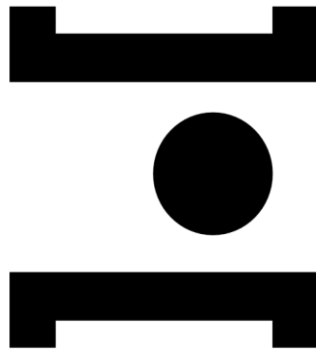


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação de Santarém**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**CONTRIBUTOS DO ESPAÇO EXTERIOR E DA NATUREZA  
PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

**Relatório de Estágio**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Raquel Maria Peres Bizarra**

**Orientação:**

**Professora Doutora Neusa Cristina Vicente Branco**  
**Professora Doutora Helena Maria Ferreira Moreno Luís**

junho, 2024

## **Agradecimentos**

Concluir este relatório significa ter terminado mais uma etapa da minha vida, etapa esta que muitas pessoas duvidaram que chegasse até ela. E cá estou eu, a terminar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, que foi sempre o meu sonho. Deste modo, só tenho de agradecer a quem fez parte deste meu percurso académico que foi muito bonito. Estudei durante sete anos, concluí o Curso Superior Profissional de Acompanhamento de Crianças e Jovens, concluí a Licenciatura em Educação Básica e concluo agora o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Assim, nesta etapa é essencial agradecer:

À professora Neusa Branco por toda a ajuda e disponibilidade, por todo o conhecimento científico transmitido, pelo incentivo, pelas sugestões e pela compreensão demonstrada durante a elaboração deste trabalho.

À professora Helena Luís pelo trabalho de orientação desenvolvida no âmbito deste relatório e pelo acompanhamento no âmbito da coordenação do curso.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Santarém que se cruzaram no meu percurso, cada um na sua área partilharam o seu saber, permitindo construir, alargar e enriquecer o meu saber profissional. Também às educadoras cooperantes e a todas as crianças, por toda a partilha de conhecimentos e que sempre me acolheram de braços abertos.

Ao meu namorado que esteve presente em todos os momentos desta minha vida académica, por todo o apoio, carinho, amor, paciência, compreensão e confiança ao longo deste percurso. Obrigada pelo conforto nos momentos mais difíceis.

À minha família, por me ter dado a oportunidade, o apoio e o incentivo para chegar até aqui. Obrigada por todo o amor e carinho. Agradeço principalmente à minha mãe por estar presente em todos os momentos, por acreditar em mim e nunca me deixar desistir.

A todas as amigas que levo de Santarém, a cidade que me acolheu tão bem durante sete anos, onde vivi grandes momentos, fiz grandes amigas e que muitas delas serão para a vida.

A todos, muito obrigada!

## **Acrónimos/Siglas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UC – Unidade Curricular

## **Resumo**

Este relatório final da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Santarém, contempla, numa primeira parte, a análise e a reflexão das aprendizagens proporcionadas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios em Creche e em Jardim de Infância. A segunda parte consiste na componente investigativa que teve como objetivo compreender a importância do espaço exterior e da natureza para o desenvolvimento infantil. O espaço exterior é potencializador do desenvolvimento de competências sociais e do conhecimento do mundo nas crianças. Assim, foi realizado um estudo de natureza qualitativa e interpretativa que envolveu crianças de dois grupos de educação de infância. Os dados foram recolhidos através de observação participante, registos fotográficos, notas de campo e análise documental. Os resultados evidenciaram as competências promovidas a partir de atividades que promoveram a utilização do espaço exterior como ambiente educativo. Essas propostas pedagógicas contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, uma vez que as crianças contactaram com materiais naturais, percebendo qual a diferença entre estes e materiais fabricados, descobriram que existem variadas cores e texturas das folhas das árvores e aprenderam ainda o que são seres vivos e seres não vivos. Em relação ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais, foi possível verificar que através de momentos de discussão, as crianças partilharam o trabalho realizado, os materiais utilizados e o que observaram, desenvolveram a ajuda e a cooperação, e ainda a capacidade de observação e concentração. No que diz respeito ao desenvolvimento de autonomia e da criatividade, estes foram notórios uma vez que existiram momentos de exploração do espaço e as crianças foram autónomas na sua realização e elaboraram as tarefas de artes visuais.

**Palavras-chave:** Espaço exterior; Natureza; Formação pessoal e social; Conhecimento do mundo.

## **Abstract**

*This final report on Supervised Teaching Practice for the Master's Degree in Pre-School Education at the Escola Superior de Educação de Santarém includes, in the first part, an analysis and reflection on the learning provided by the pedagogical practices developed during the internships in Nursery School and Kindergarten. The second part consists of an investigative component aimed at understanding the importance of outdoor space and nature for children's development. The outdoors is a catalyst for the development of children's social skills and knowledge of the world. A qualitative and interpretative study was carried out involving children from two early childhood education groups. Data was collected through participant observation, photographic records, field notes and documentary analysis. The results showed the skills fostered through activities that promoted the use of the outdoors as an educational environment. These pedagogical proposals contributed to the development of knowledge of the world, since the children came into contact with natural materials, understanding the difference between these and commercial materials, discovered that there are different colours and textures of tree leaves and also learned what living beings and non-living beings are. With regard to the development of personal and social skills, it was possible to see that through moments of discussion, the children shared the work they had done, the materials they had used and what they had observed, they developed mutual help and co-operation, as well as the ability to observe and concentrate. As far as the development of autonomy and creativity are concerned, these were notable since there were moments of exploration of the space and the children were autonomous in their realisation and elaboration of the visual arts tasks.*

**Key-words:** *Outdoor space; Nature; Personal and social development; Knowledge of the world.*

## Índice

Agradecimentos.....	i
Acrónimos/Siglas .....	ii
Resumo .....	iii
<i>Abstract</i> .....	iv
Lista de figuras .....	vii
Lista de tabelas.....	ix
Introdução.....	10
Parte I – Estágios .....	11
1.1. Contexto de Creche – 1.º semestre.....	11
1.1.1. Caraterização da Instituição .....	11
1.1.2. Organização do ambiente educativo.....	12
1.1.3. Observação e prática pedagógica .....	15
Enquadramento do projeto de intervenção – “Brincar com os 5 sentidos e os movimentos” .....	15
1.1.4. Reflexão final.....	18
1.2. Contexto de Jardim de Infância – 2.º semestre .....	20
1.2.1. Caraterização da instituição.....	21
1.2.2. Organização do ambiente educativo.....	21
1.2.3. Observação e prática pedagógica .....	24
Enquadramento do projeto de intervenção – “A Arte na/da Natureza” .....	24
1.2.4. Reflexão final.....	29
1.3. Contexto de Jardim de Infância – 3.º semestre .....	32
1.3.1. Caraterização da instituição.....	32
1.3.2. Organização do ambiente educativo.....	33
1.3.3. Observação e prática pedagógica .....	35
Enquadramento do projeto de intervenção.....	35
1.3.4. Reflexão final.....	45
Parte II – Componente Investigativa .....	49
2.1. Contextualização do estudo .....	49
2.2. Enquadramento teórico .....	50
2.2.1. A importância do contato com a natureza e o espaço exterior na infância..	50
2.2.2. Os materiais que os espaços exteriores e a natureza disponibilizam.....	53
2.2.3. O papel do educador na utilização do espaço exterior.....	54
2.3. Metodologia.....	57
2.3.1. Opções metodológicas.....	57

2.3.2. Participantes .....	58
2.3.3. Propostas pedagógicas.....	59
2.3.4. Recolha e análise de dados.....	59
2.4. Resultados .....	62
2.5. Considerações finais .....	74
Reflexão final.....	77
Referências bibliográficas.....	79
Anexos .....	83
Anexo 1 – Rotinas diárias dos estágios de Creche e Jardim de Infância.....	83
Anexo 2 – Áreas Curriculares e os principais objetivos por componente/domínio das atividades propostas no projeto de intervenção do Estágio JI 2.º semestre.....	85
Anexo 3 – Áreas Curriculares e os principais objetivos por componente/domínio das atividades propostas no projeto de intervenção do Estágio JI 3.º semestre.....	86
Anexo 4 – Planificação da atividade de leitura – Estágio Creche 1.º semestre.....	88
Anexo 5 – Planificação da atividade – Estágio JI 2.º semestre – Tintas naturais e recorte e colagem .....	89
Anexo 6 – Planificação da atividade – Estágio JI 3.º semestre – Semana da restauração .....	90

## Lista de figuras

Figura 1 - Atividade motora.....	17
Figura 2 - Atividade de expressão musical a), b), c), d), e) e f) .....	17
Figura 3 - Atividade da leitura a) e b) .....	18
Figura 4 - Construção da família a), b) e c).....	26
Figura 5 - Pinturas das crianças com as tintas naturais .....	27
Figura 6 - Atividade do Elmer a), b) e c).....	28
Figura 7 - Reproduções finais .....	28
Figura 8 - Atividade experimental a) e b) .....	29
Figura 9 - Área do restaurante a), b), c) e d).....	37
Figura 10 – Resultado da votação para o nome do restaurante.....	38
Figura 11 - Visita ao supermercado a), b) e c) .....	39
Figura 12 - Visita ao restaurante.....	40
Figura 13 - Ementa do Restaurante do Amor.....	41
Figura 14 - O caracol .....	42
Figura 15 - O caracol consegue cheirar? a), b) e c) .....	43
Figura 16 - Couve ou alface?.....	43
Figura 17 - O caracol comeu a couve toda a), b) e c) .....	44
Figura 18 - O caracol gosta mais de água a), b) e c) .....	44
Figura 19 – Yoga a), b) e c) .....	45
Figura 20 - Representações das crianças.....	62
Figura 21 - Momento de discussão .....	63
Figura 22 - Representação da criança B.....	63
Figura 23 - Exploração do espaço e recolha de material .....	64
Figura 24 - Representações finais das cores .....	64
Figura 25 - Momento de discussão a) e b).....	65
Figura 26 - Exploração do espaço exterior.....	65
Figura 277- Seres vivos encontrados pelas crianças no espaço exterior a), b), c), d) e e) .....	67
Figura 288 – Análise dos caracóis .....	68
Figura 29 - Representação de uma cara.....	70
Figura 30 - Representação de um gato.....	70
Figura 31 - Representação de uma casa de passarinhos e um rio.....	71
Figura 32 - Representação de “é uma festa para o sapo, uma cama para o sapo e um barco para o sapo” a) e b) .....	71
Figura 33 - Representação de uma pizza .....	72

Figura 34 - Representação de um ninho.....	72
Figura 35 - Exploração do espaço exterior a), b) e c).....	74

## **Lista de tabelas**

Tabela 1 - Atividades desenvolvidas em ambiente educativo exterior em jardim de infância .....	59
Tabela 2 - Rotina diária estágio Creche 1.º semestre .....	83
Tabela 3 - Rotina diária estágio Jardim de Infância 2.º semestre .....	83
Tabela 4 - Rotina diária estágio Jardim de Infância 3.º semestre .....	84
Tabela 5 - Principais objetivos do projeto de intervenção do Estágio JI 2.º semestre .	85
Tabela 6 - Principais objetivos do projeto de intervenção do Estágio JI 3.º semestre .	86
Tabela 7 - Planificação da atividade de leitura .....	88
Tabela 8 - Planificação da atividade - Tintas naturais e recorte e colagem .....	89
Tabela 9 - Planificação da atividade - Semana da restauração.....	90

## Introdução

O presente Relatório Final de Mestrado tem como objetivo a obtenção do grau mestre em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Santarém. Este foi elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada (PES), que teve como intuito documentar uma investigação centrada no processo de aprendizagem profissional realizado durante as práticas de ensino supervisionada em contexto de Jardim de Infância. Em relação à sua estrutura, encontra-se dividido em duas partes.

Uma primeira parte em que é apresentado o trabalho desenvolvido ao longo das PES em Creche e Jardim de Infância. Os estágios foram realizados em diferentes instituições educativas, dois em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e um na rede pública. Foi possível observar e conhecer as práticas desenvolvidas nos diversos contextos, possibilitando alargar os conhecimentos e contribuir para a construção do saber profissional. Esta secção aborda a caracterização das instituições, dos grupos de crianças, dos ambientes educativos e o percurso de desenvolvimento da prática educativa, integrando os projetos de estágio implementados: planeamento, operacionalização e avaliação de algumas atividades realizadas no âmbito do projeto.

A segunda parte corresponde ao processo de investigação. A presente investigação qualitativa e interpretativa foi realizada com dois grupos de crianças de JI, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, com o propósito de compreender de que forma o espaço exterior potencializa o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e do conhecimento do mundo/natureza, nas crianças. Deste modo, esta secção encontra-se organizada da seguinte forma: a contextualização do estudo, onde é apresentado o objetivo do estudo; o enquadramento teórico, que sustenta a pesquisa com base em trabalhos desenvolvidos e autores que se dedicam a estudar a presente temática; a metodologia, onde estão identificados os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados para auxiliar o processo de pesquisa e a apresentação e discussão dos resultados; as considerações finais do presente estudo.

Por último, apresenta-se uma reflexão final, onde são sintetizadas as principais conclusões sobre o desenvolvimento e formação pessoal e profissional ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Conclui-se com as referências bibliográficas que serviram de base para a construção do presente relatório e os anexos.

## Parte I – Estágios

A presente secção tem como finalidade caracterizar os três contextos onde se realizou a prática de ensino supervisionada, uma na valência creche e duas na valência de jardim de infância. Todos os estágios foram realizados de acordo com o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

### 1.1. Contexto de Creche – 1.º semestre

A Prática de Ensino Supervisionada em Creche decorreu entre 7 de dezembro de 2022 e 13 de janeiro de 2023, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos de Santarém, numa sala de berçário, com crianças com idades compreendidas entre os cinco e os onze meses.

#### 1.1.1. Caracterização da Instituição

Esta instituição visa desenvolver atividades de ação social e educacional, através de várias respostas sociais. Integra três jardins de infância, dois centros de dia, três unidades de apoio domiciliário e um lar de idosos.

O projeto educativo da instituição tinha como principal objetivo a valorização do desenvolvimento humano em todos os sentidos, procurando sempre a verdade e a alegria de viver, promovendo a maturação progressiva e harmoniosa da identidade individual de cada indivíduo segundo a sua faixa etária, as suas motivações, capacidades, valores morais, éticos e cristãos. Nomeadamente, a instituição pretende: i) proporcionar a cada criança o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos, abrindo-lhes novos horizontes, estando mais alertas para os seus próprios interesses e motivações; ii) ajudar a criança a refletir sobre a diversidade de valores, as implicações práticas e expressá-los em relação a si mesmas, aos outros, à comunidade e ao mundo em geral, e iii) fomentar nas crianças atitudes de respeito e de valorização crítica pelo meio ambiente, assim como interiorizar normas e leis que regem os elementos que o configuram.

A Unidade em que o estágio decorreu integra duas valências – creche e jardim-de-infância, o departamento de recursos humanos e o departamento financeiro e administrativo. O edifício tem dois andares. No rés-do-chão, encontram-se as salas de

pré-escolar, com duas salas de cada faixa etária (três, quatro e cinco anos), cada uma delas com casa de banho própria. Contém um espaço exterior, um refeitório, uma biblioteca, um ginásio, instalações sanitárias para os trabalhadores, serviços administrativos e financeiros e gabinete da direção. O primeiro andar está dividido em duas alas. A ala direita da instituição é composta pela receção, a sala de berçário, a sala de 1 ano e a sala de 2 anos que incluem ambas fraldário interior, a copa para almoços, uma sala de arrumos e um vestiário com casa de banho para os trabalhadores. A ala esquerda da instituição é composta pela receção, a sala de berçário com dormitório e fraldário, a sala de 1 ano, a sala de 2 anos e a sala heterogénea, todas elas com fraldários interiores, a copa que serve como refeitório, a sala de arrumos, o vestiário com casa de banho para os trabalhadores e gabinete de recursos humanos.

O horário de funcionamento é das 7:30h às 19:00h, em que a permanência da criança na instituição não pode ser superior a dez horas diárias. A entrada depois das 10h00 e a saída antes das 16h00, têm de ser comunicadas previamente à educadora da sala. Segundo o projeto da instituição, a metodologia utilizada abrange vários modelos educativos: Modelo da Escola Moderna (MEM), Modelo Curricular High Scope, Modelo Pedagógico Reggio Emilia, Modelo Trabalho de Projeto e Método de Aprendizagem Cooperativa.

### 1.1.2. Organização do ambiente educativo

O grupo era constituído por oito crianças das quais faziam parte quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com um intervalo de faixa etária dos quatro aos onze meses. Todas elas de nacionalidade portuguesa. Da observação do grupo, verifiquei que este era ativo, interessado, explorador e apesar de serem crianças muito pequenas demonstravam ser muito autónomas, gostando de descobrir livremente o espaço que as rodeava. Apesar destas características positivas, existiam crianças que estavam em período de adaptação, apresentando algumas dificuldades no contacto com as outras crianças.

Relativamente à motricidade, todas as crianças conseguiam manusear e agarrar objetos, também adquiririam uma postura correta ao sentar, conseguindo manter o equilíbrio e a maioria conseguia deslocar-se sem ajuda dos adultos. Consegui verificar que as crianças não alcançam determinados objetivos de acordo com a idade que têm, mas sim com o seu ritmo/maturidade e com a forma como também são estimuladas em casa. Por exemplo, enquanto uma criança de 8 meses já gatinhava, movimentando-se

pela sala, outra da mesma idade ainda se encontrava com a cabeça achatada por passar imenso tempo ainda deitada, não gatinhava, mas rastejava para trás com muita dificuldade. Apesar de não terem adquirido capacidades a nível da linguagem, as crianças transmitiam algumas das suas necessidades através de gestos, sinais e até mesmo através do choro.

Relativamente às rotinas, todas as crianças, à exceção das últimas crianças a entrar no grupo, conseguiam antecipar o que iria acontecer a seguir, como por exemplo, quando chegava perto da hora de almoço, começavam a apresentar sinais de cansaço e choro, uma vez que depois de almoço se seguia a sesta. Algumas vezes foram observadas crianças a dirigirem-se à mesa onde era realizada a refeição. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), esta sequência de acontecimentos deve centrar-se na criança, sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e rotinas concebidas com o intuito de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças. Este horário deve de ser “previsível e, no entanto, flexível [e] incorporar aprendizagem ativa, incluindo apoio do adulto, em cada acontecimento e rotina de cuidados” Post e Hohmann (2003, p. 196).

No geral, em relação à alimentação não existiam perturbações, as crianças comiam todo o tipo de alimentos. No que diz respeito à sesta, notavam-se algumas dificuldades em realizar uma sesta longa, pois quando uma criança chorava, grande parte do grupo acabava por acordar, existindo assim, muitas vezes, uma quebra no descanso diário. Segundo Portugal (2011) “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (p. 9), ou seja, os tempos de aprendizagem das crianças desta faixa etária, desencadeiam-se muito nas interações entre o educador e a criança, durante o tempo de cuidados de higiene, alimentação, repouso, de brincadeira, impondo ao educador que respeite o ritmo de cada criança. Craidy e Kaercher (2001), defendem que,

“é fundamental organizar [as rotinas] tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais [...]; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida”. (p. 68)

A sala de berçário, onde foi realizado o estágio era uma área ampla e espaçosa, tendo alguma luz natural, uma vez que possuía bastantes janelas, embora de pequenas

dimensões. Considero que esta sala apresentava boas condições e adequadas às necessidades das crianças, uma vez que tinha algum espaço para as crianças explorarem e se movimentarem. As crianças realizavam todas as suas rotinas dentro da sala, refeições, sesta, higiene, atividades, etc. Dentro do berçário existiam quatro zonas: a zona do tapete, onde eram desenvolvidas as atividades práticas e lúdicas orientadas, sendo que também era usada como espaço de brincadeira livre; a zona da alimentação, que também era utilizada para a realização de atividades de expressão plástica, onde existia uma mesa redonda e quatro cadeiras adaptadas às crianças; o fraldário, zona destinada à higiene, com um vidro que dava visibilidade para ambos os lados e onde se encontravam os cacifos das crianças com os seus produtos de higiene, tinha ainda cabides para cada criança onde se colocavam os sacos com mudas de roupa de cada uma delas, e ainda um lavatório, uma banheira e três caixotes; e por fim a zona dos berços, com 8 berços, cada um destinado a uma criança específica, identificados com o seu nome e fotografia.

O Projeto da Sala tinha como principal objetivo traçar um processo educativo que corresponda às características, aos interesses e às necessidades de cada criança, de modo a facultar um desenvolvimento equilibrado e saudável. Com este projeto pretendia-se proporcionar atividades e experiências desafiadoras e interessantes, relacionadas com diferentes áreas de desenvolvimento, de forma a estimular as capacidades das crianças de uma forma integral. Segundo a educadora da sala, a rotina diária era essencial para a estabilidade do grupo, pois permitia que as crianças sentissem segurança e antecipassem os diversos momentos do dia, como forma de adquirirem a noção temporal. Embora a rotina seja importante em especial nesta faixa etária, é de salientar que a mesma era flexível e estava em constante adequação ao grupo, partindo prioritariamente das suas necessidades para depois se adequar ao geral. A educadora pretendia, acima de tudo, desenvolver a autonomia das crianças de forma progressiva e conseguir alcançar algumas metas, tais como: incutir hábitos rotineiros, promotores de segurança e previsibilidade; adquirir hábitos de higiene e alimentação; fazer uma alimentação equilibrada; reconhecer os momentos de brincadeira (livre) e os de concentração (exploração, canções, etc.); usufruir dos momentos de descanso; desenvolver a socialização e aperfeiçoar a autonomia.

### 1.1.3. Observação e prática pedagógica

Enquadramento do projeto de intervenção – “Brincar com os 5 sentidos e os movimentos”

O projeto de intervenção intitulou-se “Brincar com os 5 sentidos e os movimentos”, que teve como base as necessidades das crianças e o projeto educativo da sala, uma vez que nesta fase as crianças conseguem descobrir mais sobre si próprias e sobre o ambiente em que estão inseridas, através das brincadeiras e das rotinas. Optámos por escolher um tema, onde possam ser trabalhadas várias áreas através de atividades lúdicas e de forma a desenvolver diversas capacidades. Estas estão ligadas principalmente à estimulação dos sentidos, à motricidade e à autonomia física e motora. Segundo Piaget (1952, citado por Cole & Cole, 2004), as crianças até aos 3 anos de idade utilizam os sentidos e as habilidades motoras para obterem informações sobre o mundo que as rodeia.

Este projeto tinha como objetivo promover a descoberta e a exploração de novas sensações (cheiros, sabores), e de novos materiais, também a estimulação para novos movimentos (rastejar, gatinhar e andar), de modo a tornarem-se crianças mais confiantes e menos dependentes dos adultos. Tal como refere Pereira (2013), ao ter ao seu dispor objetos diversificados, a criança realiza mais conexões, desenvolvendo as suas capacidades sensoriais e cognitivas, ou seja, a interação com o meio é fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências. Também Post e Hohmann (2003) mencionam que proporcionar um ambiente confortável e com materiais interessantes, faz com que atraia a curiosidade das crianças e encorajam a interagir com as pessoas e com os materiais.

Segundo Daly e Beloglovsky (2016), as crianças aprendem a mover o olhar com precisão para focalizarem e, também, a usarem e processarem a informação que os olhos enviam ao cérebro. De acordo com as autoras, o tato é um comportamento exploratório organizado, sendo a pele o órgão mais sensível do corpo e que fornece muita informação, ou seja, ao tocarem em diversos objetos com diferentes texturas, aprendem a diferenciar o que gostam e não gostam. Em relação à audição, as autoras supramencionadas referem que o som apoia o desenvolvimento cognitivo das crianças, assim, quando reconhecem diferentes sons estão a desenvolver o sentido do espaço entre o objeto e a sua localização. Por exemplo, quando chamamos as crianças ou quando colocamos música, elas olham na direção do som.

Através das refeições, as crianças desenvolvem o paladar e o olfato sendo-lhes proporcionado o contacto com diferentes texturas, sabores e cheiros pelos alimentos, visto que aos poucos vão introduzindo novos alimentos na sua rotina alimentar. Uma das estratégias fomentadas no desenvolvimento do projeto foi trabalhar individualmente e em grande grupo com as crianças, estimulá-las através da afetividade e dos sentidos, promover a exploração de diversos materiais e texturas e promover a coordenação motora.

Respeitando o ritmo de cada criança, este projeto tem como intenção desenvolver as crianças a nível motor e sensorial. Para tal, seguem-se os seguintes objetivos: desenvolver a audição, o tato, o paladar, o olfato e a visão; contactar com diferentes recursos (auditivos, olfativos, visuais, tácteis e gustativos) e diferentes texturas; desenvolver a curiosidade, a motricidade fina e grossa; desenvolver a vontade de andar, gatinhar e rastejar. Os métodos de avaliação considerados no projeto são a observação direta e registos fotográficos.

Em seguida são apresentadas a concretização das três atividades realizadas no período de estágio, nomeadamente, de expressão motora, expressão musical e leitura de histórias.

A atividade de expressão motora que a seguir descrevo foi realizada apenas com quatro crianças, pois eram as únicas presentes naquele dia. A atividade consistia em colocar um lençol branco por cima das crianças, movimentando-o levemente de modo a deixá-las explorar livremente, observando as diferentes reações e ações das crianças (Figura 1). Foi colocada música de fundo para que as crianças se envolvessem com mais facilidade na atividade e também de forma a articular a expressão motora com a audição. A atividade correu como pretendido, verificando-se o envolvimento das crianças de diferentes formas. Uma das crianças não achou interesse e começou a gatinhar pela sala, fora da zona do lençol, mas voltávamos a colocá-la no tapete, tapávamo-la com o lençol e ela conseguia sair facilmente debaixo dele, continuando a gatinhar. Outra criança começou a chorar e como achámos que ficou assustada, sentámo-la no nosso colo e tapamo-la novamente com o lençol. Ao sentir segurança, a criança já tentou agarrar o lençol e já se ria. As outras duas crianças envolveram-se bastante na atividade, tentando agarrar o lençol, levantando os braços para o agarrar.

Figura 1 - Atividade motora



Numa atividade de expressão musical foram construídas maracas com garrafas transparentes, para que apelassem tanto ao sentido visual das crianças bem como à sua audição, desenvolvendo assim o conhecimento dos sons fortes e fracos. No interior de cada maraca foi colocado um material diferente, de forma a produzirem sons diversos. As crianças exploraram as garrafas durante três dias, todas as crianças quiseram mexer e agitar (Figura 2). Foi realizado também um momento onde colocávamos as garrafas atrás das crianças e agitávamos de forma a entender se as mesmas conseguiam identificar de onde vinha o som, e todas elas conseguiram. As garrafas continham no seu interior materiais que faziam diversos sons, uns mais fortes e outros mais fracos. As garrafas que as crianças gostaram mais foram as dos sons mais fortes como as pedras e a massa.

Figura 2 - Atividade de expressão musical a), b), c), d), e) e f)



A atividade da leitura da história foi a atividade mais desafiante e também a que correu melhor, pois foi a atividade em que as crianças se envolveram mais. Começámos por projetar uma imagem do fundo do mar na parede e contámos uma pequena história criada por nós, estagiárias, que incluía alguns animais marinhos. A história iniciou-se com o fundo do mar, que foi representado colocando um lençol por cima das crianças, agitando-o. De seguida, iam surgindo alguns animais marinhos que representavam um gesto e foram mostradas imagens desses animais. A estrela-do-mar representava cocegas, o tubarão representava “morder com as mãos”, o peixe representava dar beijinhos e o polvo representava dar abraços (Figura 3 – a). No final foi cantada uma canção e projetado um vídeo do fundo do mar. Para as crianças, a diferença entre uma

história e uma canção é a melodia das palavras, a expressividade de como são ditas. As crianças desenvolveram também a motricidade, já que na parte final as crianças tentaram colocar-se em pé para “apanharem” os peixes que estavam a ser projetados (Figura 3 – b).

Figura 3 - Atividade da leitura a) e b)



#### 1.1.4. Reflexão final

O facto das crianças do grupo apresentarem características tão distintas, foi um grande desafio relativamente à elaboração das planificações das atividades, pois tive de ter em conta as características específicas das várias crianças em termos de desenvolvimento cognitivo, motor e da linguagem. Considero assim, que consegui adequar todas as atividades às crianças, tentando sempre implementar estratégias que favorecessem o desenvolvimento e aprendizagem nas crianças. As aprendizagens adquiridas através das atividades realizadas, de acordo com a educadora cooperante, proporcionaram à criança o conhecimento e o desenvolvimento das suas capacidades tanto a nível cognitivo como a nível social e motor, sendo que as crianças interiorizam o mundo através das sensações.

Ao realizar as planificações consegui também aprender que estas devem ser flexíveis, dando espaço para que possam existir algumas alterações no momento da implementação, se necessário. Essa adaptação aconteceu, por exemplo, na atividade das Garrafas com Som, em que a ideia inicial era trabalhar com o grupo em conjunto e na hora de implementar percebeu-se que se fosse trabalhado individualmente com cada criança, seria mais benéfico para as mesmas.

Tive oportunidade de implementar várias atividades durante o estágio e também tive a oportunidade de participar em todos os momentos da rotina diária, como o acolhimento, a higiene, a alimentação, a sesta, momentos de brincadeira livre, entre outros. Dos momentos que senti terem sido mais desafiantes para mim foram o momento da higiene e o momento da refeição. No início não me sentia confortável a realizar ambas as situações, por sentir que as crianças ainda não tinham muita

confiança em mim, mas no decorrer dos dias aprendi que se cantasse e brincasse com elas, esses momentos seriam menos rígidos e elas estariam mais envolvidas e cooperantes. Depois esses foram os meus momentos preferidos do dia, pois senti que criei uma ligação muito grande com as crianças e consegui perceber quando as mesmas se sentiam seguras comigo.

Ao longo do estágio fui aprendendo que é mesmo possível promover aprendizagens nas crianças sem ser nas atividades orientadas. Por isso, tentei sempre promover o desenvolvimento de competências motoras, linguísticas e de autonomia nas crianças, individualmente, aproveitando os momentos das rotinas e de brincadeira livre para o fazer. Como refere Portugal (2009), o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores podem, através de interações e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Por exemplo, existiam três crianças que já conseguiam movimentarem-se de pé, agarradas a objetos e duas delas já mostravam vontade de iniciar a marcha. Para desenvolver este aspeto, colocava uma cadeira (de plástico leve) à sua frente para que estas se pudessem deslocar (empurrando-a, como se fosse um andorlho), sendo esta uma estratégia de motivação para iniciação à marcha, ganhando postura e equilíbrio, ou então agarrava nas mãos das crianças e andava com elas pela sala. As crianças mais novas encontravam-se a maioria do dia sentadas no tapete, para promover o seu desenvolvimento motor colocava-as de barriga para baixo e colocava objetos à sua frente para que tentassem movimentar-se para os alcançarem. Para promover o desenvolvimento da sua linguagem, enquanto brincava com as crianças, produzia diversas vezes alguns sons e pequenas palavras para que elas conseguissem imitar. Ao repetir estas situações diariamente, foi visível a transformação em algumas crianças, conseguindo assim adquirir novas competências. Deste modo, Hoff (2009) menciona que quando os bebés reproduzem os sons que ouvem é um dos processos que contribui para o desenvolvimento fonológico inicial.

No que diz respeito à independência na alimentação, observei que todas as crianças são dependentes dos adultos para se alimentarem. Apesar da criança mais velha da sala, de onze meses, estar a começar a explorar a comida com as mãos. Com esta criança, tentei que ela comesse a segurar na colher e a levá-la à boca. Também observei que em certos dias, as crianças encontram-se mais agitadas, por se encontrarem com sono ou fome, sendo mais difícil de as alimentar. Para tal, tentei sempre interagir muito com elas, cantando e brincando com elas, mostrando que o momento da refeição pode ser bastante divertido. Para Post e Hohmann (2011), as educadoras devem proporcionar às crianças um ambiente calmo e descontraído, tendo

em conta que a hora da refeição é, também, um momento de aprendizagem ativa e, como tal, as crianças devem explorar os alimentos com as mãos, para mais tarde começarem a comer com colher.

Na sala onde estagiei, existia uma relação bastante afetiva entre as crianças, a equipa educativa e nós estagiárias, no entanto, observei que cada criança tem o seu adulto de referência e que existem crianças que o demonstram mais do que outras. É por isso importante que a relação existente entre a criança e o adulto seja de grande qualidade. Assim, um dos aspetos que considero que desenvolvi melhor no decorrer deste estágio, foi a criação de laços na relação com as crianças, conseguindo que estas tivessem confiança em mim e que ocorresse um laço de vinculação. Fui brincando com elas e sempre tentando estimulá-las a todos os níveis.

Numa reflexão global da minha intervenção em contexto de estágio, posso referir que aprendi a não valorizar apenas as atividades orientadas, valorizando mais os momentos das rotinas e de brincadeira livre. Apesar das atividades orientadas serem importantes para o desenvolvimento da criança, tanto as atividades de brincadeira livre como as rotinas são momentos privilegiados para a criança desenvolver competências e saberes, devendo o educador também contribuir para isso, intervindo com intencionalidade e potenciando esses momentos. Aprendi também a respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, identificando momentos importantes para trabalhar individualmente com cada uma.

Analisando o meu percurso em estágio, considero que fui melhorando e aperfeiçoando o meu desempenho gradualmente no decorrer do mesmo, tentando sempre respeitar e valorizar todas as crianças. Consegui construir uma boa relação com as crianças, respeitando o seu ritmo e as especificidades de cada uma, ajudando-as nas suas necessidades, físicas, de segurança e de afeto, bem como estimulando-as para novas aprendizagens, proporcionando-lhe momentos de bem-estar.

## 1.2. Contexto de Jardim de Infância – 2.º semestre

A segunda Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizou-se de 26 de abril a 2 de junho de 2023, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de Santarém, numa sala multietária, com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

### 1.2.1. Caracterização da instituição

A instituição é constituída por duas valências, Creche e Jardim de Infância. A Creche é composta por uma Sala de Berçário, a Sala Familiar (um e dois anos) – Bibe Laranja, a sala de um ano – Bibe Amarelo e a sala de dois anos – Bibe Azul-Claro. O Jardim de Infância é composto por três salas multietárias, com crianças entre os três e os seis anos: a sala do Bibe Azul-Escuro, a sala do Bibe Verde e a sala do Bibe Vermelho. Esta dispõe ainda de dois refeitórios, um para as crianças da Creche e outro para as crianças do Jardim de Infância e também possui uma copa, na qual preparam as refeições de almoço e lanche para todas as crianças e funcionários. Relativamente ao espaço exterior, a instituição oferece um parque infantil e uma horta, ambas com uma vedação em madeira, e um largo com um jardim, sendo também utilizado para atividades ao ar livre. Para as atividades opcionais, a instituição oferece um ginásio que é utilizado pelas crianças para atividades físicas e motoras, judo e dança.

O horário da instituição é das 07h45 às 19h00, mas caso os pais das crianças não compareçam até à hora de fecho da instituição, as auxiliares permanecem até à chegada dos pais. A entrada depois das 10h00 e a saída antes das 16h00, têm de ser comunicadas previamente à educadora da sala. A instituição valoriza bastante o trabalho realizado com os pais e/ou família, uma vez que se trata de um aspeto fundamental para o desenvolvimento das crianças, em contexto educativo.

O Projeto Educativo da instituição era intitulado “O Mundo aos nossos olhos” e valoriza essencialmente a aprendizagem ativa e a autonomia da criança. Também define globalmente a intencionalidade do processo educativo e, conseqüentemente, a intervenção do educador, passando por diferentes etapas interligadas, que se sucedem e aprofundam, tais como, observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação. A avaliação é realizada trimestralmente, com auxílio de fichas adaptadas às faixas etárias, sendo posteriormente, discutidas com os encarregados de educação.

### 1.2.2. Organização do ambiente educativo

O grupo era composto por dezanove crianças de três, quatro, cinco e seis anos, sendo uma sala multietária. A faixa etária dos três anos era composta por três crianças do sexo masculino e duas crianças do sexo feminino; a faixa etária dos quatro anos era composta por quatro crianças do sexo masculino; a faixa etária dos cinco anos era composta por três crianças do sexo masculino e quatro crianças do sexo feminino; a

faixa etária dos seis anos, era composta por uma criança do sexo masculino e duas crianças do sexo feminino. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma que era de nacionalidade ucraniana, que verbalizava algumas palavras, mas ainda apresentava dificuldades na concordância de género e na conjugação dos verbos.

Era um grupo bastante interessado e ativo, demonstrando interesse quando lhes eram apresentadas novas atividades ou quando eram abordados novos temas. Era maioritariamente autónomo na realização das suas rotinas, como por exemplo, na higiene e nas refeições, apesar das crianças mais novas apresentarem ainda algumas dificuldades a nível da higiene. Deste modo, acompanhava as crianças nesse momento, verbalizando o que teriam de fazer. Ao longo do tempo foi visível a autonomia das mesmas nas tarefas de higiene. Dentro do grupo foi possível observar que existiam crianças mais extrovertidas e confiantes, que demonstravam facilidade em interagir com os colegas e com o adulto, sendo muito participativas e faladoras. Por outro lado, existiam também crianças mais tímidas e introvertidas, que tinham mais dificuldade em comunicar, apesar de não terem dificuldades em relacionar-se com o grupo.

Quanto às habilidades motoras, as crianças demonstravam bastante destreza física e coordenação motora, à exceção de algumas crianças mais novas que tinham algumas dificuldades, como por exemplo, a saltar. A nível da linguagem, o grupo apresentava algumas dificuldades em pronunciar palavras mais complexas. Existindo algumas crianças com maiores dificuldades na linguagem, tais como: uma das crianças mais velha não sabia conjugar os verbos e tinha muitas dificuldades na pronúncia das palavras; a criança estrangeira tinha dificuldade na conjugação dos verbos e dificuldade em entender quando utilizar determinantes no feminino ou no masculino; uma criança que não construía frases completas, dizendo pequenas palavras soltas e imitando palavras ditas pelo adulto. No que diz respeito a necessidades educativas específicas, uma das crianças era acompanhada por uma fisioterapeuta e por uma terapeuta, e outras duas eram acompanhadas por terapeutas da fala, fora da instituição.

A sala estava organizada por diversas áreas, onde as crianças circulavam livremente e tinham acesso aos diversos materiais existentes, sendo elas: a área do faz-de-conta, composta por uma cozinha com eletrodomésticos e utensílios, uma cama de bebé e vários bonecos; a área da garagem e das construções, constituída por carros, pistas de carros e material de construção; a área dos jogos/puzzles, com jogos de encaixe, de lógica, puzzles, blocos lógicos, entre outros, que se encontravam numa prateleira; a área da pintura, que tinha um quadro próprio para tal e incluía uma prateleira

de apoio para as tintas e pincéis; a área do recorte e colagem; a área da escrita; e a área da fantasia.

Para além das diversas áreas, nas paredes, era possível observar vários trabalhos expostos desenvolvidos pelas crianças, um quadro branco com letras e números de íman para as crianças copiarem sempre que necessário e vários mapas: o mapa das presenças mensal; o mapa do registo do tempo meteorológico; o mapa de aniversários; o mapa das atividades extracurriculares. A sala dispunha de bastantes recursos educativos, adequados à faixa etária envolvente. O mobiliário disponível era adequado às idades e estaturas das crianças, para que estas pudessem, com autonomia, chegar a todos os materiais necessários para realizar as suas atividades. A metodologia implementada na sala baseava-se no Modelo Educativo High Scope. Este tem por base a aprendizagem pela ação das crianças e assim constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo, através da vivência de experiências diretas e indiretas.

De acordo com a educadora cooperante, o Projeto da Sala intitulado de “A brincar... também se aprende...”, surge para dar resposta a uma preocupação/necessidade sentida após a vivência de dois anos difíceis para as crianças devido à Pandemia da COVID 19. O objetivo principal desse projeto era promover, nas crianças, a alegria de “Brincar”, de modo a proporcionar-lhes um desenvolvimento harmonioso em todas as áreas. O projeto da sala visava o desenvolvimento de atividades centradas na exploração de diversos materiais e técnicas, de modo a proporcionar às crianças, brincadeira e descobertas, valorizando cada conquista, incentivando-as pela positividade, criando vontade de explorar ainda mais. A planificação era feita semanalmente, tendo em conta as rotinas diárias, onde se enquadravam momentos para as atividades orientadas e as atividades livres, de acordo com o Projeto Educativo de Sala e da Instituição. As atividades orientadas podiam ser realizadas em grande grupo, pequeno grupo ou individual. A avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo pela educadora ocorreu em dois momentos distintos, a primeira avaliação aconteceu em fevereiro, sendo uma avaliação informativa, onde se informa se os objetivos definidos em outubro estão a ser atingidos e a segunda avaliação acontece em junho, onde se verificam se os objetivos propostos foram parcialmente ou totalmente atingidos.

O dia-a-dia no Jardim de Infância, desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se designam de rotinas diárias. A rotina diária definida era essencial para a estabilidade do grupo, pois permitia que as crianças sentissem segurança e

antecipassem os momentos que se seguiam, como forma de adquirirem a noção temporal. A rotina diária encontrava-se organizada de modo a abranger cada uma das áreas de conteúdo, permitindo às crianças realizarem diversas atividades, desenvolvendo-se assim, em todas as áreas de desenvolvimento.

### 1.2.3. Observação e prática pedagógica

#### Enquadramento do projeto de intervenção – “A Arte na/da Natureza”

No decorrer das duas semanas de observação, foi nos possível perceber que as crianças para além de trabalharem maioritariamente com os mesmos materiais (lápiz de cor, canetas de feltro e tintas guache), utilizavam durante pouco tempo o espaço exterior da instituição. Deste modo, foi pensado um projeto que pudesse dar a conhecer às crianças materiais e técnicas de arte, com os quais não estariam tão familiarizadas, usando recursos do exterior, procurando que passassem mais tempo nesse espaço.

Como ponto de partida, foram escolhidos como temas principais a arte e a natureza. Assim, o projeto foi intitulado de “A Arte da/na Natureza”. Este trabalhou as diferentes formas de criar arte, com materiais que são oferecidos pela natureza, conseguindo também, que algumas das atividades fossem realizadas no exterior, para que as crianças usufríssem mais do mesmo e criassem arte fora da sala. As atividades foram pensadas para serem realizadas tanto dentro da sala, com elementos da natureza, como também no espaço exterior. Foi incluída também a leitura de histórias, por não terem sido observadas atividades desta natureza durante as semanas de observação, utilizando-as assim como ponto de partida para as atividades do projeto.

Tendo em conta o Projeto Educativo de Sala “A brincar... também se aprende...”, que surgiu para promover, nas crianças, a alegria de brincar, este projeto “A Arte da/na Natureza” foi pensado com o mesmo propósito principal. Tal como o Projeto Educativo de Sala, as atividades do projeto de intervenção foram centradas na exploração de diversos materiais e técnicas, proporcionando às crianças brincadeiras e descobertas, de modo a criar vontade de explorar ainda mais. Foi definido como objetivo geral do projeto de intervenção – produzir arte com materiais da natureza, explorando e valorizando o espaço exterior e ainda, como objetivos transversais a todas as atividades, os seguintes: desenvolver a autonomia, a curiosidade e a exploração; explorar o ambiente exterior e os seus materiais; criar arte com diferentes materiais; desenvolver

a criatividade e a imaginação; desenvolver capacidades expressivas através de produções plásticas; desenvolver a comunicação oral.

A avaliação deste projeto foi realizada através de observação direta das crianças, de registos fotográficos que acompanharam todas as atividades implementadas, das avaliações e reflexões das atividades desenvolvidas, tal como a partir de diálogos com as crianças sobre o que fizeram, o que mais gostaram e o que aprenderam. Durante a implementação do projeto de intervenção, as crianças conheceram novas técnicas de Artes Visuais e também aprenderam que é possível fazer arte com materiais apanhados da natureza ou provenientes da mesma.

Destaco em seguida três atividades desta prática supervisionada, que tiveram uma maior aderência por parte das crianças e também por terem sido as atividades que mais me desafiaram.

A primeira atividade decorreu no Dia Internacional da Família e enquadrou-se nos objetivos: saber identificar os membros da sua família; conhecer e respeitar a diversidade cultural; reconhecer os seus laços de pertença social e cultural; conhecer as suas características pessoais e das suas famílias; contactar com elementos da natureza; criar arte com diferentes materiais; escutar e valorizar o contributo do grupo; compreender os principais momentos da história; adquirir novas palavras no seu vocabulário.

A atividade iniciou com a leitura livro “O livro da família” de Todd Parr (2006) e durante a mesma as crianças estiveram muito atentas e intervieram bastante, dando exemplos de como é a sua família. Quando a história menciona que existem famílias que vivem longe, uma das crianças mencionou que a sua família vivia longe, na Ucrânia, explicando que veio para Portugal por causa da guerra. Realizou-se um diálogo com as crianças sobre quantos membros têm as suas famílias, com quem viviam e algumas características dos seus familiares. Em seguida, as crianças construíram a sua família com paus e revestiram-nos com lã (Figura 4 – a). Foi observado que as crianças estavam muito empenhadas em construir a sua família, conseguindo mencionar várias características físicas dos seus membros, como: “a minha mãe tem cabelo castanho”; “o meu pai não tem cabelo”; “o meu irmão é pequenino”. Existindo duas crianças que estão institucionalizadas, houve receio da reação das mesmas em relação à atividade, mas ambas se mostraram bastante empenhadas e mencionaram os nomes dos responsáveis que brincam com eles na instituição e dos seus amigos, que também lá vivem. Durante o processo desta atividade, foi possível observar que praticamente todas as crianças conseguem realizar o movimento de enrolar a lã no pau, tendo apenas

dificuldades para começar e para acabar. Posteriormente cada família foi pendurada num telhado pintado por cada uma das crianças (Figura 4 – b e c). A atividade correu bem no geral, contudo, foi observado também que as crianças eram um pouco impacientes, tendo dificuldade em saber esperar para serem ajudadas.

Figura 4 - Construção da família a), b) e c)



A segunda atividade surgiu do gosto das crianças por pintar. Desse modo, foram criadas tintas com alimentos, especiarias e argila. Esta atividade contemplava os objetivos: criar arte com diferentes materiais; desenvolver a criatividade e a imaginação; desenvolver o sentido estético; ter interesse em comunicar; ouvir atentamente a história; adquirir novas palavras no seu vocabulário; desenvolver a motricidade fina.

Em grande grupo, na mesa, foi questionado às crianças com o que é que estavam habituadas a pintar, ao qual responderam “com pincéis” e “com tintas e lápis e canetas”. Foram mostrados todos os materiais necessários para criar as tintas e também foi questionado o nome dos mesmos. Algumas crianças não sabiam o que era beterraba, caril e pimentão doce e, para que as crianças ficassem mais familiarizadas observaram e sentiram o cheiro de todos os ingredientes, cheirando os frascos com uma distância segura e com auxílio do adulto. Por exemplo, o caril que tem um cheiro muito característico, as crianças quando o sentiram, fizeram caretas e verbalizaram “cheira muito mal”. A beterraba com casca é difícil de perceber o que é, então todas as crianças disseram que era uma batata, depois de descascar, apenas uma criança soube dizer que era beterraba. Quando sentiram o cheiro da beterraba, todas as crianças mencionaram “cheira a terra”. Foram criadas cinco cores: amarelo, com caril; vermelho, com pimentão doce; cor-de-rosa, com beterraba; verde, com espinafres; cinzento, com argila. Foi possível observar o espanto das crianças enquanto se trituravam e misturavam os ingredientes com a varinha mágica e a água, “olha ali, olha ali”. As crianças pintaram livremente com as cores, em grupos de cinco. Foi pedido que realizassem uma pintura abstrata, para posteriormente ser utilizada noutra tarefa (Figura 5). Como algumas crianças não sabiam o que eram pinturas abstratas, foram mostradas

imagens no computador, para que ficaram a saber que na arte figurativa se percebe as formas com facilidade e a arte abstrata não se identificam formas facilmente. Algumas das tintas ficaram mais líquidas e outras mais espessas. Durante a pintura, para além das crianças quererem explorar as cinco cores, surgiram algumas reações como: “se eu misturar laranja e amarelo faz uma cor bonita”; com outra mistura referiram “parece lilás a sério”. No decorrer desta tarefa, uma das crianças sujou a mão com argila e reparou que quando secou, ficou “duro”. Foi explicado às crianças que a argila é utilizada muitas vezes para hidratar a pele, o que fez com que as crianças quisessem colocar um pouco de argila na cara.

Figura 5 - Pinturas das crianças com as tintas naturais



De seguida, foi pedido às crianças que se deitassem no tapete, com o objetivo de ouvirem uma história deitados e não sentados. Já deitados, existiu um diálogo sobre quantas cores tem o arco-íris, quais são e se já tinham observado algum. As crianças foram capazes de mencionar a maioria das cores, não sabendo ao certo quantas tem, mas a maioria já tinha observado um arco-íris. Procedeu-se então à leitura do livro “O Elmer e o Arco-Íris” de David Mckee (2019). Estarem deitados a ouvir a história trouxe alguns desafios, as crianças ficaram muito agitadas, deitando-se em cima umas das outras, mas ao longo da história foram realizados momentos de resumo da mesma e apesar da agitação, as crianças estavam a compreender a história. Terminada a leitura, foi distribuído por cada criança, um stencil do Elmer. As crianças tinham de desenhar o Elmer na sua pintura das tintas naturais, contornando o stencil (Figura 6 – a). Foi possível observar que a maioria das crianças contornou corretamente o Elmer, algumas das crianças mais novas demonstraram algumas dificuldades no que diz respeito ao contornar junto à cartolina. De seguida, as crianças recortaram o Elmer e colaram-no numa folha branca (Figura 6 – b e c), onde posteriormente desenharam o seu habitat, de acordo com a história (Figura 7). Foi observado que as crianças mais velhas conseguiam manusear bem a tesoura e cortar no risco, as crianças mais novas realizaram a atividade com o auxílio de um adulto. Para colar o Elmer na folha, a maioria das crianças precisou de auxílio para espalhar a cola batom.

Figura 6 - Atividade do Elmer a), b) e c)



Figura 7 - Reproduções finais



A terceira atividade consistiu numa atividade experimental com os seguintes objetivos: contactar com elementos da natureza; desenvolver a criatividade e a imaginação; desenvolver o sentido estético; observar a evolução das pétalas da flor; perceber o fenómeno que leva à coloração das pétalas; reproduzir o que estão a ver para o papel; interagir recorrendo aos seus conhecimentos prévios; compreender como e porquê o corante chega às pétalas.

Foram mostrados diversos materiais às crianças: as flores brancas, os corantes alimentares, etc. As flores foram colocadas em frascos com água e foi realizado um diálogo com as crianças sobre o que achavam que iria acontecer a cada flor quando se colocassem os corantes. A maioria das crianças mencionou que “vai ficar dessa cor”. Foram colocados os corantes, havendo quatro cores, vermelho, azul, amarelo e verde e quando as crianças perceberam que ao colocar o caule da flor dentro de água estas não ficaram automaticamente da cor do corante, ficaram muito desiludidas: “não ficou vermelha”, “ahhh, então?”, “pensava que mudava de cor” (Figura 8 – a). Foi explicado que as flores iriam consumir aquela água durante alguns dias e só depois é que poderíamos ver o resultado.

Figura 8 - Atividade experimental a) e b)



Num diálogo com as crianças, estas foram questionadas em que parte da flor iria ficar a cor e as respostas foram: “na flor”, “nas pétalas”, “no caule”, “na cabeça da flor”. Uma das crianças disse a outra que a água entrava no “buraquinho” da flor, então foi pedido a esta criança que explicasse qual e onde era o “buraquinho” da flor que estava a falar. Perguntando o que iria acontecer com o buraco, a criança respondeu “vai trazer a cor de volta”. De seguida, foi pedido às crianças que desenhassem como achavam que iriam ficar as flores (Figura 8 – b). Nos dias seguintes, de modo a irem acompanhando o processo, foi também pedido que registassem graficamente no diário de registo da flor, o estado das flores, até perceberem que estariam totalmente da cor do respetivo corante. As crianças realizaram o registo das flores apenas nos dois dias seguintes, pois apesar de três das quatro flores terem obtido as cores dos corantes, ao terceiro dia encontravam-se iguais ao dia anterior. Logo, as conclusões tiradas pelas crianças foram que o corante verde não alterou o branco da flor e todos os outros mudaram a cor da flor. As crianças achavam que a cor que iria ficar mais forte era o azul e na verdade foi a vermelha.

#### 1.2.4. Reflexão final

Considero que consegui criar facilmente uma ligação com as crianças, comunicando e interagindo com elas, valorizando as suas descobertas através da brincadeira e atividades. Aos poucos fui descobrindo cada uma delas: como reagia, o modo como comunicava, a forma como brincava e do que gostava ou não. Procurei sempre respeitar o espaço das crianças, assumindo uma postura afetiva e assertiva, criando conversas com as mesmas, para que criássemos uma relação de confiança. Todo esse conhecimento que fui adquirindo, a par com a informação que fui procurando sobre todas essas pequenas descobertas, foram fazendo de mim cada vez mais atenta e desperta para a importância da relação entre o educador e a criança. Assim, observei

que nestas idades, as crianças criam relações e laços afetivos com mais segurança. Brazelton e Greenspan (2009, p.188, citado por Lopes, 2014) afirmam que

Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir (...) empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam. (p.188)

Também percebi que existe um grande espírito de entreajuda entre as crianças, pois é visível que as mais velhas ajudam as mais novas em diversos momentos, como por exemplo, a responder a determinadas perguntas, no momento de marcar as presenças, na realização das atividades, entre outras. Para Davis e Oliveira (1993) é destacada a importância da interação e socialização da criança na sua aprendizagem, sendo esta o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece, para que a criança aprenda, ela necessita de interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes.

Confesso que tinha receio de não conseguir adequar as atividades do projeto ao grupo, por poderem ser demasiado complexas, bem como não conseguir adequar os objetivos às diversas faixas etárias. O facto do grupo apresentar diferentes faixas etárias e características tão distintas, foi um grande desafio para a elaboração das planificações, pois tivemos de ter em conta as características das várias crianças. Considero que conseguimos adequar todas as atividades às crianças, procurando sempre usar estratégias para que conseguissem adquirir aprendizagens mais facilmente, bem como elaborar atividades lúdicas e interessantes de modo que estas tivessem novas experiências. Ao realizar as planificações consegui também aprender que estas devem ser flexíveis, ou seja, devem permitir que possam existir algumas alterações no momento da implementação, se necessário, o que aconteceu em várias situações.

Ainda em relação às planificações, percebi que estas funcionam como um instrumento de suporte à prática educativa do profissional. Devemos por isso entender que existe flexibilidade na implementação das mesmas, pois devem ser adaptadas de acordo com as condições disponíveis. As aprendizagens adquiridas através das atividades realizadas por nós, revelaram-se de extrema importância, uma vez que proporcionaram às crianças o conhecimento e o desenvolvimento das suas capacidades. Todas as intervenções tiveram, na minha opinião e posteriormente na da educadora e da auxiliar, e também do grupo de crianças, uma avaliação positiva, uma vez que este se demonstrou sempre interessado e envolvido nas propostas.

Ao longo do estágio fui aprendendo que é também possível proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos nas crianças sem ser nas atividades orientadas, por isso, tentei sempre promover o desenvolvimento de competências nas mesmas e aproveitava os momentos da rotina e de brincadeira livre para o fazer. Por exemplo, uma das crianças, que tinha nacionalidade ucraniana, não verbalizava as frases de forma correta, então para lhe promover o desenvolvimento da linguagem, após esta dizer a frase, eu procurava repeti-la corretamente para que a criança ouvisse as palavras certas e as repetisse. O mesmo acontecia com as outras crianças, quando não verbalizavam uma expressão corretamente, por exemplo, “eu sabo”. Para além disso, durante a realização de algumas atividades, tive a oportunidade de acompanhar duas crianças, que mostravam mais dificuldade na compreensão e na realização do que era pretendido.

Analisando o meu percurso de estágio, um aspeto que ainda preciso de melhorar é a minha autoconfiança, ou seja, por vezes fico um pouco introvertida na realização das atividades, acabando por não ser tão expressiva como gostaria, apesar de ao longo do estágio ter havido uma melhoria significativa nesse ponto, levando-me a acreditar que com a prática esse aspeto seja ultrapassado.

Outra situação que posso melhorar ao longo dos estágios e que destaco é a forma de captar a atenção do grupo nas atividades. Em algumas situações as crianças dispersavam facilmente e assim considero que devo melhorar esse aspeto, diversificando as estratégias para as conseguir cativar, por exemplo, ao cantar canções, mostrar imagens ou fazer sons diferentes, estimulando a atenção das crianças.

Durante toda a realização do estágio, questionava frequentemente a educadora e a auxiliar sobre as necessidades de cada criança e sobre qual a melhor forma de lidar com as mesmas, principalmente nos momentos de choro e de insatisfação, bem como questões relacionadas com a dinâmica de uma sala multietária.

Ao fazer uma apreciação global da minha intervenção em contexto de estágio, posso referir que aprendi a igualar as atividades orientadas aos momentos da rotina e de brincadeira livre. Apesar das atividades orientadas serem importantes para o desenvolvimento da criança, as atividades de brincadeira livre e a rotina são momentos privilegiados para que a criança se aproprie de inúmeras competências e saberes. Aprendi também a respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança optando por trabalhar individualmente com cada uma.

De modo a superar as dificuldades e dúvidas, realizei bastantes conversas com a educadora e a auxiliar, que foram muito gratificantes. Assim, fazendo um balanço

geral, posso referir que foram muitas as aprendizagens, experiências e conhecimentos que adquiri a partir deste estágio, que me vão acompanhar durante o restante percurso académico e na minha futura prática profissional.

### 1.3. Contexto de Jardim de Infância – 3.º semestre

A terceira e última Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar decorreu de 16 de outubro de 2023 a 11 de janeiro de 2024, numa instituição pública de Santarém, numa sala multietária, com crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

#### 1.3.1. Caracterização da instituição

A instituição é constituída por duas valências, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). No Jardim de Infância existem dois grupos multietários e no 1.º ciclo do ensino básico cinco turmas, cada uma correspondente a cada ano escolar e uma que integra alunos de 2.º e de 3.º anos. Existem duas casas de banho de apoio a todas as salas, uma para as crianças da Jardim de Infância e para uma das salas de 1.º CEB e outra para as restantes crianças do 1.º CEB, estando cada uma situada em cada bloco. Todas as salas de Jardim de Infância possuem zonas de cabides junto às respetivas salas. Dispõe ainda de um refeitório e de uma copa, na qual são preparadas as refeições de almoço para todas as crianças. Para os adultos, estão disponibilizadas duas casas de banho, um gabinete para reuniões ou atendimento aos encarregados de educação e um gabinete da coordenação do estabelecimento.

Relativamente ao espaço exterior, a instituição oferece um parque infantil, um campo de jogos com uma baliza de futebol e um cesto de basquete, jogos didáticos desenhados no chão e um quadro de giz. A instituição oferece ainda um polivalente que é utilizado para o acolhimento das crianças e para atividades curriculares e extracurriculares. O horário de funcionamento da instituição é das 08h30 às 17h30, mas caso os pais ou encarregados de educação das crianças não compareçam até à hora de fecho da instituição, as auxiliares permanecem até à chegada dos pais.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, intitula-se “Fazer melhor para conseguir mais!” e tem como missão “formar jovens cidadãos competentes, produtivos e valorosos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida

ativa por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser”. Este define como princípios e valores o empreendedorismo e proatividade, a exigência e qualidade, a equidade e pluralismo, o sentido de pertença e espírito de equipa e a partilha e cooperação.

### 1.3.2. Organização do ambiente educativo

O grupo com o qual o estágio foi realizado era um grupo multietário, composto por dezoito crianças com idades entre os três e os cinco anos. Na faixa etária dos três anos estavam quatro crianças do sexo masculino e quatro crianças do sexo feminino, na faixa etária dos quatro anos havia uma criança do sexo masculino e duas crianças do sexo feminino, e na faixa etária dos cinco anos estavam três crianças do sexo masculino e quatro crianças do sexo feminino. O grupo era composto por crianças de várias nacionalidades. A maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa e havia crianças de nacionalidade indiana, catarense, brasileira, ganense e angolana. Apenas duas crianças não falavam a língua portuguesa. O grupo integrava uma criança com perturbação do espectro do autismo. Deste modo, o grupo tinha uma dimensão reduzida. Esta criança era acompanhada por equipas especializadas tanto dentro como fora da instituição.

Era um grupo bastante interessado e ativo, demonstrando interesse quando lhes eram apresentadas novas atividades ou quando eram abordados novos temas. O grupo era maioritariamente autónomo na realização das suas rotinas, como por exemplo, na higiene e nas refeições. A nível da linguagem, existiam algumas crianças com maiores dificuldades a nível da fala, tais como: uma das crianças que não tinha como língua materna o português, repetia todas as palavras que lhe eram pedidas. Durante o período de observação, foi possível verificar que uma criança não verbalizava qualquer palavra. Numa atividade, esta criança verbalizou apenas uma palavra, repetindo a palavra dita pelo adulto. No final do estágio, esta criança continuava com algumas dificuldades, uma vez que apenas comunicava com as outras crianças através de gestos e de sons. A criança com espectro de autismo fazia alguns sons, não verbalizando com os colegas e com os adultos, mas encontrámo-la algumas vezes a contar pelo menos até ao número 10 e a repetir canções. Assim, foi possível identificar os interesses da criança e interagir com ela, partindo destes para que ela melhorasse o seu vocabulário.

A sala estava dividida por diversas áreas, por onde as crianças circulavam livremente. Em cada área tinham acesso a diversos materiais específicos. As áreas

eram: a área da casinha – composta por uma cozinha com eletrodomésticos e utensílios, uma cama de bebé e vários bonecos (posteriormente remodelada, dando origem à área do restaurante); a área da garagem e dos jogos de construções, constituída por carros, pistas de carros e blocos de encaixe; a área dos jogos de mesa, que possuía jogos de encaixe, lógica, puzzles, blocos lógicos, etc.; a área da pintura, realizada num quadro próprio, com uma prateleira de apoio para as tintas e pincéis; a área do computador, onde as crianças podiam pintar e jogar jogos educativos; a área da leitura; a área da escrita e desenhos.

A sala tinha almofadas e sofás pequenos, utilizados para momentos de reunião em grande grupo. Ainda nesse espaço existia um projetor e uma tela. Para além das diversas áreas, nas paredes, era possível observar vários trabalhos expostos realizados pelas crianças e dispunha também de um quadro e vários mapas: o mapa das presenças mensal e o mapa das estações do ano e aniversários. Existia ainda uma prateleira e um armário, para a arrumação do material e dossiers individuais das crianças. A sala tinha uma casa de banho com os respetivos lavatórios para a higienização. Na sala existiam bastantes recursos educativos e o mobiliário disponível era adequado às idades e estaturas das crianças, de modo a conseguirem com autonomia chegar aos materiais disponíveis e realizar as suas atividades.

A educadora procurava desenvolver o projeto de sala a partir dos interesses e necessidades das crianças. Contudo, a educadora mencionou uma temática que pretendia abordar com o grupo ao longo do ano, a restauração, e a partir daí desenvolver uma construção articulada do saber, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo a contemplar, abordadas de uma forma globalizante e integrada. A educadora valorizava bastante o trabalho realizado com os pais e/ou família, por ser um aspeto fundamental para o desenvolvimento das crianças em contexto educativo, realizando ao longo do ano várias atividades com os mesmos. A metodologia implementada na sala era a partir do Trabalho de Projeto, Modelo Educativo High Scope e Movimento da Escola Moderna. Segundo Leite et al. (1989) o trabalho de projeto é uma metodologia centrada na implicação de todos os participantes, envolvendo pesquisa, planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados. “Para Piaget, o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 63, citado por Carvalho, 2013). De acordo com MEM (2014), esta pedagogia tem como base uma organização conjunta de trabalho para uma aprendizagem democrática, sendo assim um trabalho de conjunto entre educadores, pais e crianças.

O dia-a-dia no Jardim de Infância, desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se designam de rotinas diárias. A rotina diária definida é essencial para a estabilidade do grupo, pois permitia que as crianças sentissem segurança e antecipassem os momentos que se seguiam, como forma de adquirirem a noção temporal. As Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) aconteciam entre as 15h30min e as 17h00min apenas para as crianças que estavam inscritas. Estas AAAF foram divididas em três projetos, sendo eles distribuídos por todos os dias da semana: o Projeto Educarte que consiste em atividades de expressões lúdico-artísticas (música, teatro, dança, entre outras); o Projeto Nutriser que consiste em aliar os estilos de vida saudável (nutrição e higiene) à atividade físico-motora (educação física, dança e yoga); e o Projeto Brincar sobre Rodas que consiste no desenvolvimento motor (andar de bicicleta, saltar à corda, brincar na natureza, percursos e jogos).

### 1.3.3. Observação e prática pedagógica

#### Enquadramento do projeto de intervenção

No decorrer das semanas de observação, percebemos que a educadora tinha interesse em iniciar um projeto sobre a restauração, tendo em conta que, por diversas vezes, encontrou as crianças a brincarem na área da casinha, ao que parecia ser brincar aos restaurantes. Deste modo, a primeira ideia do nosso projeto de intervenção foi trabalhar esta temática em conjunto com a educadora. Ainda durante as semanas de observação, através de conversas com as crianças e da observação das mesmas em momentos de brincadeira, foi-nos possível perceber que as crianças têm interesses e necessidades acerca de diversos temas. Os interesses que mais se destacaram foram a curiosidade por monstros, experiências, natureza e animais, e as necessidades observadas foram a alimentação, a higiene, a resiliência e a partilha. Assim, o projeto envolveu as várias áreas, domínios e subdomínios presentes nas orientações curriculares, tendo como fio condutor os interesses das próprias crianças. Foi incluída também a leitura de histórias, utilizando-as como ponto de partida para várias atividades do projeto. Foram identificados objetivos transversais a todas as atividades para o desenvolvimento das crianças.

Assim, era pretendido que as crianças fossem capazes de: participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; cooperar com outros no processo de aprendizagem; ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; desenvolver o

respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; desenvolver a autonomia, a curiosidade, a exploração, a criatividade e a imaginação.

A escolha dos subtemas que iriam integrar o projeto de intervenção foi discutida com a educadora. Daí resultou uma organização de temas por 7 semanas: 1.<sup>a</sup> semana: Restaurante do Amor; 2.<sup>a</sup> semana: O mundo dos sabores; 3.<sup>a</sup> semana: Pequenos biólogos; 4.<sup>a</sup> semana: Explorando a natureza; 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> semanas: Somos cientistas; 7.<sup>a</sup> semana: O nosso corpo em ação. Em todas as semanas tentámos variar o tipo de atividades, mas procurámos trabalhar o máximo de áreas possível durante cada semana. A intervenção foi orientada para proporcionar um leque alargado de atividades e para que as crianças fossem capazes de alcançar todos os objetivos propostos. Procurámos, também, estar sempre atentas às sugestões das crianças e aos seus interesses para a construção de propostas específicas. Durante todo o projeto, tentámos sempre construir materiais que fossem apelativos, que enriquecessem as nossas atividades e que captassem a atenção das crianças.

A avaliação do projeto de intervenção foi realizada a partir das avaliações e reflexões das atividades desenvolvidas, observação direta e registos fotográficos e videográficos, tal como a partir de diálogos com as crianças, sobre o que fizeram, o que mais gostaram e o que aprenderam.

Destaco nesta secção algumas atividades desta prática de ensino supervisionada, que tiveram uma maior aderência por parte das crianças e também por terem sido as atividades que mais me desafiaram ao longo deste estágio.

Começo por apresentar as atividades realizadas na primeira semana de intervenção, que teve como tema a restauração e para a qual foram definidos os seguintes objetivos: expressar as suas opiniões e preferências; contribuir na procura de soluções e partilha de ideias; cooperar na remodelação da área; tomar consciência dos riscos; adotar normas de segurança na rua e em locais públicos; questionar sobre o que observa; explicitar e partilhar com os outros o que descobriu e aprendeu; conhecer locais de comércio da sua zona de residência; entender como funciona um supermercado e um restaurante; saber identificar as diferentes áreas de um supermercado (ex.: frescos, caixa, bebidas, etc.) e de um restaurante (ex.: zona de refeição, balcão, cozinha e casa de banho); criar uma ementa; saber os dias da semana e a sua ordem; relacionar o nome das imagens com a sua forma escrita.

Num diálogo inicial com as crianças, estas foram questionadas sobre que zonas achavam que um restaurante deveria ter e o que poderia ser mudado na área da casinha para ser transformada na área do restaurante, ao qual as crianças responderam que era preciso um balcão, mesas, pratos e aventais. Procedeu-se à remodelação da área tendo em conta as suas ideias (Figura 9 – a e b). As crianças foram assumindo diferentes funções, por exemplo, umas eram cozinheiros e outras os clientes. Também foi possível ensinar as crianças a pôr a mesa para os clientes, como é possível ver na figura 9 – d as crianças conseguiram perceber que a faca e a colher são do lado direito do prato, o garfo do lado esquerdo e a colher de sobremesa em cima.

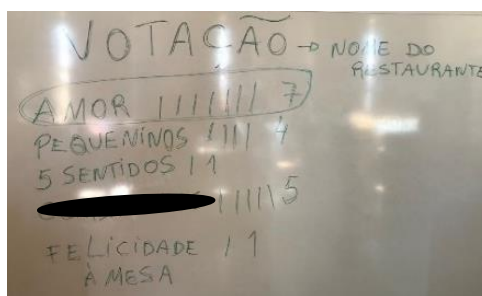
Figura 9 - Área do restaurante a), b), c) e d)



A maioria das crianças mostrou interesse pela área, mas foi possível verificar que os rapazes mais velhos preferiram continuar a brincar com as construções e carros. Com a criação da área do restaurante na sala, ao brincarem ao faz-de-conta (Figura 9 – c) no restaurante, as crianças aprenderam diversas coisas, tais como a pôr uma mesa, como já foi referido, a arrumar os utensílios da cozinha nos respetivos lugares, a postura correta de estar sentado à mesa, etc. Aqui foi também possível trabalhar tópicos de matemática, a partir da utilização de uma caixa registadora, onde é possível as crianças visualizarem os números de 1 a 9; na criação dos pratos pedidos pelos clientes, agrupando os alimentos pedidos; ao pôr a mesa; e dos pagamentos dos pedidos das crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2016), através do brincar e da exploração do espaço e dos objetos, as crianças praticam a resolução de problemas e desenvolvem o pensamento e o raciocínio matemáticos, também do jogo dramático e do brincar surgem situações reais ou imaginárias que representam a realidade no momento, favorecendo o envolvimento da criança na resolução de problemas, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do raciocínio matemáticos e também favorecendo a autonomia da criança. Depois das crianças brincarem livremente na área, voltou-se a reunir o grupo no tapete para uma discussão sobre o nome do restaurante. A educadora na semana

anterior já tinha questionado as crianças e só tinham sido apresentadas apenas duas opções de nome. A educadora achou por bem também ter a opinião dos pais no nome do restaurante e questionou-os no grupo que têm no *WhatsApp*. Os pais foram muito recetivos e deram algumas ideias, que a educadora expôs às crianças no momento de discussão. Para ser mais justo para todos e como não queria ser a educadora nem nós estagiárias a escolher um dos nomes, os nomes foram escritos no quadro e cada criança dirigiu-se ao mesmo para escolher um. O nome que ganhou foi “Restaurante do Amor” (Figura 10). Aqui também foi trabalhada a matemática, na organização e tratamento de dados, pois foi possível criar uma lista de nomes e proceder à contagem dos votos, assim as OCEPE (ME, 2016) mencionam que um “processo de recolha, organização e tratamento de dados assenta na classificação, contagem e comparação. Este processo decorre da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para a criança” (p. 78).

Figura 10 – Resultado da votação para o nome do restaurante



Para que as crianças percebessem como funciona um restaurante, foram organizadas duas visitas de estudo, uma visita a um restaurante e uma a um supermercado, para as crianças terem perceção de que os alimentos cozinhados num restaurante são comprados e escolhidos antes. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2016) a criança constrói referências que lhe permite desenvolver a sua autonomia como pessoa e aprendiz, através dos contextos sociais, nas relações e nas interações com os outros e com o meio. Antes da visita ao supermercado foi realizado um diálogo para se perceber se as crianças costumavam acompanhar os pais às compras e se conheciam as secções de um supermercado. No percurso para o supermercado foi possível perceber que as crianças não estavam acostumadas a realizar saídas da escola, precisando assim de muito apoio para não irem para a estrada e também que era necessária uma pessoa só para dar apoio à criança com necessidades educativas específicas. No supermercado, foram indicadas algumas regras e posturas que as crianças deveriam ter. Na visita, as crianças puderam observar como está organizado em diversas secções, passando por cada uma

delas. Ao longo do percurso, as crianças foram questionadas sobre o nome de alguns alimentos expostos e de outros bens. Em conjunto com a educadora, foram escolhidos alguns artigos para comprar, com o objetivo de demonstrar às crianças o processo de compra (Figura 11 – c). De volta à escola, realizou-se um diálogo sobre o que tinham observado no supermercado e a maioria mencionou que observou frutas e legumes, pão, massa, brinquedos, gomas e chocolates, queijo, etc. Ainda nesse dia, as crianças desenharam o supermercado, assim, foi possível perceber que a maioria das crianças percebeu como está organizado um supermercado e o seu funcionamento, pois foi possível visualizar pelos desenhos das crianças.

Figura 11 - Visita ao supermercado a), b) e c)



No dia seguinte o processo foi idêntico, mas com uma visita a um restaurante. Existiu um diálogo inicial, onde as crianças foram questionadas se costumavam ir a restaurantes e que restaurantes conheciam. Ao chegar ao restaurante foram referidas algumas regras para a visita, como: não fazer barulho para não incomodar os outros clientes, sentar direito à mesa, etc. As crianças também foram informadas que não iriam almoçar no restaurante, seria apenas uma visita, iriam almoçar o almoço da escola. A dona do restaurante realizou uma visita guiada e mostrou a parte de trás do balcão, ensinando as crianças como se tira um café, mostrou a cozinha e a casa de banho, e ao chegar às salas de refeição as crianças começaram a sentarem-se como se fossem lá almoçar. A senhora trouxe as ementas para as crianças escolherem o seu prato e chamou um senhor para fazer o pedido de cada criança (Figura 12 – c). Terminada a visita, a dona do restaurante fez um convite às crianças para irem almoçar lá um dia combinado com a educadora, de forma a terem mesmo a experiência de almoçarem no restaurante. De volta à escola, existiu um diálogo para se perceber qual das visitas gostaram mais de realizar, tendo a maioria manifestado ter gostado mais da visita ao restaurante, dizendo que queriam muito comer lá. Alguns disseram que gostaram das duas visitas e uma ou duas crianças mencionaram ter gostado mais da visita ao supermercado.

Figura 12 - Visita ao restaurante



A última atividade referente à semana da restauração foi a criação da ementa para o restaurante da sala. Num diálogo com as crianças para se perceber se se recordavam do que é uma ementa, foram questionadas se sabiam o nome do cartão que consultaram para escolherem o que queriam comer no restaurante. Foi possível verificar que apenas uma criança sabia que se tratava da ementa. Foi proposta a criação de uma ementa para o restaurante da sala e as crianças mostraram logo bastante interesse e dessa forma, foi pedido que pensassem num prato de sopa, num prato principal e numa sobremesa para cada dia da semana. Inicialmente a atividade tinha sido pensada para que a ementa pudesse ser concretizada com os alimentos de plástico existentes na área do restaurante, mas verificou-se que eram poucos e que os pratos iriam ficar muito repetitivos. Assim, decidiu-se que as crianças escolham livremente os pratos, o que permitia perceber que alimentos conheciam e quais os pratos selecionados, para a seguir poderem ser discutidos. Foi possível verificar que as crianças sabiam muito bem os dias da semana e conheciam muitos alimentos. Os pratos foram registados pela estagiária numa folha para posteriormente serem registados no computador. Foi criada uma folha para cada dia da semana para as crianças desenharem cada prato associado ao seu registo escrito. Estas ementas foram coladas em cartolina para terem o efeito de livro, tal como nos restaurantes. Cada ementa tem o nome do restaurante e o dia da semana escrito pelas crianças que já sabem escrever. Para tal, cada criança copiou as palavras que já estavam escritas (Figura 13). Segundo as OCEPE (ME, 2016), as crianças começam a perceber normas de codificação escrita, motivando-as a utilizarem e se envolverem com a linguagem escrita. Ainda com a criação da área do restaurante na sala, as crianças ao brincarem ao faz-de-conta no restaurante trabalharam também a leitura e a escrita e a noção temporal através da construção de uma ementa para cada dia da semana. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2016) mencionam que é necessário fornecer ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns.

Figura 13 - Ementa do Restaurante do Amor



Outra atividade que destaco desta prática pedagógica foi uma atividade experimental que derivou de um grande interesse mostrado pelas crianças por caracóis, numa atividade implementada anteriormente. Nessa atividade anterior, as crianças ficaram bastante curiosas e foram questionadas sobre se gostariam de saber mais sobre estes animais, ao que as crianças responderam imediatamente que “sim”. Procurámos então realizar uma atividade em que fosse possível esclarecer mais sobre os animais que tanto lhes interessava. Segundo as OCEPE (ME, 2016), conteúdos relativos à biologia, tal como o conhecimento dos animais e o habitat dos mesmos, são ótimos para serem desenvolvidos em experiências a realizar com as crianças, sendo que estas permitem que as crianças adquiram vários saberes. Assim, foram definidos como objetivos: desenvolver a atenção e a concentração; compreender os acontecimentos desta experiência; reproduzir o que estão a ver para o papel; interagir recorrendo aos seus conhecimentos prévios; perceber os conteúdos e fenómenos abordados.

A semana centrou-se em atividades experimentais e como tal, foi intitulada “Somos cientistas”. Durante esta semana as crianças realizaram diversas experiências e criaram um caderno de registo. De acordo com as OCEPE (2016), este tipo de atividades leva as crianças a criarem uma atitude investigativa e a serem confrontadas com uma situação/problema e terão oportunidade de propor respostas e explicações, tal como mostrar resultados. Baptista e Afonso (2004, citados por Rodrigues et al. 2007), defendem ainda que atividades experimentais permitem o alargamento e expansão de saberes das crianças. Ao longo da semana foi promovida uma participação ativa da parte das crianças. Segundo Martins et al. (2009), quando existe um maior envolvimento das crianças nas atividades as mesmas ficam mais entusiasmadas, sendo que, gostam naturalmente de mexer, experimentar e tirar conclusões do que fazem, é também durante estas observações que realiza, que começam a formar as suas ideias sobre o que as rodeia.

Esta atividade teve a duração de dois dias. Inicialmente foi lembrado o que são seres vivos e se ainda se lembravam dos que tinham encontrado no espaço exterior. As

crianças relembrou alguns e muitas delas mencionaram “o caracol”. Foram colocados os caracóis em cima da mesa e as crianças ficaram excitadíssimas ao vê-los andar pela mesa. Foi pedido que desenhassem os caracóis que estavam a observar no Bloco de Cientista. Houve muitas crianças, principalmente as mais novas que mencionaram “não consigo desenhar”, “não sei desenhar o caracol”. Estas crianças foram incentivadas a desenharem como sabiam o que observavam e depois explicavam. Quando as crianças terminaram, foi pedido que identificassem as partes do corpo do caracol que desenharam (concha, olhos, etc.), de modo a ficar registado pelo adulto no desenho o que as crianças identificaram (Figura 14). Posteriormente, foi mostrada uma imagem de um caracol com as legendas das partes do corpo e foi pedido às crianças que as tentassem identificar no caracol.

Figura 14 - O caracol



Foram realizadas algumas questões às crianças para que investigassem. Uma das questões foi: “Será que o caracol consegue cheirar?”. Antes de fazerem a experiência, metade das crianças mencionou que sim e outra metade que não. Para conseguirem investigar para responderem a essa questão, foram disponibilizados os materiais necessários e foi pedido às crianças que molhassem um cotonete em vinagre. Para verificarem se o caracol consegue sentir o cheiro do vinagre, foi dito às crianças que podiam aproximar lentamente os cotonetes com vinagre dos caracóis para observarem a sua reação (Figura 15 – a e b). As crianças aproximaram o cotonete muito devagar para não assustarem o caracol. Os caracóis encolheram-se para dentro da sua concha e voltou-se a perguntar se os caracóis cheiram e a maioria disse que sim, havendo duas ou três crianças a referirem que não. Perguntou-se às crianças o que estava a acontecer com o caracol quando aproximavam o cotonete e porquê e, uma das crianças respondeu “está a encolher porque não gosta”. Foi pedido a uma das crianças que respondeu que sim para explicar a sua resposta, ao que mencionou: “porque esconde-se, não gosta do cheiro, então o caracol cheira”. Pediu-se também a uma das crianças que mencionou que não para justificar e a mesma mencionou “porque não tem nariz”. De seguida, explicou-se que os caracóis cheiram por um buraco escondido pela

sua concha, que foi observado pelas crianças através de uma lupa. Esse buraco é o orifício respiratório.

Figura 15 - O caracol consegue cheirar? a), b) e c)



Foram apresentadas duas novas questões: “O que o caracol come? Será que gosta mais de alface ou de couve?”. Foi mostrada uma folha de cada para as crianças melhor as distinguirem. A maioria mencionou que o caracol comia alface e poucos mencionaram que comia couve. Para estudar a questão, os caracóis foram colocados numa caixa com uma folha de couve e uma folha de alface. Os caracóis ficaram na caixa até ao dia seguinte para depois se verificar qual das folhas tinham comido mais quantidade. Ainda nesse dia, foi pedido às crianças que desenhassem no seu bloco de cientista o que achavam que os caracóis mais iriam comer, se a folha de couve ou se a folha de alface. Em cada desenho escreveu-se o que cada criança escolheu (Figura 16). No dia seguinte, voltou-se a perguntar e a maioria das crianças manteve a sua resposta. Abriu-se a caixa e as crianças puderam observar o que aconteceu durante aquele tempo. Verificaram que os caracóis comeram a folha de couve toda e que não tocaram na folha de alface (Figura 17 – b e c).

Figura 16 - Couve ou alface?



Figura 17 - O caracol comeu a couve toda a), b) e c)



Por último, estudou-se a seguinte questão: “O caracol prefere um espaço seco ou húmido?”. Metade das crianças mencionou espaços secos e a outra metade espaços com água. Então foram colocadas algumas poças de água em cima das mesas e foi observado o comportamento dos caracóis. As crianças perceberam que os caracóis gostam mais de espaços com água porque todos fugiram para cima das poças (Figura 18 – a, b e c).

Figura 18 - O caracol gosta mais de água a), b) e c)



Por último, destaco uma atividade que foi realizada na semana do “Corpo e movimento”. Nesta atividade foi pretendido que as crianças fossem capazes de imitar posições de yoga, tal como praticar a meditação, através de um livro. Esta ideia surgiu depois de visualizar a auxiliar da sala a fazer sessões de relaxamento, quando as crianças estavam mais agitadas. De acordo com Morgado (2019), este tipo de atividades proporciona momentos de pausa, onde a criança aprende a sentir o seu corpo, combater a ansiedade e controlar as suas emoções. A mesma autora defende também que momentos de relaxamento facilitam a aprendizagem da criança, tal como o desenvolvimento de competências sociais.

Quando as crianças entraram na sala, esta encontrava-se sem luz, de cortinas fechadas para que a entrada de luz natural fosse reduzida e com uma música relaxante de fundo. As crianças encontravam-se um pouco agitadas por terem estado a brincar no

exterior na hora do almoço. Antes de encaminhar as crianças para a sala, começou-se a falar em voz baixa e calmamente. Foi pedido às crianças que quando chegassem à sala descalçassem os seus sapatos, para ficarem mais confortáveis e se sentassem no tapete. Procedeu-se à leitura da história “Eu sou yoga” de Susan Verde (2019). Este livro contém algumas posições de yoga e momentos de relaxamento. Assim, em cada momento da história em que apareciam as posições de yoga, foi dado um tempo para os adultos auxiliarem as crianças. As crianças conseguiram realizar a maior parte das posições de yoga e no final estavam tão relaxadas que ficaram mais tempo em silêncio e deitadas do que estava planeado (Figura 19 – a, b e c).

Figura 19 – Yoga a), b) e c)



#### 1.3.4. Reflexão final

Iniciei o estágio novamente com receio de não conseguir adequar as atividades ao grupo, quer por serem demasiado complexas, quer por poderem ter um desafio reduzido e que despertasse pouco interesse nas crianças. Além disso, tinha receio de não conseguir adequar os objetivos às diversas faixas etárias. O facto de o grupo apresentar diferentes faixas etárias e características tão distintas, foi um grande desafio para a elaboração das planificações das atividades. Na realização das planificações foi tido em conta as características das várias crianças, porque o grupo era constituído por metade das crianças com três anos e a outra metade de cinco anos e englobava ainda crianças que não falavam português e crianças com necessidades educativas específicas. Considero que foi possível adequar todas as atividades às crianças, uma vez que diversificámos estratégias para facilitar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, contemplámos atividades de natureza diversificada, incluindo atividades lúdicas e que despertassem o interesse das crianças, de modo que estas tivessem novas experiências.

No que concerne ao que as crianças aprenderam, como trabalhámos um tema por semana tentando sempre interligá-los, pudemos observar que o grupo adquiriu e aprofundou os conhecimentos ao longo das mesmas. Por exemplo, o grupo desenvolveu uma atividade onde experimentaram alimentos, que diziam não gostar e depois de realizarem a atividade, as crianças passaram a comer esses alimentos, dizendo também se eram saudáveis ou não. No final do estágio realizámos um pequeno vídeo para mostrar aos encarregados de educação imagens e pequenos vídeos de todas as atividades realizadas ao longo do estágio. Deste modo, também foi possível recolher feedback dos encarregados de educação, o que foi bastante positivo. Os encarregados de educação também partilharam mensagens de agradecimento por todo o trabalho realizado e dedicação dada aos seus filhos. De seguida, serão apresentadas algumas evidências de conversas realizadas com as crianças sobre o projeto dinamizado. A pergunta realizada às crianças foi a seguinte: Qual foi a atividade que mais gostaram? Respostas: Criança V: “A atividade do vulcão”; Criança E: “Eu gostei mais da vaca”; Criança D: “Gostei mais de cozinhar na cozinha”; Criança R: “Da experiência dos caracóis e do jogo do arroz”; Criança J: “Do vulcão”; Criança F: “Gostei da experiência do vulcão”; Criança T: “Dos jogos e da explosão”; Criança A: “De pintar com as tintas de espinafres”; Criança C: “Do vulcão”.

Pela primeira vez, trabalhei com um grupo com crianças que não falam a língua portuguesa e com uma criança com espectro do autismo. Um dos maiores desafios foi comunicar com essas crianças. Ao longo do estágio tentei sempre promover o desenvolvimento de competências linguísticas com estas crianças e aproveitava os momentos da rotina e de brincadeira livre para o fazer. Existiam duas crianças que não falavam a língua portuguesa. Por exemplo, uma delas sabia apenas quatro palavras em português, deste modo realizava jogos de encaixe com a criança e verbalizava o nome do animal ou do objeto e a criança repetia; uma vez a criança sentou-se ao meu colo e mostrou a sua saia, verbalizei a palavra e ela repetiu, de seguida apontou para a minha camisola, calças, ténis, brincos, avental, repetindo sempre as palavras; perguntava também à criança como se chamavam as outras crianças, educadora, auxiliares e estagiárias, ensinando à criança os nomes dos elementos da sala. Com a outra criança que não fala português tentei ao máximo realizar o mesmo tipo de atividades, mas esta criança não verbaliza uma única palavra, comunicando apenas através de gestos e sons. Segundo Santos (2015), em Portugal, a língua portuguesa é para muitas crianças a língua segunda, que deve ser adquirida como condição indispensável para a integração das mesmas nas escolas e para o sucesso escolar. As crianças têm ainda

uma grande plasticidade em adquirir uma língua segunda. A autora supramencionada refere ainda que

Um dos aspetos mais importantes a considerar no processo de aquisição da segunda língua é a qualidade das interações, já que a criança apreende a língua a partir de uma situação espontânea. A colaboração e cooperação dos colegas que têm como LM a língua oficial são essenciais para o desenvolvimento desse processo. Porém, os educadores devem ajudar à aquisição, encontrando métodos, estratégias e recorrendo a materiais que sejam potenciadores da língua portuguesa. (p.14)

A comunicação com a criança com espectro do autismo, foi um grande desafio. A forma que esta criança tinha de comunicar com os adultos ou de transmitir alguma necessidade, era pegar na nossa mão e puxar-nos em direção ao que pretendia. Ao longo do período de estágio tentei trabalhar algumas regras/normas com esta criança e a diferença do início do estágio para o final foi muito notória. Quando chegámos ao estágio, esta criança não era capaz de estar sentada no tapete com o grupo, de estar concentrada a ouvir uma história ou até mesmo de realizar uma atividade. Ao longo do tempo, esta criança foi melhorando, verificando-se melhorias em estar concentrada a ouvir uma história, ir no comboio para o polivalente ou para o refeitório, estar sentada com o grupo no tapete e realizar atividades de curta duração. Oliveira (2012) menciona que

Apesar de manter as suas dificuldades, dependendo do grau de comprometimento, a criança autista pode aprender os padrões “normais” de comportamento, exercitar a sua cidadania, adquirir conhecimentos e integrar-se de maneira muito satisfatória na sociedade. (p.49)

Uma curiosidade sobre esta criança é, que andava sempre acompanhada de um boneco ou peluche e, em vez de ser ela mesma a realizar uma tarefa ou atividade, a criança pegava nas mãos do boneco ou peluche e realizava como se fosse o boneco ou o peluche a realizar (exemplo: era pedido à criança que desenhasse, a mesma colocava o lápis na mão do boneco e ajudava-o a desenhar). Esta foi uma situação que me chamou à atenção e como educadora acho que devo procurar saber mais, junto de alguns especialistas. Nas saídas à rua para passeios, essa criança precisava de uma pessoa só para a acompanhar.

Tive a oportunidade de, pela primeira vez, assistir e participar numa reunião de pais e encarregados de educação, onde fui muito bem recebida pelos mesmos. A

educadora quis dar a conhecer aos pais as estagiárias que iriam acompanhar os seus filhos durante três meses. O facto de ter assistido a esta reunião abrandou o meu receio de realizar este tipo de reuniões quando estiver responsável por um grupo, pois percebi os temas que são falados e as informações que devem ser transmitidas aos pais e encarregados de educação.

Um dos aspetos que considero que dominei melhor no decorrer do estágio, foi a relação com as crianças, conseguindo que ganhassem confiança em mim. Por outro lado, um aspeto que preciso melhorar é a confiança que não tenho em mim mesma, apesar de achar que de dia para dia há uma melhoria nesse ponto, sendo visível de estágio para estágio. Referente às situações em que senti mais dificuldades, mas que tenho vindo a melhorar ao longo dos estágios, a que destaco é a forma de captar a atenção do grupo nas atividades. Por vezes as crianças dispersavam com facilidade e apesar de ter vindo a melhorar ao longo do tempo, este estágio foi bastante desafiador, pois o grupo de crianças distraía-se com muita facilidade. Para melhorar a minha prática comecei a utilizar algumas técnicas para chamar a atenção das crianças, que aprendi num campo de férias no qual sou monitora durante o verão e resultou muito bem, conseguindo ter a atenção das crianças, sempre que necessário. Alguns exemplos de técnicas são, eu dizia “tapa tapita” e as crianças respondiam “tapou”, outra é, perguntava “quem me está a ouvir bate uma palma” e as crianças batiam, perguntando sempre com duas, três palmas, etc. até ter a atenção do grupo.

Ao fazer uma apreciação global da minha intervenção em contexto de estágio, posso referir que aprendi, essencialmente, que o educador não é apenas o que ensina e orienta, mas aquele que está disposto a aprender a cada dia, a aceitar as diferenças, a respeitar as opiniões, sempre em prol do desenvolvimento do seu grupo de crianças e da qualidade do seu próprio trabalho. Consegui aprender também estratégias e formas de ser e lidar com as crianças, de estar numa sala e gerir de modo adequado as situações.

## Parte II – Componente Investigativa

### 2.1. Contextualização do estudo

Atualmente, vivemos num mundo em que cada vez menos se observam crianças a brincarem na rua. Em jardim de infância, em alguns contextos, apenas é utilizado o espaço da sala, as crianças passam muito tempo sentadas e as crianças mais velhas passam muito tempo em preparação para o 1.º CEB. O espaço exterior ainda não é muito utilizado como ambiente educativo para o desenvolvimento de atividades com intencionalidade pedagógica. Nestes pequenos momentos no exterior, as crianças brincam com carros/triciclos e/ou no parque infantil das instituições. Bilton et al. (2017) destacam que:

[Nos espaços exteriores] as estruturas fixas e tradicionais são, frequentemente, os únicos estímulos a que as crianças têm acesso, revelando-se, por si só, insuficientes e pobres para a promoção do brincar. Com efeito, o potencial destes equipamentos esgota-se rapidamente a medida que as crianças ganham um sentido de controlo e familiaridade sobre estes, oferecendo também um leque de possibilidades de exploração muito reduzido. (p.148)

A redução ou até mesmo a ausência de experiências ao ar livre e afastamento da natureza é um atual problema que tende a aumentar a globalização tecnológica e sedentarização da população, provocando alguns problemas de saúde como a obesidade, diabetes e hipertensão (Bento, 2015; Bento & Portugal, 2016). Bilton et al. (2017) mencionam que o potencial do brincar ao ar livre é muitas vezes desvalorizado e pouco reconhecido pelos educadores, decorrendo a atividade pedagógica maioritariamente dentro da sala. Assim, o espaço exterior é usado apenas por curtos períodos e esporadicamente, não dando muito tempo para as crianças experimentarem, falharem, repetirem, etc. No jardim de infância, é usual, as crianças passarem intervalos de cerca de 30 minutos ao ar livre, apenas no período da manhã. Os educadores devem valorizar ambos os espaços, interior e exterior e promover atividades em que ambos se articulem, assumindo que ambos oferecem características que contribuem para o processo de aprendizagem, as atividades realizadas no exterior têm a mesma importância para a aprendizagem que as realizadas no interior (Bilton et al., 2017; Neto, 2020). Hanscom (2018) relata que a falta de tempo ao ar livre pode afetar competências sociais, a segurança emocional, a independência e a criatividade, e que, por sua vez,

frequentar o ar livre com regularidade reduz o stress, oferece independência e oportunidades para relaxar.

De acordo com a minha observação ao longo das práticas, as crianças tanto dentro da sala como no espaço exterior, estavam sujeitas a diferentes regras que por sua vez condicionavam a sua liberdade de brincar. Dentro destas condições, aquela que mais me admirou foi o facto de as crianças serem obrigadas a arrumar as suas brincadeiras (jogos, legos, etc.) a meio, que mais tarde poderiam terminar. No exterior, as crianças eram condicionadas a interagir com a natureza.

Ainda assim, segundo Hanscom (2018), o recreio disponibiliza às crianças oportunidades de se envolverem em brincadeira livre. Deste modo, surgiu a questão da importância do brincar e aprender no exterior e o que este pode trazer de bom para o desenvolvimento das crianças a nível social e do conhecimento do mundo/natureza.

Dada a importância das atividades no espaço exterior, e, o interesse e a curiosidade manifestados pelas crianças, a problemática estudada centrou-se na execução de atividades realizadas no espaço de exterior e na sua análise em dois contextos de jardim de infância. Assim, o presente estudo visa compreender a importância do espaço exterior e da natureza para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e do conhecimento do mundo, nas crianças. Para tal, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- a) Quais os benefícios da exploração do espaço exterior e da natureza pelas crianças para a sua aprendizagem, nomeadamente na área de conteúdo conhecimento do mundo?
- b) Quais os contributos para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, através do brincar/aprender no exterior e na natureza?
- c) Quais os contributos do espaço exterior e de natureza para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças?

## 2.2. Enquadramento teórico

### 2.2.1. A importância do contato com a natureza e o espaço exterior na infância

De acordo com Bilton et al. (2017) e Neto (2020) e White (2011, citado por Bento, 2015), o espaço exterior não deve ser uma réplica do interior, sendo crucial criar um equilíbrio entre estes dois espaços, mas também com espaços exteriores à escola,

como jardins e parques naturais, que oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior. Muitas escolas não possuem espaços exteriores com condições desejadas, como estratégia a ultrapassar este facto, pode-se ainda usufruir dos espaços da comunidade. A singularidade destes espaços proporciona várias formas de aprender, interagir e comunicar, por isso é importante a valorização das suas características articulando-as com as do interior, requerendo igual planeamento para ambos os espaços (Tovey, 2007; Martins & Neves, 2020).

Bilton et al. (2017) também reforçam a importância das mudanças naturais relacionadas com as várias estações do ano, que proporcionam diferentes estímulos e descobertas, as crianças devem reconhecer o valor de um dia de chuva e aproveitar o calor do sol.

Segundo Mitchell e Popham (2008) o contato com a natureza transmite benefícios positivos para a saúde e influencia os comportamentos relacionados com a mesma, uma vez que reduz os níveis de stress e a pressão arterial. Os autores referem ainda que estes espaços promovem a atividade física, sendo mais benéfico praticar nestes espaços naturais do que noutros ambientes. Para Thomas e Harding (2011, citados por Bento & Portugal, 2016), o contato com diferentes situações e materiais desenvolvem a linguagem e pensamento divergente pela necessidade de passar para palavras aquilo que se observa. Hanscom (2018) afirma que “o simples ato de olhar para a natureza acalma as crianças e melhora o seu estado de espírito” (p.167).

Na natureza, as crianças têm a possibilidade de ultrapassar medos, descobrir e desenvolver novos interesses, de aprender a correr riscos e de ganharem competências para os avaliar. Além disso, os desafios que o contexto natural lhes pode proporcionar pode contribuir para regular emoções, criar mundos imaginários, trabalhar em equipa e desenvolver capacidades para superar esses mesmos desafios. Deste modo, é fundamental os educadores disponibilizarem tempo e espaço para as crianças brincarem ao ar livre, superando obstáculos, testando limites e dando-lhes confiança e liberdade de experienciarem brincadeiras e teorias (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018). De acordo com Neto (2020), através do contato com a natureza, é possível desenvolver a “criatividade, autoconfiança, cooperação social, capacidade de iniciativa, resolução de problemas e tomadas de decisão; redução dos estados de stresse, tristeza, melancolia e fadiga; aquisição de valores éticos, sensibilidade artística, empatia, humildade, cooperação e sentimento de pertença” (pp.155-156). Neto (2020) refere ainda que o ar livre e a natureza são ambientes bastante enriquecidos, desenvolvendo competências motoras, emocionais e sociais.

Os processos educativos para uma educação ambiental nas creches e jardins de infância são a esperança para uma preservação da natureza, promovendo atitudes sustentáveis e hábitos saudáveis. Contudo, não se pode ensinar educação ambiental de forma abstrata, pois é na natureza que as crianças experimentam, descobrem e exploram de forma concreta (Neto, 2020). Para que as aprendizagens sejam compreendidas de forma vantajosa é necessário criar oportunidades de aprendizagem e de brincar ao ar livre e na natureza, pois essas oportunidades contribuem para que as crianças desenvolvem a compreensão sobre o mundo que as rodeia (Coelho et al., 2015). Neto (2020) refere que as crianças devem ser:

pequenos pesquisadores libertos dos espaços fechados e preparados para aprender no meio do espaço natural e ao ar livre, inventando e criando projetos em conjunto para darem seguimento aos seus interesses pessoais e coletivos. Trata-se de tornar ecológicas as maneiras de aprender, mediante a experimentação motora, emocional e social e não através de um ensino abstrato parado no tempo e sem significado ético e estético. (p.229)

O espaço exterior é facilitador de interações livres e calmas, onde as crianças têm a liberdade de escolher brincar sozinhas ou em grupo (Bilton et al., 2017). Com uma maior regularidade nas idas ao espaço exterior, para além de desenvolverem este aspeto no espaço interior, também no espaço exterior as crianças desenvolvem competências sociais. Assim, as crianças aprendem a negociar, a lidar com conflitos, a resolver problemas de forma autónoma, a praticar competências de liderança, a correr riscos e a trabalhar em equipa (Bento, 2015; Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018). O brincar regularmente ao ar livre contribui também para o desenvolvimento dos cinco sentidos, tato, visão, audição, olfato e paladar. O espaço exterior pode também ser usado para relaxar a mente e ser uma fonte de inspiração onde se podem desenvolver competências de leitura e escrita, conhecimentos de matemática e de ciências naturais (Coelho et al., 2015). Também Harrison et al. (2013, citados por Hanscom, 2018) destacam que quando as crianças passam horas ao ar livre diariamente ficam mais calmas e confiantes, adquirindo uma maior resiliência, resistência e independência.

A natureza oferece uma grande experiência sensorial, tal como andar descalço na relva, ouvir os pássaros cantar, apreciar as cores das flores, comer fruta acabada de colher, sentir os pingos da chuva, o que contribui para uma relação positiva com o meio (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018). Bilton et al. (2017) relatam ainda que estas oportunidades devem ser consideradas no planeamento da ação educativa, podendo ser desenvolvidas atividades bastante estimulantes, como explorar grandes objetos,

fazer barulho e brincar com lama e elementos naturais. Hanscom (2018) diz-nos que “sujarmo-nos e enlamearmo-nos ao ar livre não só aumenta a tolerância a experiências de toque, como também melhora o sistema imunitário” (p.112). Neto (2020) reporta que atualmente existe uma grande iliteracia motora e emocional sobre o contacto com a natureza, levando algumas crianças a entrar em pânico e a ter medo de mexer em insetos e elementos da natureza.

### **2.2.2. Os materiais que os espaços exteriores e a natureza disponibilizam**

Os espaços naturais permitem diferentes explorações e atividades, estimulando a curiosidade e ímpeto exploratório (Bilton et al., 2017). Muitas vezes o que estes espaços oferecem de forma imprevisível apresentam-se como elementos multissensoriais, fornecendo variadas possibilidades de utilização e tornando-se mais interessante do que objetos fabricados e estruturados. As mesmas autoras referem que as crianças atribuem diferentes significados e utilizações dos objetos, tornando-se possível observar a aquisição de noções relacionadas com literacia em ciência e matemática, etc. Hanscom (2018) reforça esta ideia referindo que os materiais naturais “inspiram as crianças a usar a sua imaginação, a desafiar o seu pensamento e a testar os seus limites físicos” (p.98). Trepar às árvores é um exemplo de aprendizagem e de desenvolvimento de capacidades motoras, bem como de capacidade de avaliação dos riscos. Por exemplo, as crianças aprendem a analisar os troncos, se não estão mortos, partidos ou instáveis. As crianças tornam-se criativas com os materiais existentes à sua volta: “Um pau pode tornar-se uma varinha, uma arma, uma cana de pesca, um cavalo onde galopar, um material de construção ou uma ferramenta. As folhas tornam-se ingredientes para a sopa, um material artístico, medicamento, dinheiro, decoração” (Hanscom, 2018, p.85). Num outro exemplo a autora refere que uma pinha pode ser “transformada num tesouro, numa chave, numa moeda, num material de construção, num objeto de decoração e outros. Já vi paus usados como canas de pescas e armas de brincar, e como partes de um forte, barco, cavalo, gincana, armadilha e até um avião” (Hanscom, 2018, p.101).

Em muitas situações, os espaços exteriores das escolas foram substituídos por cimento e relva sintética. Os elementos naturais mais interessantes, muitas vezes são retirados e substituídos por estruturas fixas e tradicionais, tornando-se assim espaços menos cativantes para as crianças (Bilton et al., 2017; Neto, 2020).

De acordo com Bilton et al. (2017), é necessário garantir que as crianças têm tempo para explorar o espaço e também que existem materiais suficientes, materiais esses que devem garantir qualidade e quantidade. A quantidade reduz os conflitos e, por sua vez, a qualidade facilita projetos criativos e desafios. As autoras referem ainda que se devem introduzir novos materiais quando os outros deixam de ter interesse, garantindo um espaço estimulante e atrativo. Além disso, importa que estejam acessíveis, não podendo estar guardados nem requerer permissão para utilizar.

No espaço exterior existem inúmeras experiências vividas pelas crianças: andar à chuva, sujar-se, saltar nas poças, subir as árvores, correr, fazer construções e experiências com água, terra, lama, paus, equilibrar-se, balancear-se, escorregar, rebolar, brincar com materiais soltos, realizar jogos tradicionais, andar em triciclos e bicicletas, jogar à bola, observar e estudar os fenómenos da Natureza, etc. (Neto, 2020).

Ao ar livre, as crianças estão em constante desenvolvimento físico: empurrando, transportando, atirando os materiais que variam de tamanho e peso as crianças aprendem a regular a sua força; trepando, pendurando e cavando podem desenvolver os músculos do core; andar em terreno irregular para fortalecer os músculos das pernas, tornozelos e arcos dos pés; saltando de rochas e chapinhando em poças de água fortalecem os ossos (Hanscom, 2018; Martins & Neves, 2020). Hanscom (2018) refere ainda que estas situações acontecem naturalmente através da brincadeira, desenvolvendo assim naturalmente os músculos, a criatividade, sentido autoconfiança e competências sociais, sensoriais e emocionais. Também menciona que o ar livre ajuda as crianças a desenvolver a sua capacidade de observação e de concentração, através das paisagens naturais.

O exterior oferece ainda a possibilidade de cuidar de uma horta de um canteiro de flores, de cozinhar, dar passeios ao ar livre, brincar com água, lama, terra e outros materiais, desenvolvendo a escrita, a matemática, os sentidos e a resolução de problemas (Cocito, 2016; Hanscom, 2018). Também Bilton et al. (2017) referem que a exploração dos animais são oportunidades de aprendizagem e socialização, sem que haja perturbação nos ecossistemas.

### **2.2.3. O papel do educador na utilização do espaço exterior**

O educador deve reconhecer o espaço exterior como contexto pedagógico e desenvolver um trabalho de qualidade ao ar livre, demonstrando comportamentos e atitudes válidas nas ações educativas ao ar livre (Bilton et al., 2017; Bento & Portugal.,

2016). Como tal, é importante o adulto assumir práticas com características distintas do trabalho desenvolvido dentro da sala, aproveitando as oportunidades oferecidas pelos espaços e materiais naturais. Segundo Laevers et al. (2012, citados por Bilton et al., 2017) o educador deve oferecer as condições necessárias para as crianças aprenderem a interagir com o meio, com os objetos e com os outros, de forma a desenvolverem todos os níveis. Deve encarar que nestas oportunidades de exploração, o tempo e o espaço são fatores necessários para as crianças aprofundarem as suas aprendizagens. As crianças são os principais utilizadores do espaço, pelo que a sua visão deve ser considerada no processo de aprendizagem. Assim, o educador deve estar atento às necessidades e interesses das crianças, estimulando e promovendo a sua autonomia (Bilton et al., 2017).

Existem algumas preocupações que o educador deve ter ao realizar atividades na natureza, segundo Bilton et al. (2017), referem que este deve ser apreensivo a possíveis acidentes e a queixas dos pais. Para tal, é necessário que o espaço exterior seja utilizado com mais regularidade, para que as crianças e os adultos ganhem mais confiança, envolvendo os pais na exploração do espaço exterior e considerando-os como parceiros para criarem as melhores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. Devem também dar atenção à utilização de roupa adequada às condições atmosféricas.

Segundo Bilton et al. (2017), o comportamento do adulto em relação a situações de risco influencia o tipo de experiências a que as crianças têm acesso. As mesmas autoras referem que o acompanhamento próximo do adulto é fundamental para que as crianças aprendam comportamentos de segurança, para que não seja necessário proibir o brincar e a exploração. Um outro aspeto relevante é a gestão de conflitos. De acordo com Broadhead e Burt (2012), na existência de conflitos “é importante que os adultos evitem intervir sem que seja necessário, dando oportunidade às crianças para negociarem, estabelecerem as próprias regras e descobrirem como ultrapassar problemas” (p. 103). Já Neto (2020) refere que o adulto tem de aprender a controlar o medo para criar contextos desafiantes e deixar as crianças descobrirem e explorarem a partir de uma supervisão distante. Muitas vezes, o ímpeto protetor fala mais alto e o adulto acaba por transmitir insegurança às crianças e impedir que estas se confrontem com a necessidade de resolução de problemas (Bilton et al., 2017). Hanscom (2018) refere que

As crianças olham para nós para perceber se uma situação é segura ou não. Se modelarmos que ter pequenos "dói-dóis" é uma parte simples e normal de brincar

na rua, eles irão perceber que nódoas negras, cortes e arranhões não são graves. (p.134)

É importante que as crianças tenham oportunidades para se afastarem dos adultos, para interagirem de forma mais livre e autónoma, desenvolverem a confiança, fazerem escolha de regras, aprenderem a lidar com riscos e perigos e também desenvolverem atitudes de responsabilidade, respeito pelos outros, dedicação e compromisso (Bilton et al., 2017; Martins & Neves, 2020).

Tal como já foi supramencionado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2016) afirmam que o espaço exterior também é um espaço educativo, devido às suas potencialidades e oportunidades educativas que nos oferece e merece a mesma atenção por parte do/a educador/a que o espaço interior. Portanto cabe ao educador/a refletir e pensar cuidadosamente sobre as potencialidades e organização deste espaço, principalmente na introdução de materiais e equipamentos que apelem à imaginação e criatividade das crianças, tendo em atenção as questões de segurança.

De acordo com as OCEPE (ME, 2016) as crianças criam relações e interações com os outros e com o meio nos contextos sociais em que vive, construindo referências que lhes permitem respeitar o outro, desenvolver a autonomia, entender o certo e o errado e valorizar o património natural e social. Através do brincar no espaço exterior, isto também é possível. Neste mesmo documento, no que se refere à Área da Formação Pessoal e Social, esta contribui para valores éticos, mas também para valores estéticos, já que o ambiente educativo deverá favorecer uma educação estética, proporcionando variados oportunidades de apreciar a beleza de outras situações e contextos, como o contacto com a natureza, a paisagem e a cultura.

Ao brincarem no espaço exterior, as crianças têm a possibilidade de desenvolver diferentes formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais, e também têm a oportunidade de desenvolver atividades físicas num ambiente de ar livre (OCEPE, ME, 2016).

Ainda referido na Área da Formação Pessoal e Social das OCEPE (ME, 2016), em articulação com a Área do Conhecimento do Mundo, é possível desenvolver o respeito e a valorização do ambiente social e natural e do património paisagístico. Deste modo, as idas ao exterior com regularidade são de extrema importância, pois o mundo deve ser observado de perto.

A Área do Conhecimento do Mundo das OCEPE (ME, 2016) em articulação com a Área da Formação Pessoal e Social, implica o desenvolvimento de cuidados consigo

próprio, o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com o outro e também a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e cultura. Esta área fixa-se “na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” e por este motivo, as crianças “devem ser encorajadas a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia.” (ME, 2016, p. 85). Este documento destaca que é através da brincadeira, da interação e exploração dos espaços, materiais e objetos que as crianças, aos poucos vão compreendendo o mundo que as rodeia.

Ainda de acordo com as OCEPE (ME, 2016), o contacto e observação de seres vivos e outros elementos da natureza são experiências estimulantes, que proporcionam oportunidades de reflexão, compreensão e de conhecimento das suas características, transformações e o porquê de acontecerem, desenvolvendo “uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais.” (p. 90).

## 2.3. Metodologia

Para dar resposta às questões de investigação “Quais os benefícios da exploração do espaço exterior e da natureza pelas crianças para a sua aprendizagem, nomeadamente na área de conteúdo conhecimento do mundo”, “Quais os contributos para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, através do brincar/aprender no exterior e na natureza” e “Quais os contributos do espaço exterior e de natureza para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças”, apresenta-se, de seguida, as opções metodológicas do estudo, uma breve caracterização dos participantes, bem como as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados utilizados.

### 2.3.1. Opções metodológicas

Este estudo segue uma abordagem qualitativa e interpretativa, com o intuito de perceber quais os benefícios da exploração do ambiente exterior e da natureza pelas crianças para a sua aprendizagem, nomeadamente na área de conteúdo conhecimento do mundo; quais os contributos para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, através do brincar/aprender no exterior e na natureza; quais os contributos do espaço exterior e de natureza para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador qualitativo deve frequentar com regularidade o local de observação para melhor compreender o fenómeno em estudo, assim “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (p.48).

A investigação de natureza qualitativa apresenta características que se concretizam neste estudo, nomeadamente 1) o ambiente natural é o produtor de dados e o instrumento principal é o investigador (Bogdan & Biklen, 1994; Silva, 2013); 2) o investigador é também considerado fontes de saber e parceiro no processo da construção da realidade (Silva, 2013); 3) os dados de uma investigação qualitativa são de caráter descritivo (Bogdan & Biklen, 1994), sendo feito um tratamento descritivo e interpretativo dos dados (Silva, 2013); 4) o processo é mais importante do que os resultados ou produtos (Bogdan & Biklen, 1994; Silva, 2013); 5) os investigadores tendem a analisar os dados através do seu raciocínio (Bogdan & Biklen, 1994); 6) revelam preocupação com as vivências dos participantes e do significado a elas atribuído (Bogdan & Biklen, 1994; Silva, 2013); 7) o processo da investigação vai sendo contruído ao longo da mesma (Silva, 2013).

### 2.3.2. Participantes

Este estudo teve como participantes dois grupos multietários de crianças em contexto de Jardim de Infância, no concelho de Santarém, cada um correspondente a um dos estágios realizados em jardim de infância durante o curso de mestrado. Os grupos foram assim selecionados por conveniência. O primeiro grupo, do estágio do 2.º semestre no 1.º ano do curso, era constituído por dezanove crianças, onze do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma que era de nacionalidade ucraniana. O segundo grupo, do estágio do 1.º semestre no 2.º ano do curso, era constituído por dezoito crianças, oito do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. O grupo era composto por crianças de várias nacionalidades, portuguesa, na maioria do grupo, indiana, catarense, brasileira, ganense e angolana. Apenas duas destas crianças não falavam a língua portuguesa. O grupo integrava uma criança com necessidades específicas, com perturbação do espectro do autismo. O estudo decorreu nos dois grupos de modo a permitir recolher dados sobre diferentes dinâmicas e diferentes recursos no

ambiente exterior, permitindo assim ter informação diversificada e complementar relevante para as questões de investigação.

### 2.3.3. Propostas pedagógicas

Para cada um dos contextos foram definidas propostas pedagógicas que visavam envolver as crianças em atividades com recurso a elementos do ambiente natural, de modo a compreender a importância do espaço exterior e da natureza para o desenvolvimento infantil. Dessa intervenção resultaram cinco atividades desenvolvidas em ambiente educativo exterior, que integram esta componente investigativa e sobre as quais foi feita a recolha de dados. A Tabela 1 apresenta essas atividades:

Tabela 1 - Atividades desenvolvidas em ambiente educativo exterior em jardim de infância

Contexto de estágio	Atividade	Designação da atividade
1.º ano, 2.º semestre	1	Quadro da natureza
1.º ano, 2.º semestre	2	Caça às cores
2.º ano, 1.º semestre	3	Seres vivos do nosso recreio
2.º ano, 1.º semestre	4	Arte com natureza
2.º ano, 1.º semestre	5	Caça aos elementos da natureza

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

### 2.3.4. Recolha e análise de dados

Nesta investigação os dados foram recolhidos por observação participante, apoiada por registos fotográficos e notas de campo que permitiram a documentação pedagógica das aprendizagens das crianças em ambiente exterior. Foram registadas falas das crianças e observadas as suas produções. Foi também realizada análise documental. Foram estas técnicas que deram resposta às principais questões e permitiram compreender os aspetos ligados às práticas no espaço exterior. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva, pois os dados recolhidos são realizados em palavras e imagens, incluindo “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais”, estes dados são analisados “em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.”. (p.48) O

investigador procura recolher o máximo de informações de natureza qualitativa, visando uma recolha de dados originais e relevantes (Silva, 2013).

A observação participante foi fundamental para o presente estudo, uma vez que foi a partir da observação que foi possível recolher informações e detalhes relevantes para o que é pretendido estudar. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), ao longo da recolha de dados no contexto o investigador interioriza o objetivo da investigação. Os mesmos autores referem que “um estudo de observação participante (...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p.150). Durante a investigação, as observações realizaram-se de forma imparcial, para não influenciar os dados, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), é necessário ter cuidado com a quantidade de participação e como participar. Esse processo exigiu que fosse feito um registo após a implementação da proposta pedagógica de modo a conseguir uma descrição detalhada da atividade das crianças. Essa observação participante é complementada com registos fotográficos, notas de campo, produções plásticas das crianças e a transcrição das falas das crianças, todos recolhidos em ambiente exterior.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a fotografia está ligada à investigação qualitativa, podendo “simplificar o recolher da informação factual” (p. 188). Os mesmos autores mencionam que as fotografias permitem obter dados descritivos. A utilização da fotografia é mais comum em conjunto com a observação participante, uma vez que é utilizada para lembrar e estudar pormenores que podem ser esquecidos (Bogdan & Biklen, 1994). Ainda de acordo com estes autores, a partir da observação participante todos os dados recolhidos são considerados notas de campo, como por exemplo transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. Mencionam ainda que as notas de campo são ideias, reflexões, estratégias e acontecimentos registados de forma escrita, sobre o que o investigador pensa, visualiza, ouve e vivencia.

### Análise documental

Para fundamentar a presente investigação, existiu uma pesquisa e análise de diversos artigos, publicações, revistas, livros e documentos oficiais (OCEPE). Ainda nos contextos de estágio, foram analisados os documentos orientadores de cada instituição, projetos educativos e de sala, que possibilitaram adquirir informações sobre a instituição e as crianças.

Para recolha de dados foram usadas as descrições reflexivas dos relatórios de estágio. A análise documental é uma técnica importante na investigação qualitativa, pois

os dados são complementados por informações obtidas por outros investigadores (Lüdke & André, 1986). Segundo Caulley (1981, citado por Lüdke & André, 1986), a análise documental procura “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (p.38). De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos são uma fonte muito estável, poderosa e rica, de onde podem ser retiradas informações e evidências que fundamentem aquilo que é dito pelo investigador, dando mais estabilidade aos resultados obtidos. Guba e Lincoln (1981) citados pelas autoras supramencionadas, referem que o uso da análise documental é muito vantajoso, já que é uma fonte de informação sobre um respetivo tema. Santos (2002) reforça esta ideia referindo que a investigação é

um processo de construção de conhecimento, a investigação sobre a prática realizada pelos próprios práticos é decisiva não só para o desenvolvimento do corpo de saberes sobre a prática, fornecida por uma visão de dentro da escola, como igualmente no seu próprio desenvolvimento profissional. (p.168)

Os dados foram organizados por atividade. Em cada uma, os dados foram organizados e analisados no que respeita a: i) aprendizagem das crianças; ii) desenvolvimento de competências pessoais e sociais; iii) desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças. A análise é feita de modo indutivo permitindo construir categorias de fenómenos, como aponta Silva (2013). As técnicas de recolha e tratamento das informações são pouco estruturadas,

Neste estudo foram acautelados princípios éticos. Para poder realizar a presente investigação, os Encarregados de Educação das crianças foram informados sobre a mesma e foi-lhes solicitada uma autorização para a recolha e uso de dados e também para a captação de fotografias, vídeos e gravações de áudio durante a realização das atividades sobre a temática em estudo. As informações recolhidas são confidenciais, sendo utilizadas apenas exclusivamente para fins da investigação. A investigadora assegura a confidencialidade dos dados sobre a informação recolhida, mantendo sempre o anonimato das crianças, salvaguardando assim a privacidade dos participantes. De forma a analisar os dados da intervenção realizada, todos os intervenientes envolvidos no estudo foram identificados com um código constituído por uma letra. O rosto das crianças nas fotografias é distorcido para manter o seu anonimato.

## 2.4. Resultados

### 2.4.1. Atividade 1 - Quadro da natureza

As crianças foram levadas para o espaço exterior da instituição e primeiramente foi pedido que recolhessem materiais naturais como paus, pedras, folhas, flores, frutos, etc. De seguida, foram distribuídas molduras de madeira, previamente construídas pelas estagiárias, solicitando que as crianças criassem, com os materiais recolhidos, um quadro da natureza.

Através desta atividade, as crianças perceberam que é possível criar arte com materiais naturais, encontrados no ambiente exterior. A técnica utilizada foi a colagem, uma vez que o fundo do quadro era fita cola. As crianças colaram os materiais recolhidos na tela de acordo com o que pretendiam representar. No final foi novamente colocada fita cola, ficando assim um quadro com efeito de transparência. As crianças utilizaram maioritariamente folhas das árvores, que se encontravam caídas no chão do jardim, flores e ervas. A maioria do grupo colou os materiais de forma inteira, mas algumas crianças rasgaram as folhas para criar algo mais específico. Deste modo, as crianças desenvolveram a imaginação, a criatividade, o sentido estético e capacidades expressivas, criando arte com elementos da natureza.

Figura 20 - Representações das crianças



Terminados os quadros da natureza, foi realizada uma reunião onde foram discutidos e analisados os quadros de todas as crianças, pedindo a cada uma que explicasse que material utilizou no seu quadro e o que representava a sua obra de arte. Todas as crianças puderam apreciar os quadros dos seus colegas. Na realização desta reunião, as crianças desenvolveram competências pessoais e sociais, uma vez que foram capazes de explicar e partilhar o trabalho realizado, desenvolvendo assim a expressividade e sentido crítico, e ainda enriquecendo o seu imaginário. As crianças

foram ainda capazes de respeitar as restantes crianças, aguardando pela sua vez de falar e ouvindo atentamente cada um.

Figura 21 - Momento de discussão



Ao construírem o quadro, as crianças desenvolveram a criatividade e a capacidade expressiva. Através dos materiais recolhidos, as crianças atribuíram-lhes significados. A maioria do grupo referiu ter representado jardins, parques e flores. Apenas uma criança representou um sol, uma nuvem, plantas e a ela própria, como é possível observar na figura 22, evidenciando a sua interpretação do mundo que a rodeia e da importância dos seus elementos.

Figura 22 - Representação da criança B



Durante a exploração do espaço e a recolha dos materiais, as crianças desenvolveram a sua autonomia, explorando o jardim e o ambiente exterior autonomamente, como é possível verificar na figura 23.

Figura 23 - Exploração do espaço e recolha de material



#### 2.4.2. Atividade 2 – Caça às cores

As crianças foram levadas para o espaço exterior da instituição e primeiramente foram distribuídas as pranchetas com cartolinas de várias cores. Foi pedido que as crianças explorassem livremente o ambiente exterior e procurassem elementos correspondentes às cores das cartolinas, prendendo-os na respetiva mola. As crianças mostraram muito interesse pela atividade, principalmente por ser realizada no exterior.

Através desta atividade, as crianças aprenderam que as folhas assumem variadas cores e que mudam de cor de acordo com a estação do ano. Algumas das cores observadas no jardim foram “castanhas, verdes, amarelas, vermelhas”, como referido pela Criança L. Também perceberam que há folhas de várias formas e espessuras, o que deixou as crianças estupefactas, uma vez que não era do seu conhecimento a existência de tantas cores e formatos. Todas as crianças foram capazes de associar os elementos da natureza às respetivas cores das cartolinas.

Figura 24 - Representações finais das cores



No final da exploração do espaço e da recolha dos materiais, foi realizado um diálogo sobre o que cada criança apanhou (Figura 25 – a). Neste momento as crianças desenvolveram competências pessoais e sociais, uma vez que foram capazes de

partilhar as suas descobertas sobre os materiais que recolheram das respetivas cores, desenvolvendo uma atitude de partilha. As crianças foram ainda capazes de respeitar as restantes crianças e as suas opiniões, ouvindo-os e confrontando essas ideias com as suas descobertas.

Figura 25 - Momento de discussão a) e b)



As crianças exploraram o espaço exterior, procurando elementos da natureza de acordo com as quatro cores representadas nas pranchetas (Figura 25-b). A maioria das crianças demonstrou autonomia na exploração, mas algumas crianças mostraram alguma dificuldade em encontrar os materiais de cor vermelha e amarela e também em colocar os materiais na respetiva mola. Foi possível observar as crianças mais velhas a ajudarem as crianças mais novas nesta tarefa (Figura 26), demonstrando assim competências pessoais e sociais, como ajudar o outro.

Figura 26 - Exploração do espaço exterior



### **2.4.3. Atividade 3 – Seres vivos do nosso recreio**

As crianças foram levadas para o exterior, com o intuito de observarem o mundo à sua volta e perceberem que seres vivos encontram. Primeiramente, foram questionadas sobre o que são seres vivos, explorando o espaço com o intuito de encontrarem seres vivos no espaço exterior.

Comecei por questionar as crianças se conseguiam encontrar seres vivos no espaço exterior, ao qual uma criança respondeu “não” e outra respondeu “eu não sei o que são seres vivos”. Expliquei o que são seres vivos, dizendo que são seres que nascem, crescem, alimentam-se, reproduzem-se e morrem. Expliquei ainda às crianças o que significava reproduzir, pois não era do seu conhecimento. Voltei a questionar as crianças se conseguiam encontrar seres vivos e a maioria respondeu “sim”. De seguida, existiu uma reunião onde as crianças partilharam os seres vivos observados, fazendo uma pequena análise e discussão das suas ideias (se era planta ou animal, de porte pequeno ou grande, etc.). Questionei as crianças que tamanho tinham os seres vivos que tinham encontrado e a Criança F mencionou “o meu é pequeno”. Perguntei também se conseguiam dar um exemplo de um ser vivo de porte grande, ao qual a Criança F responde “um urso é um animal grande”.

Foram mostradas às crianças algumas imagens de exemplos de seres vivos e seres não vivos, de modo a promover uma melhor compreensão nas crianças sobre o que são seres vivos. Dei alguns exemplos do que podem ser seres vivos, como animais, insetos, plantas, fungos e bactérias. Questionando o que é um ser não vivo, a Criança F mencionou “é porque ele já morreu”. Comecei por mostrar uma imagem de terra e todas as crianças mencionaram que não é um ser vivo. Depois mostrei a imagem de um robô e todas as crianças responderam que é um ser vivo. Com base na sua resposta questionei-as se os robôs comem, nascem, morrem e todas disseram que não, explicando que os robôs se movem quando nós lhes colocamos pilhas. Questionei novamente se o robô é ou não um ser vivo e todas responderam que não é um ser vivo. De seguida, mostrei a imagem de uma árvore e metade das crianças disseram que é um ser vivo a outra metade disse que não. Assim, questionei as crianças que disseram que é um ser vivo do porquê de terem dito que sim e a criança A respondeu “porque precisa de água para crescer”. Mostrei a imagem de uma mosca e a Criança F mencionou que é um “animal vivo”, referi que sim, mas que é considerado um inseto. Mostrei também uma imagem de uma bactéria e todas as crianças mencionaram que é um ser vivo. Mostrei imagens de diversos seres vivos, de um golfinho, de um gafanhoto, de uma cegonha, de um cão e de um cavalo, que as crianças identificaram corretamente. Acrescentaram que o golfinho vive na água, a cegonha no céu e o cavalo na terra. Mostrei ainda imagens de fogo, de água e de uma pedra. As Crianças E e F mencionaram que não são seres vivos. Também mostrei uma imagem de uma planta e todas as crianças mencionaram que não é um ser vivo. Pedi à Criança F que justificasse a sua resposta e ela mencionou “porque não se mexe”. Questionei se a planta se alimenta, cresce e morre e todas as crianças mencionaram que sim. Esta discussão

ajudou-as a compreender que as plantas também são seres vivos. A Criança C mencionou “então é um ser vivo”. De seguida mostrei uma imagem de flor e todas as crianças mencionaram que é um ser vivo.

No final da atividade questionei as crianças do que são seres vivos e as crianças foram capazes de explicar, respondendo que são seres que: “dormem”, “comem”, “bebem água” e “mexem-se”. É possível verificar que as crianças aprenderam o que são seres vivos e seres não vivos, ficando a conhecer alguns exemplos de ambos. As crianças voltaram a explorar o espaço e desta vez o adulto acompanhou-as até junto dos seres vivos identificados pelas crianças. Existiu novamente um diálogo, onde as crianças partilharam novamente os seres vivos encontrados.

Em seguida são sistematizadas as principais observações das crianças nos dois momentos. Durante a primeira exploração do espaço exterior, a Criança A encontrou um caracol ao pé da areia, a Criança F encontrou uma formiga no cimento perto da parede, a Criança J encontrou um caracol no muro da escola e a Criança R encontrou uma aranha. Enquanto reuníamos as crianças observaram um passarinho que passou por baixo do alpendre. Na segunda exploração do espaço exterior para encontrarem mais seres vivos, quando as crianças encontravam algum ser vivo chamava o grupo todo para o observarem. Então a Criança T encontrou uma joaninha, uma mosca e um bicho das ervas (a Criança F mencionou que o bicho parecia uma folha e a Criança T disse que o bicho “esconde-se de folha”), a Criança F encontrou uma planta, uma árvore e uma abelha, a Criança V encontrou um caracol, a Criança J também encontrou um caracol, a Criança R encontrou uma formiga, a Criança I encontrou uma minhoca, a Criança A encontrou uma maria café e muitas plantas, a Criança B encontrou um caracol, a Criança C encontrou uma planta, a Criança E encontrou uma maria café, a Criança D encontrou uma pedra pensando que era um caracol, ao qual mencionei que a pedra é um ser não vivo. Alguns dos seres vivos encontrados pelas crianças encontram-se na figura 27.

Figura 277- Seres vivos encontrados pelas crianças no espaço exterior a), b), c), d) e e)



Nos dois momentos de discussão sobre o que as crianças observaram verificou-se que as crianças desenvolveram competências pessoais e sociais, já que as crianças foram capazes de transmitir o que observaram, aguardando sempre pela sua vez para falar. O primeiro onde as crianças transmitiram os seres vivos observados e encontrados no espaço e onde foram discutidos e mostrados alguns exemplos de seres vivos e de seres não vivos através de imagens. O segundo também foi para as crianças apresentarem os seres vivos encontrados. Foi observado que todas as crianças que tinham encontrado caracóis levaram-nos para o tapete, como mostra na figura 28 e a Criança A mencionou que “são família”. Nesta segunda exploração, percebi que as crianças perceberam o que são seres vivos, aprendendo a identificar seres vivos e não vivos umas com as outras. A partir dos diferentes momentos de discussão identificaram diversos animais e plantas no ambiente exterior.

Figura 288 – Análise dos caracóis



Durante as duas explorações do espaço exterior foi possível verificar que as crianças demonstraram autonomia, pois só chamavam o adulto para mostrarem os seres vivos que tinham observado ou encontrado.

#### **2.4.4. Atividade 4 – Arte com natureza**

Esta proposta decorre no ambiente exterior com o intuito de as crianças perceberem que materiais o espaço exterior ou o espaço natural lhes disponibiliza para criar arte. As crianças tinham de explorar o espaço e recolher material para construir arte. No final foi realizado um momento de discussão onde cada criança apresentou o seu trabalho e identificou os materiais que utilizou (elementos da natureza, materiais fabricados, entre outros).

Comecei por questionar as crianças se conseguiam criar arte com os materiais que encontram no espaço exterior, ao qual todas as crianças responderam que sim. Perguntei também se sabiam o que é arte, ao que a Criança E respondeu “é desenhar” e a Criança F respondeu “cortar, colar, pintar”. Expliquei que arte pode surgir do desenho, da construção, etc. A Criança A mencionou que podiam construir “com pedras também”, a Criança V mencionou “com caracóis” e a Criança F disse “com folhas”. No final da atividade questionei as crianças se os objetos que utilizaram nas obras de arte eram da natureza ou eram comprados, ao qual as crianças responderam que foram todos materiais da natureza. As crianças perceberam ser possível criar arte com materiais naturais e perceberam a diferença entre materiais naturais e materiais fabricados, compreendendo assim que é possível criarem de arte sem os materiais usuais como tintas, canetas e folhas de papel. A arte é uma forma de expressão/comunicação que inclui a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a fotografia, etc. Nesta proposta, as crianças atribuíram significados e funcionalidades aos materiais encontrados no exterior e utilizaram a sua imaginação e criatividade para dispor os materiais, criando assim a sua arte.

As crianças exploraram livremente o espaço exterior para recolherem materiais, levaram-nos para o alpendre e construíram a sua arte. Surgiram construções muito interessantes e diversificadas que se apresentam em seguida:

A Criança T construiu uma montanha e uma casa e utilizou folhas e terra; a Criança E construiu uma flor e utilizou folhas para a representar; a criança M construiu feijão e utilizou areia e terra; a Criança C construiu uma salsicha e utilizou folhas; a Criança I construiu uma flor e utilizou folhas e areia; a Criança D construiu folhas e utilizou folhas e areia.

A Criança R construiu uma cara e utilizou uma folha verde e pedras. Como é possível ver na figura 29, a criança representa a cara com uma folha verde, os olhos e o nariz com pedras e a boca com um corte na folha.

Figura 29 - Representação de uma cara



A Criança M e a Criança A construíram, juntas, um gato e utilizaram folhas, ervas castanhas e pedras. De acordo com a figura 30, representam a cara com uma folha verde, os bigodes com ervas e o nariz e os olhos com pedras.

Figura 30 - Representação de um gato



A Criança V construiu uma “casa de passarinhos e um rio”. Para tal utilizou folhas, areia e água. É possível observar na figura 31 que as folhas e a areia representam a casa dos passarinhos e a água o rio, molhando o cimento.

Figura 31 - Representação de uma casa de passarinhos e um rio



A Criança B descreve a sua construção: “é uma festa para o sapo, uma cama para o sapo e um barco para o sapo” e utilizou folhas verdes e folhas castanhas. Como é possível observar na figura 32 - a e b, representa a festa, a cama e o barco do sapo com as folhas amontoadas e o sapo com a folha que se encontra sozinha.

Figura 32 - Representação de “é uma festa para o sapo, uma cama para o sapo e um barco para o sapo”  
a) e b)



A Criança D, a Criança J e a Criança A construíram em conjunto uma pizza e utilizaram ervas castanhas e areia. Na figura 33 é possível observar as crianças a colaborar para representar a “pizza” com as ervas castanhas e a “pimenta” com a areia.

Figura 33 - Representação de uma pizza



A Criança F construiu um ninho e utilizou ervas castanhas, areia e algumas folhas, fazendo um buraco no centro para dar o efeito de ninho.

Figura 34 - Representação de um ninho



Quando as crianças terminaram as suas obras de arte, existiu um momento de discussão para perceber que materiais tinham recolhido para construírem a sua obra de arte. Pelos resultados apresentados verifica-se que as crianças recolheram maioritariamente folhas das árvores, areia, flores, ervas e pedras. Uma utilizou também água. Durante a discussão, todas as crianças referiram o que utilizaram, esperando pela sua vez para falarem, respeitando a explicação dos outros colegas. Também todas foram capazes de explicar o material utilizado e identificar o que realizaram, desenvolvendo assim competências pessoais e sociais. Para além disto, algumas crianças juntaram-se, fazendo a sua obra de arte em conjunto, partilhando ideias entre si. Foi possível verificar que todas as crianças desenvolveram a autonomia na exploração do espaço e recolha de material. As crianças desenvolveram a criatividade ao criarem uma obra de arte a partir de materiais da natureza.

#### **2.4.5. Atividade 5 – Caça aos elementos da natureza**

As crianças usaram o ambiente exterior da escola para realizarem uma caça aos elementos da natureza. A atividade iniciou-se com um diálogo sobre materiais que a natureza nos oferece. Foram distribuídas caixas de ovos com imagens e foram mostrados e explicados todos os materiais existentes nas imagens, para se perceber se todas as crianças os conheciam. Explicou-se que iriam realizar uma caça aos elementos da natureza e, explorando a natureza, as crianças tinham de procurar os elementos presentes nas caixas de ovos e colocá-los no respetivo sítio.

Foi indicado às crianças que não se afastasse demasiado umas das outras para se conseguirem ajudar umas às outras se fosse necessário. Durante a exploração da natureza, apesar de existirem crianças mais desafadoras e que gostavam de correr para longe, o grupo manteve-se próximo, havendo assim entreajuda durante a atividade. Foi possível observar as crianças mais velhas a apanhar elementos para as crianças mais novas que estavam com dificuldades em encontrar, como é possível verificar na Figura 35 – a) e b). Esta proposta contribuiu para desenvolverem atitudes de cooperação, partilha e de respeito pelos colegas. Para além da natureza, as crianças também exploraram o espaço de recreio. Terminada a caça, existiu um momento de discussão ainda no espaço exterior para observar o que cada criança tinha apanhado. Nesse momento chegou-se à conclusão de que nenhuma criança tinha encontrado pinhas e penas e que todos tinham encontrado os restantes elementos. Ao existir este momento de discussão, foi possível perceber que as crianças são capazes de expressar as suas ideias e as informações necessárias, neste caso, o que cada uma tinha apanhado. São também capazes de ouvir o outro e esperar pela sua vez para falar.

A pedido de algumas crianças, foi dito que podiam guardar a caixa de ovos na mochila para levarem para casa e realizarem a tarefa com os pais, avós, irmãos, amigos, etc. As crianças ficaram muito entusiasmadas e correram para colocar as caixas nas mochilas. Assim, as famílias podem ser também envolvidas, colaborar e perceber as atividades realizadas com as crianças na escola.

Figura 35 - Exploração do espaço exterior a), b) e c)



Ao realizarem esta atividade, as crianças aprenderam alguns nomes de elementos da natureza que lhes eram desconhecidos (como por exemplo o trevo) e a estarem atentas e concentradas para encontrarem os elementos da natureza. Estas foram também capazes de respeitar as regras estipuladas antes da saída da escola, percebendo que existem perigos em certos lugares. Ao longo da exploração, algumas crianças demonstraram independência e autonomia, demonstrando responsabilidade pela sua segurança e dos outros, bem como consciência de perigos que podiam ocorrer.

## 2.5. Considerações finais

Nesta secção são apresentadas as considerações finais da pesquisa realizada, dando resposta às questões do estudo: i) Quais os benefícios da exploração do espaço exterior e da natureza pelas crianças para a sua aprendizagem, nomeadamente na área de conteúdo conhecimento do mundo?, ii) Quais os contributos para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, através do brincar/aprender no exterior e na natureza, iii) Quais os contributos do espaço exterior e de natureza para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças?.

No que se refere aos benefícios da exploração do espaço exterior e da natureza pelas crianças para a sua aprendizagem, nomeadamente na área de conteúdo conhecimento do mundo, foi possível perceber que nas Atividades 1 e 4 as crianças desenvolveram a sua criatividade para criar arte com elementos naturais. Nas atividades 1, 2 e 4, as crianças tiveram oportunidade de explorar diferentes materiais, de lhes mexer com as mãos, de sentir as diferentes texturas, procurar diferentes formas e cores, contribuindo para contrariar a iliteracia motora e emocional relativamente ao contacto

com a natureza referida por Neto (2020). Além disso, na Atividade 4 as crianças tiveram oportunidade de discutir a diferença entre materiais naturais e materiais fabricados. Na Atividade 3, as crianças distinguiram seres vivos e seres não vivos, conseguindo identificar alguns exemplos existentes no espaço exterior. Segundo Thomas e Harding (2011, citados por Bento & Portugal, 2016), as crianças ao contactarem com diversas situações e materiais desenvolvem a linguagem, o que se verificou na Atividade 5, tendo as crianças aprendido alguns nomes de elementos naturais que lhes eram desconhecidos, enriquecendo assim o seu vocabulário. Os resultados do estudo evidenciam que o espaço exterior pode desenvolver competências a nível do conhecimento do mundo, tal como apontam Coelho et al. (2015), Bilton et al. (2017) e as OCEPE (ME, 2016). Destaca-se o contato com seres vivos e a exploração de materiais como são grandes oportunidades de aprendizagem, permitindo desenvolver de modo particular competências de linguagem e ciências naturais, bem como atitudes de respeito pelo meio ambiente e o desejo que aprender e perceber o porquê dos acontecimentos, características e transformações.

As diversas atividades também contribuíram para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, através do brincar e da exploração no exterior e na natureza. Em todas as atividades foram realizados momentos de discussão, onde as crianças partilharam o trabalho realizado, os materiais utilizados, o que observaram e partilharam ideias, o que se revelou importante para os objetivos desse domínio. Tal como também apontam com Bilton et al. (2017), Martins e Neves (2020) e as OCEPE (ME, 2016), as atividades desenvolvidas no espaço exterior proporcionadas neste estudo contribuíram para que as crianças desenvolvessem atitudes de respeito pelos colegas, uma vez que foram capazes de ouvir e aguardar pela sua vez para falarem. Além disso, nas Atividades 2, 4 e 5, as crianças foram observadas a ajudar os colegas na realização das tarefas. Assim, as crianças desenvolveram a entreatajuda, a cooperação e a partilha de saberes, indo ao encontro do mencionado por Bento (2015), Bilton et al. (2017) e Neto (2020). Nas Atividades 3 e 5, tal como também refere Hanscom (2018), as crianças desenvolveram a concentração e a capacidade de observação, visto que para a realização das tarefas era necessário procurarem materiais que não eram óbvios de encontrar. Ainda na Atividade 5, os resultados mostram que foi possível verificar que as crianças demonstraram atitudes de segurança e consciência dos perigos existentes, respeitando as regras de seguranças transmitidas no início da atividade, em consonância com o referido por Bilton et al. (2017) e Hanscom (2018).

No que concerne aos contributos do espaço exterior e de natureza para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças, foi possível verificar que esse foi conseguido de modo positivo em todas as atividades. Esse contributo evidencia-se no momento de exploração do espaço e de recolha de materiais que existiu em todas as atividades, em que as crianças realizaram de forma autónoma. Tal como Hanscom (2018) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2016), os resultados do estudo mostram que ao realizar atividades no espaço exterior, as crianças desenvolvem a autonomia e a independência. Em relação ao desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do sentido estético, este foi muito evidente nas Atividades 1 e 4, em que as crianças, na Atividade 1, elaboraram um quadro com elementos da natureza e, na Atividade 4, elementos naturais para representar arte. Tal como Neto (2020) e Hanscom (2018) referiram, realizar atividades deste tipo no espaço exterior permite desenvolver a criatividade, a sensibilidade artística e a imaginação.

Apesar dos resultados positivos em relação às competências adquiridas pelas crianças nos dois contextos de estágio, existiram algumas limitações na investigação realizada. Uma das dificuldades sentida durante a realização das atividades disse respeito ao papel a desempenhar. Este foi exigente, pois representava vários papéis em simultâneo, como investigadora, com responsabilidade na recolha de dados, e como educadora, a gerir o grupo e a dinamizar as atividades. Esta investigação foi essencial para compreender a importância e as dificuldades sentidas pelos profissionais de educação na prática de atividades realizadas no espaço exterior/natureza, bem como as possíveis competências promovidas por estes espaços. A partir desta investigação identifiquei outras temáticas relevantes para investigar com grupos de crianças na educação de infância, nomeadamente associadas ao desenvolvimento de competências de preservação do meio ambiente e consciencializando as crianças para atitudes ambientalistas.

## Reflexão final

A realização deste relatório de estágio, possibilitou realizar uma análise e reflexão mais profunda do trabalho desenvolvido ao longo do percurso realizado no Mestrado em Educação Pré-escolar. Durante a realização das várias práticas de ensino supervisionada, foi possível acompanhar o trabalho desenvolvido por vários profissionais de educação, como também possibilitaram experiências gratificantes, nomeadamente vivenciar o quotidiano da profissão e compreender a sua complexidade, assim como colocar em prática as aprendizagens teóricas realizadas ao longo do percurso académico. Durante a elaboração do relatório, descrevi as minhas aprendizagens e dificuldades. Foram muitas as preocupações, dúvidas, inseguranças e dificuldades sentidas no receio de ensinar, transmitir ou fazer algo de errado. Todas estas dificuldades foram sendo ultrapassadas no decorrer das PES, através de pesquisas e da partilha de experiências com os diversos educadores e auxiliares de ação educativa das instituições onde foram realizadas as práticas. Posso referir que durante este percurso académico aprendi bastante e superei muitos obstáculos que contribuíram para o meu crescimento.

O meu maior receio e desafio em todas as práticas foi não conseguir adequar as atividades ao grupo, considerando as crianças de várias faixas etárias, níveis de desenvolvimento e necessidades. Considero assim, depois de terminar as práticas, que consegui adequar as atividades às crianças, tentando sempre implementar estratégias que beneficiassem o desenvolvimento e aprendizagem nas crianças. Ainda em relação às planificações das atividades, percebi que estas funcionam como instrumento de suporte, podendo ser flexíveis, permitindo a existência de alterações no momento da implementação. Ao longo do estágio fui aprendendo que é também possível proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens nas crianças sem ser nas atividades orientadas, por isso, tentei sempre promover aspetos que achava mais necessários serem trabalhados com cada criança e aproveitava os momentos da rotina e de brincadeira livre para o fazer.

Ao fazer uma apreciação global da minha intervenção em contexto de estágio, posso referir que aprendi a não valorizar apenas as atividades orientadas, como valorizar também os momentos de rotina e de brincadeira livre, deste modo o educador deve contribuir para que todos estes momentos sejam boas oportunidades de desenvolvimento de competências. Aprendi, essencialmente, que o educador não é apenas a pessoa que ensina e orienta, mas que também está disposto a aprender a

cada dia, sempre em prol do desenvolvimento do seu grupo e da qualidade do seu próprio trabalho. Consegui aprender também estratégias, formas de ser e de lidar com as crianças, de estar numa sala e gerir de modo adequado as situações. Analisando o meu percurso nas várias práticas, considero que fui melhorando e aperfeiçoando o meu desempenho, gradualmente no decorrer das mesmas e acredito que com a prática continue a melhorar.

Ao realizar esta investigação, percebi o quão importante é as crianças terem tempo de brincadeira e de atividades ao ar livre e na natureza, uma vez que o espaço exterior pode constituir um poderoso ambiente educativo, contribuindo para as crianças desenvolverem competências motoras, emocionais, sociais e cognitivas. Ainda no espaço exterior, as crianças desenvolvem novos interesses, aprendem a correr riscos e ganham competências para os avaliarem, ganham autoconfiança, aprendem a tomar decisões e a resolver problemas, etc. O papel do educador deve pensar e criar oportunidades de aprendizagem e de brincar no espaço exterior, conhecendo bem as potencialidades e organização deste espaço, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão sobre o mundo que as rodeiam. No espaço exterior, as crianças têm oportunidade de explorarem, experimentarem e descobrirem. As Áreas da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo podem ser desenvolvidas no espaço exterior, uma vez que as crianças têm a oportunidade de desenvolver diversas formas de interação social, de contato e exploração de materiais naturais, de atividades físicas, observação de seres vivos e desenvolvem ainda atitudes de respeito e valorização pelo meio ambiente. Assim, as idas ao exterior devem acontecer com regularidade, para que as crianças estejam familiarizadas com o meio envolvente.

Com a realização deste relatório percebi o quão é imprescindível na minha aprendizagem como futura educadora refletir sobre um assunto com tanta importância. Percebi ainda o quão é importante as crianças irem com regularidade ao exterior. Este aspeto terá influência na minha prática profissional futura. Na minha prática irei realizar muitas atividades neste espaço que tanto tem para oferecer às crianças, não dando apenas importância ao espaço interior. Concluindo, posso referir que foram muitas as aprendizagens, experiências e conhecimentos que adquiri a partir da realização das práticas de ensino supervisionada e da realização deste relatório, contribuíram e contribuirão para o meu sucesso pessoal e profissional e vão-me acompanhar durante a minha futura prática profissional.

## Referências bibliográficas

- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores - Perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação, II série*(4), 127-140. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17517/1/Inf%c3%a2ncia%20e%20espa%c3%a7os%20exteriores.pdf>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância, *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 91-106. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/17657/14737>
- 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.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Broadhead, P., & Burt, A. (2012). *Understanding young children's learning through play*. London: Routledge.
- Carvalho, A. (2013). *Auto-Supervisão no Jardim de Infância: Contributos da Observação e da Voz das Crianças*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da UC. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25729/3/Tese%20-%20Andreia%20Carvalho.pdf>
- Cocito, R. P. (2016). A Natureza como espaço educacional: Oportunidades para a infância. *Colloquium Humanarum*, 13(Especial), 94-100. <https://pdfs.semanticscholar.org/6e4a/5f5064e5fe7f98eb2868046b17601022fe62.pdf>
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(10), 111-117. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17516/1/Oferta%20educativa%20outdoor%20c>

omo%20complemento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-  
Escolar.pdf

Cole, M., & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* (4.<sup>a</sup> ed.). Artmed.

Craidy, C., & Kaercher, G. E. (2001). *Educação infantil : pra que te quero*. Artmed.

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2016). *Peças Soltas 2 - Inspirando o brincar de crianças do nascimento aos 3 anos*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Davis, C., & Oliveira, Z. (1993). *Psicologia na educação*. Cortez.

Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes - Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte.

Hoff, E. (2009). Desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida: mecanismos de aprendizagem e resultados do nascimento aos cinco anos de idade. In *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (pp. 1-6). <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/expert/desenvolvimento-da-linguagem-e-alfabetizacao/segundo-especialistas/desenvolvimento-da-linguagem-nos>

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprender por projectos centrados em problemas*. Afrontamento.

Lopes, M. (2014). *A Construção da Relação de Afetividade entre Educador/a e Criança na Educação de Infância*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3945/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20afetividade%20entre.pdf>

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora EPU. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf)

Martins, C., & Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso. *Revista Liberano*, 21(36), 121-130. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2946/1/Aprender%20a%20bri>

ncar%20ao%20ar%20livre%20num%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20e  
m%20Portugal.pdf

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência - Experiências do 3 aos 6*. DGE-ME. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar\\_para\\_ciencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf)

Mckee, D. (2019). *O Elmer e o Arco-Íris*. Nuvem de Letras.

Mitchell, R., & Popham, F. (2008). Effect of exposure to natural environment on health inequalities: an observational population study. *The Lancet*, 372(9650), 1-18. [https://core.ac.uk/reader/1394967?utm\\_source=linkout](https://core.ac.uk/reader/1394967?utm_source=linkout)

Movimento da Escola Moderna (MEM) (2014). *Modelo Pedagógico do MEM*. <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>

Morgado, M. (2019). *"Momentos Relax" - Momentos de relaxamento em Jardim de Infância: Contributos para o bem estar e desenvolvimento das crianças*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10417/1/Relat%c3%b3rio%20PPS%20II%20Maria%20Morgado%202017139.pdf>

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.

Oliveira, E. R. (2012). *A inclusão de crianças autistas no Pré-Escolar - Atitudes dos educadores*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett]. <https://core.ac.uk/download/pdf/48578604.pdf>

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

Parr, T. (2006). *O Livro da Família*. Edições Gailivro.

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (pp. 33-67). Conselho Nacional da Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>

- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche - das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. DGE-ME. <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, M. J., Mafra, P., Pires, D., Gonçalves, A., & Velho, A. (2007). Atividades Experimentais no Jardim-de-infância Projecto “Aprender e Gostar de Aprender Ciências”. In 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança: Literacias, Aprendizagens e Desenvolvimento: Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4998/1/Projecto%20Aprender%20e%20Gostar%20de%20Aprender%20Ci%C3%A7ncias\\_1%C2%BACIEC2008.d.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4998/1/Projecto%20Aprender%20e%20Gostar%20de%20Aprender%20Ci%C3%A7ncias_1%C2%BACIEC2008.d.pdf)
- Santos, L. (2002). A investigação e os seus implícitos: contributos para uma discussão. In J. Murillo, P. M. Arnal, R. Escolano, J. M. Gairín, & L. Blanco (Eds.), *VI Simpósio de la SEIEM* (pp. 157-170) <https://core.ac.uk/download/pdf/12341841.pdf>
- Santos, M. (2015). Do outro lado do espelho: Português como língua segunda na educação pré-escolar. *Revista Exedra, n.º Extra 1*, 78-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6496627>
- Silva, E. A. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Qualitative research methodologies in Social Sciences*(12), 77-99. doi:<https://doi.org/10.4000/ras.740>
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors, Spaces and places, risk and challeng*. Series Editor.
- Verde, S. (2019). *Eu sou Yoga*. Nascente.

## Anexos

### Anexo 1 – Rotinas diárias dos estágios de Creche e Jardim de Infância

Assim, a rotina diária de um dia tipo da sala do Estágio Creche 1.º semestre é a seguinte:

Tabela 2 - Rotina diária estágio Creche 1.º semestre

7h30min	Abertura da creche
7h30min às 9h30min	Acolhimento das crianças
9h30min às 10h00min	Canção "Bom dia" Reforço da manhã
10h00min às 10h30min	Atividades com intencionalidade educativa
10h30min às 11h00min	Higiene e preparação para o almoço
11h00min às 11h30min	Almoço
11h30min às 11h45min	Higiene e preparação para a sesta
11h45min às 14h30min	Sesta
14h30min às 15h00min	Higiene e preparação para o lanche
15h00min às 15h30min	Lanche
15h30min às 16h00min	Higiene e aprontar das crianças
16h00min às 19h00min	Atividades livres, momentos de higiene, momentos de repouso e preparação para a entrega das crianças à família. Saída.
19h00min	Encerramento da creche

Assim, a rotina diária de um dia tipo da sala do Estágio JI 2.º semestre é a seguinte:

Tabela 3 - Rotina diária estágio Jardim de Infância 2.º semestre

7h45min – 09h30min	Acolhimento/Jogos de encaixe
09h30min – 10h00min	Planificação de atividades/ marcação de mapas
10h00min 11h45min	Realização de atividades programadas Brincadeira Livre/Atividades Orientadas Recreio
11h45min – 12h15min	Higiene
12h15min – 13h30min	Almoço
13h30min – 13h45min	Higiene
13h45min – 15h45min	Atividades Livres/Atividades orientadas
15h45min – 16h00min	Higiene
16h00min – 16h30min	Lanche
16h30min – 16h45min	Higiene
16h45min – 19h00min	Atividades Extracurriculares Atividades livres/ Recreio

	Acolhimento
--	-------------

Assim, a rotina diária de um dia tipo da sala do Estágio JI 3.º semestre é a seguinte:

Tabela 4 - Rotina diária estágio Jardim de Infância 3.º semestre

8h30min – 09h00min	Acolhimento
09h00min – 10h00min	Realização de atividades programadas Brincadeira Livre/Atividades Orientadas
10h00min	Reforço da manhã
10h00min – 11h00min	Realização de atividades programadas Brincadeira Livre/Atividades Orientadas
11h00min – 11h45min	Recreio
11h45min	Higiene
12h00min – 12h30min	Almoço
12h30min	Higiene
12h30min – 14h00min	Atividades Livres/Recreio
14h00min – 15h15min	Realização de atividades programadas Brincadeira Livre/Atividades Orientadas
15h15min – 15h30min	Lanche
15h30min – 17h00min	AAAF

Anexo 2 – Áreas Curriculares e os principais objetivos por componente/domínio das atividades propostas no projeto de intervenção do Estágio JI 2.º semestre

Tabela 5 - Principais objetivos do projeto de intervenção do Estágio JI 2.º semestre

Área da Formação Pessoal e Social	Construção da identidade e da autoestima	Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.
	Independência e autonomia	Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
	Consciência de si como aprendiz	Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
	Convivência democrática e cidadania	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.
Área da Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais	Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa; Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas, expressando a sua opinião e leitura crítica.
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem Escrita	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.
	Domínio da Matemática – Geometria e Medida	Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação.
Área do Conhecimento do Mundo	Introdução à Metodologia Científica	Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las.
	Abordagem às Ciências – Conhecimento do mundo social e Conhecimento do mundo físico e natural	Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança); Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida; Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas; Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles; Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural; Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.

Anexo 3 – Áreas Curriculares e os principais objetivos por componente/domínio das atividades propostas no projeto de intervenção do Estágio JI 3.º semestre

Tabela 6 - Principais objetivos do projeto de intervenção do Estágio JI 3.º semestre

Área da Formação Pessoal e Social	Construção da identidade e da autoestima	Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.
	Independência e autonomia	Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
	Consciência de si como aprendiz	Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
	Convivência democrática e cidadania	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.
Área da Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Física	Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar; Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar.
	Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais e do Jogo Dramático/Teatro	Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa; Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem Escrita	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da palavra).
	Domínio da Matemática – Números e Operações e Geometria e Medida	Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.); Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração; Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação.

	<p>Introdução à Metodologia Científica</p>	<p>Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las.</p>
<p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>Abordagem às Ciências – Conhecimento do mundo social e Conhecimento do mundo físico e natural</p>	<p>Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança);</p> <p>Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida;</p> <p>Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas;</p> <p>Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles;</p> <p>Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança;</p> <p>Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural;</p> <p>Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.</p>

**Anexo 4 – Planificação da atividade de leitura – Estágio Creche 1.º semestre**
**Tabela 7 - Planificação da atividade de leitura**

Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Apreciar histórias e canções;</p> <p>Contactar com a expressão musical;</p> <p>Desenvolver o sentido auditivo;</p> <p>Observar e utilizar modalidades diversificadas de expressão visual, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, manchas, formas);</p> <p>Estabelecer relações com os adultos/pares.</p>	<p>Para iniciar a atividade, em conjunto com a educadora e a auxiliar, sentamos as crianças no tapete. Ligamos o projetor que irá projetar uma imagem do fundo do mar.</p> <p>Enquanto isso, vamos dizendo uma história criada por nós e fazendo interações com as crianças (abraçar, fazer cocegas, dar beijinhos e “morder” com as mãos), também, entre as frases e no final, iremos movimentar um lençol por cima das crianças fazendo o movimento das ondas.</p> <p>“Era uma vez um oceano, que tinha muitas ondas (fazer ondas com o lençol). Neste imenso oceano azul, apareceu uma estrela-do-mar (fazer cocegas). Esta estrela-do-mar tinha um amigo mauzão o tubarão (“morder” com as mãos, as pernas e os braços das crianças). O tubarão também tinha um amigo muito pequenino, era o peixinho (damos beijinhos às crianças). Para o grupo estar completo, falta o polvo e os seus grandes braços, que dão grandes abraços (abraçamos as crianças).”</p> <p>No final da história cantamos a música “O barquinho”, adaptada à história contada:</p> <p>“O peixinho ligeiro nadava, ligeirinho, nadava no mar. O polvinho ligeiro nadava, ligeirinho, nadava no mar. A estrelinha ligeira nadava, ligeirinha, nadava no mar. O tubarão ligeiro nadava, ligeirinho, nadava no mar”.</p> <p>Para terminar colocamos um vídeo do fundo do mar com peixinhos para as crianças explorarem livremente.</p>	<p>Projetor;</p> <p>Imagens dos animais (peixe, tubarão, polvo e estrela-do-mar);</p> <p>Lençol.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Registos fotográficos;</p> <p>Conversa com a educadora e auxiliar.</p>

Anexo 5 – Planificação da atividade – Estágio JI 2.º semestre – Tintas naturais e recorte e colagem

Tabela 8 - Planificação da atividade - Tintas naturais e recorte e colagem

Áreas de Conteúdo/ Domínios e Subdomínios	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
<p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b> Conhecimento do mundo físico e natural</p> <p><b>Área da Expressão e Comunicação</b> <u>Domínio da Educação Artística</u> Subdomínio da Artes Visuais <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p>	<p>Contactar com elementos da natureza;</p> <p>Criar arte com diferentes materiais;</p> <p>Desenvolver a criatividade e a imaginação;</p> <p>Desenvolver o sentido estético;</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas através de produções plásticas;</p> <p>Escutar e valorizar o contributo do grupo;</p> <p>Ter interesse em comunicar;</p> <p>Ouvir atentamente a história;</p> <p>Compreender os principais momentos da história;</p> <p>Adquirir novas palavras no seu vocabulário;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina.</p>	<p><u>1.ª Atividade – Tintas naturais</u></p> <p>Começamos por organizar o grupo apenas numa mesa e perguntamos com que tipo de tintas costumam pintar. Depois das respostas das crianças, colocamos o material em cima da mesa e mencionamos que iremos criar tintas com elementos naturais (como: caril – amarelo, café – castanho, pimentão doce – vermelho, beterraba – cor-de-rosa, carvão – preto, espinafres – verde, argila – cinzento). Juntamente com as crianças, juntamos os elementos e a água, em vários copos, misturando-os.</p> <p>Depois das cores criadas, deixamos que as crianças pintem livremente com as mesmas, para posteriormente ser utilizado noutra atividade.</p> <p><u>2.ª Atividade – Leitura do livro “O Elmer e o Arco-Íris” de David Mckee</u></p> <p>A atividade inicia com a organização do grupo no tapete, em seguida perguntamos às crianças se já viram um arco-íris, quantas cores tem e quais são. Depois de ouvirmos as respostas das crianças, mencionamos que iremos ler um livro e procedemos à sua leitura. Começaremos por cantar uma canção de forma a captar a atenção das crianças: “Plin, plin, plon! Plin, plin, plon! A his-tó-ria vai co-me-çar E o (nome da sala) vai es-cu-tar Zip, zap, zum! Ôôô Sssshiiiiiiiiiiiiiiiiiiii”.</p> <p>A leitura acaba com a lengalenga “Vitoria, vitoria, acabou-se a história”.</p> <p><u>3.ª Atividade – Construção do Elmer</u></p> <p>Organizamos o grupo nas mesas e explicamos às crianças que vão construir um “Elmer” com a pinturas realizadas no dia anterior. Distribuímos a cada criança um stencil do Elmer e é pretendido que coloquem em cima da pintura e o contornem, depois pedimos-lhes que recortem o Elmer. Posteriormente, distribuímos pelas crianças, folhas brancas para desenharem o habitat do Elmer e depois colam-no no seu habitat.</p>	<p>Copos;</p> <p>Pincéis;</p> <p>Folhas de papel;</p> <p>Varinha mágica;</p> <p>Álcool;</p> <p>Cola branca;</p> <p>Tintas naturais: caril, café, pimentão doce, beterraba, carvão, espinafres, argila;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Livro “O Elmer e o Arco-Íris” de David Mckee</p> <p>Folhas brancas;</p> <p>Stencil do Elmer;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Lápis;</p> <p>Folhas pintadas com as tintas naturais.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Diálogos com as crianças;</p> <p>Produções realizadas pelas crianças;</p> <p>Registos fotográficos e videográficos.</p>

**Anexo 6 – Planificação da atividade – Estágio JI 3.º semestre – Semana da restauração**
**Tabela 9 - Planificação da atividade - Semana da restauração**

Objetivos específicos	Estratégias e Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Expressar as suas opiniões e preferências;</p> <p>Contribuir na procura de soluções e partilha de ideias;</p> <p>Cooperar na remodelação da área.</p>	<p><u>Segunda-feira – Criar a área do restaurante na sala</u></p> <p>Para iniciar a atividade reunimos o grupo no tapete, e começamos por questionar sobre quais as áreas que acham que um restaurante tem. Posteriormente perguntamos o que poderíamos mudar para transformar uma parte da área da casinha no restaurante da sala e consoante as respostas e opiniões, mudaríamos todos juntos a área. Para finalizar perguntaríamos qual seria o nome que gostaríamos que o restaurante da sala tivesse.</p>	<p>Mesas, armários e objetos já existentes na sala.</p>	<p>Instrumentos: Observação direta; Registos fotográficos e videográficos.</p>
<p>Conhecer locais de comércio da sua zona de residência;</p> <p>Entender como funciona um supermercado;</p> <p>Saber identificar as diferentes áreas de um supermercado (Ex: frescos, caixa, bebidas, etc....).</p>	<p><u>Terça-feira – Visitar e fazer compras num supermercado</u></p> <p>Iniciamos a atividade com a organização do grupo no tapete, onde perguntamos se costumam ir com os pais ao supermercado, o que costumam comprar e como é que é organizado o mesmo. Depois de ouvirmos as respostas às nossas perguntas informamos que vamos fazer uma visita a um supermercado e organizamos o grupo num comboio dois a dois e dirigimo-nos, com todas as precauções necessárias, para o supermercado “ Minipreço “. Ao chegar ao supermercado, mostramos às crianças que o mesmo é dividido em diversas secções, passando por cada uma delas. Em conjunto com a educadora, escolhemos alguns artigos para levarmos, com o objetivo de demonstrarmos o processo de compra. Quando dermos por terminada a visita, organizamos o grupo num comboio e regressamos à escola. Voltamos a organizar o grupo no tapete, e perguntamos o que é que conseguiram encontrar em cada secção (Ex: talho, frutas e legumes, frescos, peixaria, mercearia e higiene).</p>		<p>Instrumentos: Observação direta; Registos fotográficos e videográficos.</p>
<p>Conhecer locais de comércio da sua zona de residência;</p> <p>Entender como funciona um restaurante;</p> <p>Saber identificar as diferentes áreas de um restaurante (Ex: zona de refeição, balcão, cozinha e casa de banho).</p>	<p><u>Quarta-feira – Visitar um restaurante</u></p> <p>A atividade inicia-se com a organização do grupo no tapete, onde lhes perguntamos se costumam ir a restaurantes e quais são os restaurantes que conhecem. Depois de ouvirmos as respostas às nossas perguntas, dizemos que iremos até a um restaurante fazer uma visita, posteriormente, organizamos o grupo num comboio dois a dois e dirigimo-nos, com todas as precauções necessárias, para o restaurante “O Brazão”. Chegando ao restaurante, o responsável pelo mesmo, irá conduzi-los numa visita e explicar quais as áreas existentes e o que acontece em cada uma delas. Quando for dada por terminada a visita, voltamos a organizar o grupo num comboio e regressamos à escola, onde os organizamos novamente no tapete e fazemos perguntas sobre a visita, como por exemplo, qual o espaço que mais gostaram, se sabiam que era assim que um restaurante funcionava e se acham que a área que foi remodelada anteriormente está organizada consoante as</p>		<p>Instrumentos: Observação direta; Registos fotográficos e videográficos.</p>

	informações recebidas na visita, caso as crianças achem que não, voltamos a organizar a área todos em conjunto.		
<p>Criar uma ementa; Saber os dias da semana e a sua ordem; Relacionar o nome das imagens dos objetos com a sua forma escrita.</p>	<p><u>Quinta-feira – A ementa do nosso restaurante</u></p> <p>Começamos a atividade a organizar o grupo no tapete, posteriormente iniciamos um diálogo sobre quais os pratos que comem nos restaurantes e se sabem o que é uma ementa, deixamos que as crianças respondam à nossa questão e, caso as crianças não saibam, explicamos o que é. Posteriormente, desafiamos as crianças a criar a ementa do restaurante da sala, deste modo, começamos por colocar os alimentos de plástico existentes nesta área em cima da mesa, para que as crianças tenham uma melhor visão dos alimentos que tem na casinha e para, mais tarde, colarmos uma imagem de cada alimento na ementa. De seguida, iremos colocar no quadro uma cartolina dividida pelos dias da semana, em cada dia haverá um prato de entrada, um prato principal e uma sobremesa, na parte de baixo ira estar um espaço para colocarmos as bebidas que existem no restaurante, nesta ementa serão escritos todos os alimentos que cada prato irá levar e, como dito anteriormente, colocadas imagens dos alimentos.</p>	<p>Cartolina; Canetas; Imagens dos alimentos.</p>	<p>Instrumentos: Observação direta; Registos fotográficos e videográficos.</p>