assim o entenda, pode justificar a sua resposta.

- “Pelo menos para saberem o que é”.
- “Que a criança dê saber todas as coisas da vida humana o elemento da natureza é muito importante na de um ser humano”.
- “Sim claro é muito importante porque a natureza é vida, ajuda nas criações das suas ideias”.

9. As atividades com materiais de desperdício e elementos naturais podem ajudar as crianças a resolver problemas de forma criativa?

Opção	Respostas
Sim, são muito úteis	4
Sim, mas depende do contexto	4
Não, não têm impacto	0
Não tenho conhecimento	0

10. Caso assim o entenda, pode justificar a sua resposta.

- “Sim claro depende.”
- “Ajuda para acalmar ou uma outra resolução consoante o contexto.”

11. Na sua opinião, as escolas devem incluir atividades com materiais de desperdício e elementos naturais?

Opção	Respostas
Concordo totalmente	6
Concordo parcialmente	2
Não concordo	0
Não tenho conhecimento	0

12. Caso assim o entenda, pode justificar a sua resposta.

- “Sim concordo porque as crianças podem aprender a trabalhar etc.”

13. Considera que as crianças aprendem melhor quando têm liberdade para explorar e criar com materiais não estruturados (como materiais de desperdícios e elementos naturais)?

Opção	Respostas
Concordo totalmente	5
Concordo parcialmente	3
Não concordo	0
Não tenho conhecimento	0

14. Caso assim o entenda, pode justificar a sua resposta.

- “Sim concordo, mas com a ajuda de professores.”
- “Concordo parcialmente conforme a capacidade que uma criança pode ter com material te desperdice obviamente busca interesse em criar e é bom para as crianças.”

15. Acha que as crianças se divertem mais com atividades que envolvem materiais de desperdício e elementos naturais?

Opção	Respostas
Concordo totalmente	3
Concordo parcialmente	5
Não concordo	0
Não tenho conhecimento	0

16. Caso assim o entenda, pode justificar a sua resposta.

- Sem respostas.

17. Quais considera ser os principais obstáculos para a utilização de materiais de desperdícios e elementos da natureza na aprendizagem das crianças?

Opção	Respostas
Falta de informação	3
Preocupações com a higiene	2
Outro motivo	3

18. Gostava de ter mais conhecimento sobre este tema?

Opção	Respostas
Sim, gostava de saber mais	5
Já tenho conhecimento sobre este tema	2
Não tenho interesse	1

19. Pode partilhar um exemplo de como o seu filho usa materiais de desperdício para brincar em casa?

- “O meu filho usa caixas de sapatos usadas para criar uma casa e decorá-las com folhas.”
- “Caderno de pautar ou revistas usadas.”
- “O exemplo como as minhas filhas brincam é por exemplo casinha de bonecas com caixas e restos de tecidos caixas de cereais vazias para fazer as diferentes cômodas da casa.”
- “Faz-me muitas, ou seja, algumas criações principalmente com o pai brinquedos casinhas e outros.”
- Faz jogos com bolas de papel utiliza caixas de sapatos para fazer brincadeiras recipientes reutilizáveis dos copos de iogurtes para pintar entre outros.”

**Apêndice V- Descrição dos materiais de fim aberto disponibilizados em
cada sessão**




A) Materiais disponibilizados nas sessões (Grupo 1)

Tabela 1: Materiais disponibilizados nas sessões (Grupo 1)

Objeto	Descrição	Dimensão	Quantidade	Imagem
Elementos da natureza	Pinha	15x10x9cm	20 unidades	
	Tábua de madeira	27x6x1.5cm	20 unidades	
	Canas	7x2cm	20 unidades	
	Paus		20 unidades	
	Ouriço de Liquidâmbler	5x5x4cm	20 unidades	
	Rolha de cortiça	4x2x2cm	20 unidades	

B) Materiais disponibilizados nas sessões (Grupo 2)

Tabela 2: Materiais disponibilizados nas sessões (Grupo 2)

Objeto	Descrição	Dimensão	Quantidade	Imagem
Caixas de cartão	As faces mais compridas possuem um logotipo preto e azul. Uma das faces menos compridas possui um código de barras e alguns números e símbolos. A parte superior e inferior da caixa contém fita cola castanha.	60x40x40cm	3 unidades	
	As faces da caixa são lisas sem nenhuma estampagem. A caixa possui um sistema de encaixe do tipo tampa, em que a parte superior se sobrepõe às laterais.	30x30x10cm	3 unidades	
	Esta caixa de transporte de garrafas tem um formato triangular e inclui uma aba superior que funciona como elemento de fecho, facilitando o seu transporte.	34x18x9cm	3 unidades	
	Esta caixa de transporte de garrafas tem um formato triangular e inclui uma aba superior que funciona como elemento de fecho, facilitando o seu transporte. Na parte frontal, possui duas aberturas verticais com cantos arredondados.	18x18x9cm	3 unidades	