

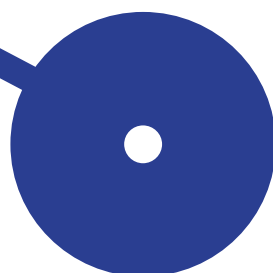
M

MESTRADO
Educação Pré-Escolar

A importância do contacto com a Natureza na Educação de Infância

Nina Sofia Gomes Teixeira

04/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Nina Sofia Gomes Teixeira

A importância do contacto com a Natureza na Educação de Infância

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, abril de 2026

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Nina Sofia Gomes Teixeira

A importância do contacto com a Natureza na Educação de Infância

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, abril de 2026

AGRADECIMENTOS

A concretização deste relatório representa muito mais do que o terminar de uma etapa académica, revela um percurso de crescimento pessoal, de superação e de construção de identidade enquanto futura profissional. Este caminho foi feito de desafios, aprendizagens, dúvidas, incertezas e conquistas, mas, acima de tudo, foi um caminho que nunca percorri sozinha.

Aos meus pais, devo muito mais do que palavras conseguem expressar. Foram um apoio durante todo este percurso. Aqueles que, com esforço, sacrifício e amor incondicional, tornaram possível a minha vinda para o Porto e a concretização deste sonho. Agradeço-vos por nunca duvidarem de mim, por cada gesto silencioso de apoio, por cada palavra de incentivo e por me ensinarem, desde sempre, a lutar pelos meus objetivos.

Ao meu namorado, Alípio, por seres mais do que um companheiro ao longo deste percurso, por seres o meu porto seguro e o meu refúgio em todos os momentos. Pela tua presença constante, mesmo nos dias mais difíceis, por acreditares em mim quando eu própria duvidei, por me apoiares, amparares e nunca me deixares desistir. És a alegria nos meus dias tristes, o meu suporte quando acho que não consigo mais. Obrigada por caminhares ao meu lado, por todas as palavras certas no momento certo e por nunca me deixares cair. Este percurso também é teu. Contigo é sempre “A três metros sobre o céu”.

À minha parceira de estágio, Mariana, agradeço-te por teres sido um apoio constante ao longo desta fase tão exigente da nossa vida. Pela entreatajuda, pela partilha de ideias, pelas reflexões conjuntas e por todo o suporte, não só a nível académico, mas também emocional. Por todas as lágrimas e por todos os “Eu não te deixo cair”. Vou levar-te para a vida. Tornaste este caminho mais leve e marcante.

Às minhas amigas do mestrado, Rafaela, Inês, Leonor, Mariana e Ana, por terem sido companhia nesta jornada tão intensa. Obrigada por terem sido luz constante nesta caminhada tão intensa e transformadora. Entre partilhas, desabafos, gargalhadas na cantina e incontáveis horas de trabalho, fomos criando uma amizade feita de cumplicidade, apoio e presença verdadeira. Nos dias mais exigentes, foram abrigo, nos dias mais felizes, foram celebração. Com vocês, o peso

tornou-se leve e cada conquista foi vivida com ainda mais emoção. Levo-vos comigo como uma casa, um lugar onde sei que pertenço, para sempre.

À minha melhor amiga, Rute, por me acompanhar durante todos estes anos e me incentivar a perseguir os meus sonhos. Obrigada por tudo.

Aos amigos da faculdade, que me acompanharam desde a licenciatura, obrigada por um percurso tão bonito, por fazerem parte do início deste caminho e por terem contribuído, de forma tão especial, para quem hoje sou. Pelas memórias construídas, pelo apoio ao longo dos anos e por nunca deixarem de estar presentes, mesmo com o passar do tempo.

Às “Burras Stressadas”, um grupo que surgiu de forma inesperada, mas que se tornou essencial e especial. Por todos os momentos de boa disposição, desabafos e pelas gargalhadas. Obrigada por me acompanharem durante este percurso e por serem, em tantos momentos, um verdadeiro suporte emocional.

À minha professora e supervisora Cristina Alves, obrigada pela disponibilidade, orientação e confiança. Agradeço a partilha de conhecimentos, o olhar crítico e construtivo e o acompanhamento ao longo do estágio, fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora.

À educadora cooperante do pré-escolar, educadora Ana, um obrigado sincero por ter sido um apoio ao longo desta jornada. Não só foi apoio como foi um guia, que nos abriu as portas e nos recebeu de forma tão calorosa, revelando uma enorme humildade e humanidade. Obrigada por acreditar em mim e incentivar-me a ir mais além. Agradeço todas as palavras ditas, todo o carinho demonstrado e todos os “Nunca vos vou deixar cair”.

À educadora cooperante da creche, educadora Cristiana, obrigada pela orientação, disponibilidade e partilha de saberes ao longo do estágio. Agradeço a forma como me acolheu, a confiança que depositou em mim e o acompanhamento atento, que foi essencial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às auxiliares de ação educativa, pelo carinho e pelo apoio constante no dia-a-dia. Agradeço a forma como me integraram em cada contexto, a partilha genuína e todos os pequenos gestos que fizeram a diferença. A vossa presença, dedicação e colaboração foram fundamentais para tornar esta experiência mais rica, humana e significativa.

Às crianças com quem tive a oportunidade de me cruzar, obrigada por terem dado um verdadeiro sentido a todo este percurso. Foram vocês a minha maior fonte de aprendizagem, de descoberta e de crescimento. Através dos vossos olhares curiosos, das vossas perguntas e das vossas conquistas, ensinaram-me mais do que qualquer livro alguma vez poderia ensinar. Obrigada por cada sorriso, pela confiança e pela forma genuína como me acolheram no vosso dia-a-dia. Levo comigo cada um de vocês, pois foram, sem dúvida, a razão mais bonita deste caminho e uma inspiração constante para o que quero ser enquanto educadora.

À minha família, que, mesmo não estando sempre presente fisicamente, esteve sempre no essencial, no apoio, no carinho e na força transmitida ao longo de todo este percurso. Obrigada por acreditarem em mim e por serem um dos pilares mais importantes da minha vida.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, fizeram parte deste caminho, o meu mais sincero e profundo obrigado. Este percurso é também feito de cada um de vocês.

RESUMO ANALÍTICO

Este relatório de estágio desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tem como objetivo descrever o percurso da mestranda na prática educativa supervisionada em contexto de creche e educação pré-escolar. A investigação centrou-se na importância do contacto com a natureza na educação de infância sendo que a intervenção pedagógica fundamenta-se numa perspetiva que reconhece a criança como sujeito ativo, competente e participante no seu processo de aprendizagem, valorizando os seus interesses, iniciativas e ritmos individuais.

Ao longo da prática educativa a importância do contacto com a natureza emergiu como um elemento central, alinhado com as perspetivas que enaltecem aprendizagens integradas e experiências sensoriais ricas. A investigação apresentada mostra que a exploração da natureza favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, potenciando a criatividade, a autonomia e o bem-estar.

A prática pedagógica foi sustentada pela metodologia de Investigação-Ação, articulada, no contexto de pré-escolar, com o trabalho por projetos. No contexto de creche, as intervenções focaram-se na exploração multissensorial e motora enquanto que no Pré-Escolar, a intervenção priorizou a autorregulação emocional articulada com as artes e a natureza.

O processo educativo desenvolveu-se de acordo com uma lógica cíclica de observação, planificação, ação e reflexão, permitindo a construção de práticas intencionais, contextualizadas e ajustadas ao grupo. Destaca-se a reflexão sistemática como elemento central na construção de um olhar crítico sobre a ação pedagógica, bem como o papel das planificações na organização de experiências educativas significativas e alinhadas com as OPC e OCEPE.

Palavras-chave: Autorregulação; Creche; Investigação-Ação; Natureza; Pré-Escolar.

ABSTRACT

This internship report, developed within the scope of the Curricular Unit Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Preschool Education, aims to describe the student trajectory in supervised educational practice in both nursery and preschool contexts. The research focused on the importance of contact with nature in early childhood education, with the pedagogical intervention grounded in a perspective that recognizes the child as an active, competent, and participatory subject in their own learning process, valuing their interests, initiatives, and individual rhythms.

Throughout the educational practice, the importance of contact with nature emerged as a central element, aligned with perspectives that emphasize integrated learning and rich sensory experiences. The research presented shows that the exploration of nature fosters children's cognitive, social, and emotional development, enhancing creativity, autonomy, and well-being.

The pedagogical practice was supported by an Action Research methodology, articulated, in the preschool context, with project-based work. In the nursery context, the interventions focused on multisensory and motor exploration, while in the preschool context, the intervention prioritized emotional self-regulation, articulated with arts and nature.

The educational process was developed according to a cyclical logic of observation, planning, action, and reflection, allowing for the construction of intentional, contextualized, and group-adjusted practices. Systematic reflection is highlighted as a central element in developing a critical perspective on pedagogical action, as well as the role of planning in organizing meaningful educational experiences aligned with the curricular guidelines OPC and OCEPE.

Keywords: Action Research; Nature; Nursery; Pre-School Education; Self-Regulation.

LISTA DE SIGLAS

AAAF– Atividades de Animação de Apoio às Famílias

EB–Ensino Básico

EE– Encarregado de Educação

EI– Educação de Infância

EPE–Educação Pré–Escolar

I–A–Investigação–Ação

IPSS–Instituição Privada de Solidariedade Social

Jl–Jardim de Infância

MTP–Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS–Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE–Orientações Curriculares Para a Educação Pré–Escolar

OMS–Organização Mundial de Saúde

OPC–Orientações Pedagógicas para a Creche

PCG–Projeto Curricular de Grupo

PE–Projeto Educativo

PEA–Perturbação do Espectro do Autismo

PEP-Pedagogia-Em-Participação

PES-Prática Educativa Supervisionada

PPG-Projeto Pedagógico de Grupo

RTP- Relatório Técnico-Pedagógico

TEIP-Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A- Guiões de observação indireta: entrevistas semiestruturadas às educadoras de infância

A1- Entrevista semiestruturada à educadora de infância em creche

A2- Entrevista semiestruturada à educadora de infância em pré-escolar

Apêndice B- Registos fotográficos das ações desenvolvidas

B1- Ações desenvolvidas em creche

B2- Ações desenvolvidas em pré-escolar

Apêndice C- Planificações Semanais

C1- Planificações semanais de educação em creche

C2- Planificações semanais de educação em pré-escolar

Apêndice D- Grelhas de Avaliação sobre os processos de aprendizagem na Prática Educativa Supervisionada

D1- Grelha de Avaliação do contexto de creche

D2- Grelha de Avaliação do contexto de pré-escolar

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1– Dar de comer à vaca

Figura 2– Molduras de flores completas

Figura 3– Área da calma

Figura 4– Criação das paisagens emocionais

Figura 5– Pintura com tintas naturais

Figura 6– Recolha de elementos naturais

Figura 7– Criação dos fios dos espanta espíritos

Figura 8– Piquenique de lama

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL.....	3
1.2. A NATUREZA ENQUANTO CONTEXTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	5
1.3. O PAPEL DO(A) EDUCADOR(A) NA PROMOÇÃO DO CONTACTO COM A NATUREZA.....	10
1.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	12
2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	14
2.1. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO CONTEXTO DE CRECHE.....	14
2.1.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	14
2.1.2. CARATERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES.....	15
2.1.3. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	17
2.1.4. CARATERIZAÇÃO DO TEMPO.....	19
2.1.5. AS INTERAÇÕES NA CRECHE.....	20
2.2. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR.....	22
2.2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	22
2.2.2. CARATERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES.....	23
2.2.3. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	26
2.2.4. CARATERIZAÇÃO DO TEMPO.....	28
2.2.5. AS INTERAÇÕES NO PRÉ-ESCOLAR.....	30
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	31
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS.....	36
3.1. AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS EM CRECHE.....	36
• JOGO: DAR COMIDA AOS ANIMAIS.....	37
• ENCAIXE DE FLORES.....	42
• BRINCAR HEURÍSTICO.....	45
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	49
• PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	50

• PAISAGENS EMOCIONAIS.....	53
• PINTURA COM TINTAS NATURAIS	58
• ESPANTA ESPÍRITOS NATURAIS.....	63
• PIQUENIQUE DE LAMA.....	69
REFLEXÃO FINAL.....	74
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICES.....	84

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), compreendida no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, que revela ser uma componente fundamental da formação inicial de educadores de infância, assumindo-se como um espaço privilegiado de articulação entre a teoria e a prática pedagógica.

Este relatório tem como principal finalidade refletir, de forma fundamentada e crítica, sobre a ação educativa desenvolvida em contexto de creche e pré-escolar, evidenciando os processos de observação, planificação, ação e avaliação que sustentaram a prática educativa.

Ao longo do presente relatório, é valorizada a importância de proporcionar experiências educativas diversificadas e contextualizadas, incluindo o contacto com a natureza, com o espaço exterior e com ambientes ricos em estímulos sensoriais. Esta dimensão revelou-se significativa nos contextos de intervenção, sendo considerada, de forma transversal, nas práticas desenvolvidas pela mestranda, pelo seu contributo para o bem-estar e para o desenvolvimento global das crianças. Neste sentido, a mestranda procurou integrar, sempre que possível, propostas que favorecessem a exploração do meio envolvente, respeitando os interesses e necessidades de cada grupo.

O presente relatório encontra-se estruturado em três capítulos principais. No primeiro capítulo, são abordados os fundamentos conceptuais e normativos que sustentam a prática pedagógica, incluindo a educação de infância (EI) em Portugal; a natureza enquanto contexto educativo na EI; o papel do(a) educador(a) na promoção do contacto com a natureza e a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). O segundo capítulo, aborda a caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de Investigação-Ação (I-A), onde são descritos os contextos de creche e de EPE, contemplando a caracterização das instituições, dos espaços, dos grupos de crianças, da organização do tempo e das interações, bem como a explicitação da metodologia de I-A adotada nos contextos. O terceiro capítulo, integra a descrição e análise de algumas das ações educativas desenvolvidas, centra-se na apresentação e reflexão sobre as práticas pedagógicas

implementadas em ambos os contextos, incluindo as atividades realizadas em creche e em pré-escolar e os projetos desenvolvidos na EPE. Por fim, é apresentada a reflexão final, onde a mestranda reflete acerca dos constrangimentos e aspectos relevantes para a identidade profissional.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

1.1. A Educação de Infância em Portugal

A EI em Portugal apresenta-se como a primeira etapa da educação básica, desempenhando um papel importante no desenvolvimento integral da criança e na promoção da igualdade de oportunidades educativas (Lopes da Silva et al, 2016). Ao longo das últimas décadas, este nível educativo tem sido progressivamente reconhecido como um direito da criança e um dever do estado, sustentado por enquadramentos legais, orientações curriculares e documentos pedagógicos que refletem uma conceção contemporânea de infância, aprendizagem e educação.

A evolução da EI em Portugal encontra-se estreitamente relacionada com as transformações sociais, políticas e culturais do país. Ao longo do tempo, este nível educativo tem vindo a afirmar-se como um contexto intencional e estruturado de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016), o que se traduziu numa mudança significativa na conceção da criança, atualmente entendida como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Um marco fundamental neste percurso foi a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que consagrou a EPE como a primeira etapa da educação básica, dirigida às crianças dos três anos até à idade de ingresso no ensino básico (EB), valorizando uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento global da criança (Lei nº 5/97, 1997).

Neste seguimento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), vieram consolidar uma visão pedagógica assente numa perspetiva holística e integrada do desenvolvimento infantil, ao estabelecerem princípios, valores e orientações que sustentam uma pedagogia intencional, reflexiva e centrada na criança (Lopes da Silva et al, 2016).

Torna-se importante também destacar a recente publicação das Orientações Pedagógicas para Creche (OPC, 2024), que representou um avanço significativo no reconhecimento da creche como sendo um contexto educativo de pleno direito, reforçando a indissociabilidade entre educar e cuidar (Marques et al, 2024).

As OPC ressaltam a importância das relações afetivas seguras, das rotinas estruturantes e das experiências sensoriais e exploratórias para as crianças, sendo “ (...) oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Marques et al, 2024, p.16). Na creche a criança deve encontrar um espaço promotor de bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento holístico, trazendo segurança e desafios.

Tendo continuidade, a educação pré-escolar orientada pelas OCEPE, tem como finalidade promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, incentivando a autonomia, a curiosidade, o pensamento crítico e a construção de aprendizagens significativas. Tal como acontece na creche, na EPE a aprendizagem é entendida como um processo ativo, que ocorre através do brincar, da interação com os seus pares e através da exploração do seu meio envolvente (Lopes da Silva et al, 2016).

Embora apresentem especificidades próprias decorrentes das diferentes etapas de desenvolvimento, ambos os contextos de creche e pré-escolar partilham princípios pedagógicos comuns, nomeadamente a centralidade da criança, a valorização das interações e a intencionalidade educativa.

A conceção de criança subjacente aos documentos orientadores da EI em Portugal assenta numa visão que reconhece a criança como um ser competente, ativo e participativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. As OCEPE (2016) defendem a criança enquanto sujeito possuidor de direitos, dotado de voz própria e capaz de construir conhecimento através das interações sociais e da relação com o meio, garantindo que o “(...) exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo (...)” (Lopes da Silva et al, p.9). De forma congruente, as OPC (2024) reforçam esta perspetiva ao declararem que, desde os primeiros anos de vida, a criança possui competências comunicativas, sociais e cognitivas que devem ser valorizadas e potenciadas pelos adultos. A criança deve ser vista “ (...) como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (Marques et al, 2024, p.16). Esta conceção encontra igualmente apoio no quadro legal que define o perfil profissional do(a) educador(a) de infância,

nomeadamente no Decreto-Lei n.º 241/2001, que refere que a intervenção educativa deve assentar numa observação sistemática da criança e na construção de contextos educativos promotores do seu desenvolvimento global. Sublinha ainda o papel que o(a) educador(a) deve ter enquanto profissional reflexivo, responsável por planear, implementar e avaliar práticas pedagógicas que sejam adequadas às características, interesses e necessidades das crianças, reforçando a intencionalidade educativa desde a primeira infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Todos estes pontos reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação da criança, o brincar e a aprendizagem significativa, entendida como um processo social e contextualizado. Neste sentido, torna-se então importante analisar a natureza enquanto contexto educativo, pelas oportunidades que oferece às crianças, permitindo a exploração, a descoberta e ao desenvolvimento integral das mesmas.

1.2. A NATUREZA ENQUANTO CONTEXTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Brincar de forma livre com o espaço natural, através da exposição do nosso corpo à imprevisibilidade decorrente a cada instante dos constrangimentos da Natureza, constitui a forma mais ancestral de sabedoria conquistada pela Humanidade. (...)

É por isso que se torna muito importante brincar ao ar livre na infância. Primeiro é preciso decidir sair de casa, ou da escola, para depois ter a possibilidade de observar e experimentar o poder e a magia dos contrastes da vida livre ao ar livre e de preferência na Natureza. (Neto, 2020, p.152)

Atualmente, verifica-se um aumento significativo do tempo que as crianças passam em frente a ecrãs e em ambientes interiores (Neto, 2020). Face a esta realidade, o contacto com a natureza apresenta-se como uma estratégia fundamental, tornando-se um tema essencial a ser promovido e desenvolvido tanto no contexto de creche como no contexto da EPE. Neto (2020) afirma também que Portugal "(...) está ainda longe de ter atingido um nível satisfatório" no que concerne às ligações com a Natureza (p.157). A realidade da infância em Portugal, evidencia uma progressiva redução das oportunidades de brincar livre e de contacto com a natureza, associada

a estilos de vida cada vez mais sedentários. Embora em Portugal haja condições climáticas e naturais favoráveis, estas são frequentemente subaproveitadas em contextos educativos, havendo uma permanência prolongada das crianças em espaços interiores. O aumento do tempo dos ecrãs, a perceção acrescida de insegurança e a sobrevalorização do desempenho académico precoce têm contribuído para a limitação da mobilidade e da exploração do espaço exterior (Neto, 2020).

Em consonância, outros artigos apontam para a presença de práticas pedagógicas que continuam a desvalorizar os espaços exteriores, apesar do seu reconhecido potencial educativo, tais como Bento & Portugal (2019) que referem que a investigação nesta área tem apresentado "(...) cenários de desinvestimento e de desvalorização destes ambientes, apesar do seu contributo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (...)" (p. 91) demonstrando a necessidade de uma profunda reflexão acerca da utilização pedagógica dos espaços exteriores. As autoras ainda evidenciam que, em muitos contextos educativos, persistem discrepâncias entre os discursos profissionais que valorizam o brincar ao ar livre e as práticas efetivamente implementadas, sendo o espaço exterior, muitas vezes, utilizado de forma precária, associado a breves momentos de recreio e centrado sobretudo na vigilância adulta. Torna-se importante que haja uma valorização pedagógica do exterior devendo este ser reconhecido como um verdadeiro contexto pedagógico. Os espaços exteriores promovem experiências ricas e significativas, pois não se limitam a resultados previamente definidos, antes, emergem da ação e iniciativa das crianças, em interação com o meio e com os outros, num processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento (Bento & Portugal, 2019).

A estes fatores acresce o aumento da percentagem de obesidade infantil, onde segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), Portugal é o segundo país da Europa com a maior percentagem, devendo-se também, além de outros fatores, ao facto de a maioria das crianças não terem muito contacto com o espaço exterior (Coelho et al., 2015). Esta ausência de oportunidades frequentes de brincadeira ao ar livre limita o movimento livre das crianças, contribuindo para estilos de vida mais sedentários.

Neto (2020) defende que o contacto regular das crianças com o exterior e com a natureza é essencial para o seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, alertando para os

efeitos negativos de uma infância excessivamente confinada, sedentária e excessivamente regulada pelos adultos. Os contextos naturais favorecem o desenvolvimento da autonomia; criatividade; autorregulação emocional; competências motoras; gestão do risco e confiança em si próprias (Neto, 2020).

Tendo em consideração todos estes fatores, torna-se urgente a valorização pedagógica deste espaço no contexto educativo e a forte necessidade de repensar práticas educativas, entendendo que este espaço é um aliado na promoção de aprendizagens significativas e bem-estar das crianças. Os artigos acerca dos contextos de EI têm vindo a evidenciar a relevância do contacto com a natureza e do brincar ao ar livre como fator de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Duque & Pinho, 2015; Coelho et al., 2015).

O contacto com a natureza na infância é considerado um elemento estruturante do desenvolvimento da criança, sendo um contexto educativo privilegiado que promove aprendizagens significativas, bem-estar e uma relação ativa com o mundo (Neto, 2020). A natureza é entendida não apenas como cenário físico, mas como espaço relacional, sensorial e simbólico oferecendo múltiplas oportunidades para a criança explorar, experimentar, questionar e construir conhecimento a partir da interação direta com o meio envolvente. Esta perspetiva está em consonância com uma conceção de criança curiosa, apta e participativa, reconhecida nas OPC e nas OCEPE, nas quais se enfatiza a importância de ambientes educativos ricos, desafiantes e promotores da ação autónoma da criança (Lopes da Silva et al, 2016 ; Marques et al, 2024).

Os autores Duque & Pinho (2015) e Coelho et al. (2015), pronunciam-se acerca das experiências nos ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca, referindo que estas experiências evidenciam uma abordagem pedagógica que valoriza o contacto regular das crianças com a natureza como parte integrante do quotidiano educativo. Nos *Forest Kindergartens*, o brincar ao ar livre é visto como principal meio de aprendizagem, independentemente das condições climáticas. São priorizadas as brincadeiras num ambiente natural, onde as crianças têm oportunidade de explorar a natureza ao seu ritmo, sendo garantido o bem-estar das mesmas através do uso de vestuário adequado. As várias autoras destacam que estas experiências favorecem o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade, da cooperação e do bem-estar emocional, enquanto promovem aprendizagens significativas a partir da exploração livre e do envolvimento ativo da criança, com

o adulto a assumir um papel de observador, mediador e facilitador das experiências (Coelho et al., 2015; Duque & Pinho, 2015).

Em defesa do espaço exterior as autoras Arribas et al. (2018) destacam a importância do contacto diário das crianças com os espaços exteriores de forma a que estes sejam reconhecidos como contextos educativos com intencionalidade pedagógica, sendo que “O valor atribuído ao exterior assenta em não fazer distinção entre interior e exterior.” (Arribas et al. 2018, p.4). Outro aspeto valorizado é que estas experiências no exterior contribuem para a construção de uma relação afetiva com a natureza que é fundamental para o desenvolvimento de atitudes de cuidado e responsabilidade ambiental, reforçando a ideia de que o contacto com o exterior assume um papel estruturante no desenvolvimento global das crianças.

A natureza enquanto contexto educativo distingue-se pela diversidade de estímulos que nela existem, proporcionando aprendizagens holísticas que permitem integrar dimensões cognitivas, motoras, sociais e emocionais. O contacto regular com ambientes naturais permite à criança envolver-se em experiências sensoriais complexas, mobilizando o corpo e os sentidos na descoberta do mundo. Amado (2018) reforça a ideia de que a riqueza sensorial da natureza constitui uma poderosa base pedagógica, pois esta oferece estímulos variados que favorecem a curiosidade científica e a construção de significados através da experiência. Em consonância estão as OPC que referem que deve ser dado um grande destaque à interação com a natureza, pois esta gera “(...) experiências de alegria e prazer na criança, como o envolvimento em atividades físicas vigorosas, a apreciação de formas, cores e texturas, a fruição do silêncio ou o cuidado e a aprendizagem acerca de seres vivos” (Marques et al., 2024, pg.58).

Alguns estudos evidenciam os benefícios do contacto com a natureza para o bem-estar, saúde emocional e psicológica das crianças (Chawla, 2015; Ernst & Stelley, 2024). Investigações realizadas acerca dos ambientes restauradores e da sua influência indicam que a exposição a contextos naturais contribui para a diminuição da fadiga mental, para a melhoria da capacidade de atenção, para o aumento do equilíbrio emocional e para a redução de níveis de stress, quando comparada com ambientes construídos ou excessivamente estruturados (Berto, 2005; Kaplan & Kaplan, 1989). Estes impactos positivos advêm do facto de os estímulos naturais presentes na natureza, como a presença de vegetação e diversidade sensorial, não sobrecarregarem,

proporcionando um envolvimento espontâneo e prazeroso. Estes benefícios revelam-se particularmente relevantes para as crianças, uma vez que em idades do pré-escolar estas se encontram num período de intenso desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Johnston et al (2022), afirmam que crianças que frequentam contextos educativos com maior integração da natureza apresentam níveis mais elevados de autorregulação, competências socioemocionais e comportamentos de envolvimento ativo no jogo e na exploração. A natureza está dotada de diversas oportunidades que facilitam a tomada de decisões, a resolução de problemas e a gestão de desafios, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da confiança nas próprias capacidades e também da imaginação. Estes efeitos assumem especial importância nos contextos de EI, onde o bem-estar é reconhecido como condição essencial para a aprendizagem, tal como é enfatizado pelas OPC e OCEPE (Marques et al, 2024; Lopes da silva et al, 2016).

Chawla (2015), também refere que o acesso a ambientes naturais está associado a níveis mais elevados de bem-estar psicológico, redução do stress e maior equilíbrio emocional, funcionando a natureza como um fator protetor face a contextos de adversidade. A autora sublinha ainda que os espaços naturais oferecem oportunidades para o jogo livre, o desafio físico e o refúgio emocional, aspetos essenciais para a saúde mental na infância. Estes benefícios são reforçados quando o contacto com a natureza ocorre de forma regular e integrada no quotidiano educativo, permitindo à criança estabelecer uma relação contínua e significativa com o meio natural.

É ainda de ressaltar, a importância que o contacto com a natureza tem no âmbito da proteção e preservação do meio ambiente, tornando as crianças em cidadãos mais conscientes e preocupados com o meio ambiente ao seu redor, uma vez que “A utilização de elementos naturais para brincar, bem como a substituição de brinquedos por materiais reutilizáveis, ajuda a promover uma visão respeitadora do ambiente.” (Arribas et al. 2018, pp.4-5). Tal como referem as OCEPE:

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais. (Marques et al., 2024, pg. 90)

1.3.0 PAPEL DO(A) EDUCADOR(A) NA PROMOÇÃO DO CONTACTO COM A NATUREZA

O papel que o(a) educador(a) de infância tem, na promoção do contacto das crianças com a natureza demonstra ser uma dimensão central da sua ação pedagógica, exigindo uma intencionalidade educativa clara, sustentada em processos contínuos de observação, planificação e avaliação, bem como numa mediação sensível e refletida.

As OCEPE sublinham que a ação do(a) educador(a) se caracteriza por uma intencionalidade que implica refletir sobre os fins educativos, atribuir sentido às práticas e organizar experiências de aprendizagem significativas (Lopes da Silva et al., 2016). De igual modo, as OPC reforçam que esta intencionalidade deve estar presente desde os primeiros anos de vida, valorizando experiências ricas, contextualizadas e promotoras de bem-estar, exploração e aprendizagem, tendo sempre em conta os interesses e necessidades das crianças (Marques et al., 2024).

Para que as oportunidades de contacto com a natureza e as saídas para o exterior sejam valorizadas é essencial que os(as) educadores(as) entendam que se “ (...) têm de se desafiar a si próprios para ir para o exterior, percebendo o currículo de forma holística e não disciplinar.” (Silverman e Corneau citados em Bento & Portugal, 2019, p.101). Neste enquadramento, a promoção do contacto com a natureza não deve ser realizada apenas pontualmente, mas numa opção pedagógica consciente. Para tal é necessário que o(a) educador(a) goste de contactar com a natureza, podendo assim incutir este mesmo gosto nas crianças (Silva et al., 2024).

Como referido no capítulo anterior, a literatura tem demonstrado que os contextos naturais oferecem oportunidades privilegiadas para a observação das iniciativas das crianças, permitindo aos mesmos recolher informações relevantes acerca dos seus interesses, formas de exploração, interações sociais e processos de aprendizagem (Bento & Portugal, 2019). Esta observação vai permitir que o(a) educador(a) valorize o brincar ao ar livre e a exploração do meio natural como contextos educativos cheios de riqueza. Desta forma “(...) o papel do educador deve ser menos o de controlador e mais o de observador, espectador ativo e presente dos gestos e desejos espontâneos das crianças” (Silva et al., 2024, p.17).

Já a planificação pedagógica, neste âmbito, tem um carácter flexível e responsivo, não se traduzindo em atividades rigidamente pré-definidas, mas em propostas abertas que partem da experiência vivida pelas crianças na natureza. Tal como afirma Bento & Portugal, (2019), "(...) o profissional de educação de infância será um criador de possibilidades de ação, que ensaia, discute, reflete e transforma de forma conseqüente a organização e as oportunidades educativas do contexto, procurando o bem estar, desenvolvimento e aprendizagens das crianças." (p.102).

A mediação do adulto em ambientes naturais torna-se outro papel central do(a) educador(a). Em vez de ter uma intervenção diretiva, o(a) educador(a) deve assumir uma postura de presença atenta e sensível. Cabe ao mesmo, observar, encorajar, questionar e apoiar as crianças nas suas descobertas do meio natural. Esta mediação por parte do(a) educador(a) favorece o desenvolvimento da confiança, da autorregulação e da capacidade de resolver problemas, permitindo à criança experimentar desafios e gerir riscos de forma progressiva. Tal como evidenciado na literatura sobre práticas educativas ao ar livre, o(a) educador(a) observa e reflete continuamente para conseguir desafiar as crianças nas suas explorações, incentivando e apoiando sempre que necessário (Duque & Pinho, 2015).

A ação do(a) educador(a), neste contexto, pressupõe a adoção de uma postura reflexiva e crítica face às suas práticas pedagógicas, reconhecendo que a valorização do espaço exterior e do contacto com a natureza implica, regularmente, a existência de processos de transformação pedagógica e de questionamento de conceções enraizadas sobre segurança, risco e aprendizagem, exigindo do(a) educador(a) uma "(...) apetência para atitudes reflexivas e autoavaliativas (...)" (Bento & Portugal, 2019, p. 99).

Assim, promover o contacto com a natureza constitui uma expressão concreta da profissionalidade do(a) docente, na medida em que exige uma prática educativa intencional, fundamentada e ética, que integra a observação, a planificação, a mediação e a avaliação como processos indissociáveis. Ao explorar a natureza e o espaço exterior o(a) educador(a) estabelece interações significativas com as crianças, contribuindo para o seu bem-estar, desenvolvimento integral e construção de uma relação positiva e sustentável com o ambiente.

1.4.METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A MTP revela ser uma abordagem pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem, encarando-a como investigadora nata, capaz de observar, questionar e construir conhecimento a partir da realidade que a rodeia (Katz et al., 1997). O trabalho de projeto possibilita o desenvolvimento de estudos aprofundados a partir de interesses genuínos do grupo, promovendo uma abordagem interdisciplinar e integrada do currículo (Vasconcelos et al, 2012). Esta perspetiva vai ao encontro das OCEPE, que defendem uma pedagogia centrada na criança, na experiência e na construção ativa do conhecimento (Lopes da Silva et al, 2016).

A MTP desenvolve-se através de diferentes fases interligadas, que estruturam o processo de investigação e aprendizagem das crianças. Os projetos iniciam-se com a definição de um problema que vai ao encontro dos interesses de uma ou várias crianças. Através de conversas em grande grupo, esquemas e desenhos, as crianças demonstram os seus conhecimentos prévios (Vasconcelos et al., 2012). Segue-se a fase de planificação e desenvolvimento onde há a execução de uma planificação não-linear que pode envolver a construção de mapas conceituais, redes ou teias. Nesta fase define-se o que será feito, como será feito e quando (Vasconcelos et al., 2012). A fase seguinte é a fase de execução onde as crianças partem para a pesquisa através de experiências diretas, clarificando aquilo que pretendem conhecer. Para tal, recolhem informação através do desenho, fotografia, produção de textos e construções. O aprofundamento das aprendizagens ocorre através da reflexão e da reformulação das ideias iniciais (Vasconcelos et al., 2012). Por fim, a fase de divulgação e avaliação, consiste na exposição do que se descobriu para o restante grupo, família ou comunidade. Esta fase revela ser importante para as crianças pois possibilita uma análise por parte das mesmas, das aprendizagens construídas e a avaliação do percurso (Vasconcelos et al., 2012).

No contexto da PES em EPE, a adoção da MTP revelou-se particularmente relevante por permitir uma prática pedagógica centrada nos interesses das crianças, promotora da sua participação ativa e da construção de aprendizagens significativas. Para além disso, possibilitou o desenvolvimento de competências como a autonomia, a cooperação e a capacidade de resolução de problemas, contribuindo para uma educação mais participativa e reflexiva. O contacto com a

natureza adotou uma particular relevância, uma vez que ofereceu contextos valiosos e autênticos de exploração, que estimularam a curiosidade e sustentaram processos de aprendizagem baseados na experiência, princípios centrais do trabalho de projeto (Vasconcelos et al, 2012). É esta curiosidade natural que as crianças possuem, que irá dar lugar a que progressivamente participem em projetos cada vez mais complexos, para que encontrem respostas acerca do mundo que as rodeia (Lopes da silva et al, 2016).

2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, irão estar apresentadas as caracterizações dos dois contextos educativos onde decorreram as PES, tanto nas valências de creche como em EPE.

A análise irá recair sobre as instituições e o ambiente educativo, descrevendo o grupo de crianças, a organização do espaço, dos materiais, do tempo e das interações, considerados fundamentais para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas e para a construção da identidade profissional da futura educadora de infância. Como auxílio na caracterização destes contextos, foram consultados alguns documentos institucionais como os Projetos Educativos (PE), o Projeto Pedagógico de Grupo (PPG) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG).

É ainda de salientar que a caracterização do ambiente educativo do contexto da creche baseou-se no Portefólio De Aprendizagem Profissional da mestranda, realizado na PES em Creche.

No final deste capítulo ainda será apresentada a metodologia de I-A, evidenciando de que forma esta orientou e sustentou as intervenções pedagógicas realizadas ao longo das PES.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO CONTEXTO DE CRECHE

2.1.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A PES em creche foi realizada numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) na cidade do Porto, com existência legal desde 16 de agosto de 1966.

Este centro social disponibiliza diversas respostas sociais, nomeadamente creche, educação pré-escolar, centro de dia, serviço de apoio domiciliário e serviço de intervenção comunitária. De acordo com o PE da Instituição da Creche (2024/25), onde se efetuou o estágio em creche, esta

desenvolve o projeto “Era uma vez...”, estruturado ao longo de três anos letivos, com a exploração sequencial de diferentes temáticas: a cidade, a arte e o corpo humano.

O centro tinha iniciado, de forma recente, a implementação da Pedagogia-em-Participação (PEP), encontrando-se em processo contínuo de formação para a concretização dos seus princípios. Segundo esta pedagogia, é essencial que o espaço consiga responder às necessidades básicas da criança e ao mesmo tempo seja intencionalmente organizado como promotor do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho et al., 2018).

O centro apresentava no rés-do-chão as salas de creche (sala rosa, sala azul, sala amarela e sala laranja) e de EPE (sala lilás, sala vermelha e sala verde), bem como os respetivos refeitórios e instalações sanitárias, além de espaços de apoio, como balneário, lavandaria e salas de descanso. Já o primeiro andar integrava uma sala de reuniões, instalações sanitárias, um refeitório e uma sala destinada a diversas atividades. As instalações sanitárias das crianças situavam-se fora da sala de atividades e estavam adequadas às suas necessidades, integrando espaços para higiene, muda de fraldas e cuidados pessoais. O refeitório que era partilhado com o pré-escolar, promovia a autonomia das crianças, disponibilizando mobiliário ajustado à sua altura e facilitando a participação ativa nas rotinas diárias, em alinhamento com os princípios pedagógicos adotados (Oliveira Formosinho, et al., 2018).

Relativamente à área exterior, esta estava dividida em duas partes, pois integrava o edifício do centro de dia. Num lado existia uma área verde com árvores, um pequeno escorrega e balancés. Esta área estava rodeada por uma rede permitindo ver o jardim onde o centro se encontrava. Do lado oposto, existia uma zona verde com árvores, com uma zona onde o chão tinha pavimento de borracha. Esse piso continha equipamentos como: um escorrega; um túnel; um balancé e um jogo do galo. Além disto, existiam algumas bicicletas, triciclos e trotinetes.

2.1.2. CARATERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A PES decorreu na sala azul, composta por um refeitório (utilizado pelas crianças da sala amarela) e por uma sala de atividades ampla, bem iluminada por luz natural e organizada de acordo com critérios de segurança, funcionalidade e livre circulação. A sala, tentava atender aos critérios de

segurança e organização da PEP, sendo ampla e deixando que as crianças se movimentassem livremente nela, podendo ser autónomas na escolha de brinquedos e de áreas. Outro aspeto que ia ao encontro desta pedagogia eram a existência de janelas grandes e uma porta de vidro para o exterior, dando possibilidade às crianças de poder observar o mesmo (Oliveira-Formosinho, et al., 2018).

A sala encontrava-se organizada em diversas áreas de interesse, adequadas às características e interesses do grupo, nomeadamente: área de jogos e desenho, biblioteca, área de acolhimento, área dos animais, faz-de-conta e construções.

Ao entrar existia à direita a área dos jogos e do desenho, onde havia um móvel com materiais de desenho, como folhas brancas, canetas, lápis e lápis de cera. Ainda nesse móvel encontravam-se alguns jogos didáticos. Perto desta área era visível uma mesa, onde as crianças podiam pegar nas folhas e nos lápis e desenhar.

Junto a essa área, estava a área da biblioteca, que era bastante convidativa. Continha um armário com alguns livros de cartão, várias almofadas para que fosse acolhedora e uma caixa com alguns fantoches. Esta área era importante para que as crianças pudessem desenvolver o gosto pela leitura, pela língua e pelos livros, podendo manipulá-los e explorá-los de diversas formas (Oliveira-Formosinho, et al., 2018). De seguida existia a área de acolhimento onde se encontrava um grande armário, neste estavam pedaços de velcro colados, sendo estes relativos à marcação de presenças e à marcação da meteorologia. De lado encontravam-se também várias fotos das crianças com os seus animais de estimação, o que dava ênfase ao tema da sala.

Uma das paredes era ocupada por uma janela bastante grande, com uma porta transparente que dava para um pequeno pátio exterior, onde as crianças iam de vez em quando brincar. Perto da janela, encontrava-se uma área, que foi pensada de acordo com os interesses das crianças e de acordo com o tema da sala, sendo esta área, a dos animais. Nesta área, estava inserida uma casa grande de madeira com peluches de animais.

Junto à área dos animais, existia a área do faz-de-conta, que englobava um conjunto de objetos alusivos à mesma, como um lava-loiças de madeira, uma mesa de madeira com três cadeiras, um

toucador, um armário para pôr roupas de bebé e um carrinho de bebé. Havia bastantes objetos do quotidiano presentes, tal como defende a PEP, permitindo que as crianças usassem panelas, pratos, colheres e que se sentassem à mesa para dar asas à sua imaginação.

De seguida encontrava-se a área das construções, composta por um saco de rede com bastantes carros de brincar, uma caixa com legos e uma com uns blocos encaixáveis. Esta área foi pensada em função do grupo de crianças que demonstrava um grande interesse pelos carros e construções em lego. Esta área, e tal como defende a PEP, leva as crianças a "(...) inventar, a criar, a descobrir, a transformar, a testar o que acontece e porque acontece, a combinar e a contrastar, a estabelecer semelhanças e diferenças, a colaborar e a persistir." (Oliveira-Formosinho et al., 2018, pg. 61).

As paredes da sala de atividades, refletiam as criações das crianças, tendo numa das paredes estas mesmas criações que as crianças iam fazendo ao longo do ano. Tudo isto valorizava a criança, mostrando o que ela sabe fazer e criar. Já na outra parede encontravam-se os aniversários de cada criança, estando a fotografia da criança e o mês em que fazia anos. Por fim, existia um lavatório, onde por cima deste se localizava um armário aberto, que em cada abertura continha os objetos de conforto de cada criança, como por exemplo chupetas e/ou peluches (Teixeira, N., 2025).

2.1.3. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo acompanhado pela mestranda era constituído por 10 crianças, oito do sexo masculino e duas do sexo feminino. As idades deste grupo variavam entre os um e dois anos, sendo que sete já tinham efetuado os dois anos e três ainda tinham um ano. Todas as crianças deste grupo tinham ingressado nesta instituição no ano letivo de 2024/25, sendo o seu primeiro ano na instituição. Neste grupo nenhuma criança era portadora de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

O início do estágio pautou-se por uma observação participativa sistemática sobre o grupo de modo a perceber as singularidades de cada criança. "São necessárias relações e ambientes de creche que respeitem o valor intrínseco de cada criança, os ritmos, necessidades e preferências individuais, bem como o papel ativo de cada uma na constituição da sua identidade e na sua

aprendizagem” (Marques et al., 2024, p.17). Segundo isto, o(a) educador(a) tem o dever de atender a estas necessidades, observando as crianças do seu grupo, brincando com as mesmas e interagindo, de modo a que consiga entender quais são os seus interesses e necessidades.

Observar o brincar das crianças sem interferir permite ao educador conhecer seus interesses, propor desafios e planear atividades significativas. Isto vai promover aprendizagens integradas e progressivas (Marques et al., 2024). O grupo que a mestranda observou durante o decorrer da PES, demonstrou interesses e necessidades específicas que foram utilizadas para planear as ações.

A consulta do PPG permitiu consolidar a compreensão acerca das características do grupo. De acordo com o PPG (2024/25), o grupo de crianças era descrito como sendo “(...) simpático e alegre.” (p.15). Verificou-se igualmente que o grupo revelava interesse por histórias, cartões temáticos e atividades de expressão corporal, como a dança (PPG, 2024/25).

Através da observação constatou-se que a área das construções era muito procurada pelas crianças, em particular os carros. Outro interesse observado foi pela história “Onde está o Bolinha” de Eric Hill, associada ao fator surpresa presente na narrativa. O gosto por canções revelou-se igualmente significativo, funcionando como uma estratégia facilitadora da concentração e autorregulação do grupo. Por fim, evidenciou-se o interesse pelo contacto e exploração da natureza, uma vez que no espaço exterior, o grupo gostava de observar a natureza, mexer na terra e nas plantas e observar os diversos animais que iam aparecendo.

No que respeita às necessidades identificadas, o grupo apresentava algumas dificuldades ao nível da partilha de brinquedos e das relações entre pares, evidenciando ainda uma forte necessidade de presença e atenção do adulto para mediar conflitos.

Tendo em consideração os interesses e necessidades do grupo, foi definido, no PPG, como tema de sala “Explorar e brincar com os sons dos animais e as cores das flores” (PPG, 2024/25). Neste âmbito, os principais objetivos traçados referiam-se a “(...) explorar os respetivos sons dos animais, o seu tipo de alimentação, o seu tipo de locomoção, e posteriormente à exploração das diferentes texturas. (...) Já com a exploração das cores das flores (...) pretendemos explorar as

diferentes texturas e cores.” (PPG, p. 17). Para o desenvolvimento deste tema, a sala contava com a colaboração de uma clínica veterinária, de uma florista e do envolvimento das famílias (Teixeira, N., 2025).

2.1.4. CARATERIZAÇÃO DO TEMPO

A organização do tempo nesta instituição estava organizada tendo em consideração a PEP. Esta pedagogia defende que “Os tempos de resposta às necessidades básicas da criança (higiene, alimentação, sono) e os tempos pedagógicos organizam o dia num ritmo temporal respeitador dos ritmos das crianças, pois têm em conta o seu bem-estar e as aprendizagens.” (Oliveira-Formosinho et al, 2018, p.63), ou seja, é imperativo respeitar os tempos individuais das crianças, aspeto também realçado nas OPC (2024).

O acolhimento, caracterizado pelo acolher a criança na sala e pela escuta, realizava-se na sala de atividades às nove da manhã. Este consistia em dar pão às crianças e falar com as mesmas acerca do dia e, posteriormente, dar os bons dias com uma canção e marcação das presenças.

De seguida, iniciavam-se as brincadeiras, jogos e atividades através da planificação feita no acolhimento. Aqui as crianças “ (...) iniciam e dão continuidade a brincadeiras, jogos, atividades que partiram da sua escolha e da sua decisão no tempo da planificação(...)” (Oliveira-Formosinho et al, 2018, p.65). As crianças diziam para onde queriam ir brincar e os adultos tentavam acompanhar as crianças, individualmente ou em pequenos grupos. Este tempo era realizado tanto na parte da manhã como na parte da tarde após o lanche.

O recreio surgia depois das brincadeiras e era onde as crianças desfrutavam de atividades ao ar livre, em contacto com a natureza, podendo brincar, conversar, realizar jogos e exercitar-se.

Posteriormente iniciava-se o momento intercultural, tempo este dedicado a atividades culturais que envolviam música, artes, leitura, no interior ou exterior da instituição. Neste tempo propunham-se experiências organizadas em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente.

De seguida, ocorria o tempo de higiene que se iniciava antes do tempo de alimentação. Estes tempos decorriam ao longo do dia e estavam de acordo com os ritmos e necessidades de cada criança, envolvendo-as progressivamente nas rotinas de cuidado pessoal. Estes promoviam a autonomia, o bem-estar e a segurança, enquanto fortaleciam relações de confiança e favoreciam interações significativas entre crianças e adultos (Oliveira-Formosinho et al, 2018).

O momento da alimentação era constituído por momentos de convívio e partilha, vividos em ambientes calmos e organizados, promovendo a comunicação, a interação social e o desenvolvimento de competências sociais. Estes momentos contribuía ainda, para aprendizagens significativas e para a valorização das identidades pessoais, sociais e culturais das crianças (Oliveira-Formosinho et al, 2018). Neste tempo, as crianças eram incentivadas a terem uma maior autonomia, sentando-se à mesa e comendo autonomamente, tanto no almoço como no lanche.

O tempo de descanso, era entendido como essencial ao crescimento e desenvolvimento infantil, proporcionando uma pausa tranquila que permitia a recuperação de energia, a regulação emocional e a preparação das crianças para as atividades e aprendizagens do período seguinte (Oliveira-Formosinho et al, 2018). Na instituição, após o almoço, as crianças iam para a sala de atividades, que estava previamente organizada e preparada para este tempo de descanso, deitavam-se nos catres com uma manta por cima e algumas com um objeto de conforto e iniciavam o tempo de descanso.

2.1.5. AS INTERAÇÕES NA CRECHE

As interações assumem um papel central na educação em creche, sendo as interações com adultos, pares e o ambiente fundamentais para o desenvolvimento da criança (Marques et al., 2024). Neste sentido, a qualidade das interações revela-se particularmente significativa nos primeiros anos de vida, afetando a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo (Marques et al., 2024). Também a PEP enfatiza que as interações constituem o elemento central da ação pedagógica, sendo que através delas se realiza uma

pedagogia baseada na participação, na relação e na co-construção do conhecimento (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Durante a PES foi possível observar que as interações entre adulto e criança assumiram um papel central no envolvimento e bem-estar do grupo. Em vários momentos do dia-a-dia, como por exemplo nas brincadeiras livres, experiências e atividades orientadas, momentos de higiene ou alimentação, as crianças viam o adulto, neste caso a equipa educativa, como figuras de referência, demonstrando uma necessidade de proximidade, validação e apoio. A mestranda procurou adotar uma postura de escuta ativa, disponibilidade e atenção individualizada, o que permitiu estabelecer relações de confiança, nas quais as crianças se sentiram seguras para explorar, comunicar e participar.

No que diz respeito às interações entre crianças, estas revelaram-se igualmente significativas no quotidiano da creche, constituindo um espaço privilegiado de aprendizagem. As crianças demonstravam interesse em interagir com os pares, sobretudo em contextos de brincadeira livre, onde imitavam ações e cooperavam entre si. Contudo, estas interações foram também marcadas pela ocorrência de conflitos, particularmente relacionados com a partilha de brinquedos e a dificuldade em gerir a espera. A mestranda adotou sempre uma postura de mediadora e facilitadora, através de diálogos, estimulando a partilha e resolução de problemas.

A relação que os(as) educadores(as) têm com os pais é também fundamental, uma vez que esta é a primeira transição educativa na criança, tal como refere Oliveira-Formosinho et al. (2018) "Compreender a criança em descoberta conjunta com a família, revelou-se, na Pedagogia-em-Participação, um caminho de sucesso para a colaboração entre o centro educativo e a família." (p.35). É importante que a instituição educativa dialogue com os pais acerca das práticas realizadas e simultaneamente convide os mesmos a participarem e colaborarem em atividades e projetos na instituição. Na PES a mestranda conseguiu observar e participar em dias onde as famílias foram à sala, principalmente na oportunidade de assistir ao dia do pai e ao dia da mãe. A mestranda também participou no projeto da sala em que as famílias levavam o seu animal de estimação para passar uma manhã na sala. Deste modo, evidencia-se a relevância da construção de uma relação de proximidade entre a família e a creche, assente na confiança, na participação

ativa e na colaboração, enquanto condição fundamental para a promoção do desenvolvimento integral e do bem-estar da criança.

2.2. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A PES, em contexto de EPE, decorreu numa instituição pertencente à rede pública de ensino, integrada num agrupamento de escolas da Área Metropolitana do Porto e inserida no Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Esta instituição integra a componente educativa de EPE e do 1.º ciclo do ensino básico, assumindo um papel relevante na resposta às necessidades educativas e sociais da comunidade envolvente.

O jardim de infância (JI) iniciou a sua atividade em outubro de 2000, tendo sido equipado pela Câmara Municipal do Porto com mobiliário e material pedagógico adequados ao desenvolvimento das crianças. A intervenção pedagógica da instituição assenta numa perspetiva que valoriza a criança como sujeito ativo do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo a importância das interações sociais, dos conhecimentos prévios, da cultura e dos saberes que cada criança traz consigo. Neste enquadramento, a instituição procura construir diariamente um ambiente educativo seguro, acolhedor e estimulante, no qual as crianças se sintam respeitadas, escutadas e valorizadas, sendo atendidas tanto as suas necessidades emocionais como físicas (PE, 2021/25).

Enquanto instituição integrada no Programa TEIP, desenvolve diversas ações que estão orientadas para a promoção do sucesso educativo e da inclusão, nomeadamente ao nível da melhoria das práticas pedagógicas, da mediação educativa e do acompanhamento psicológico e social (PE, 2021/25).

A instituição era constituída por três pisos, duas entradas e doze salas, encontrando-se em bom estado de conservação. Existiam neste espaço casas de banho para as crianças; casas de banho

adaptadas a pessoas com mobilidade reduzida; salas reservadas ao pré-escolar; salas reservadas ao 1º ciclo; salas para as atividades de animação de apoio à família (AAAF) ; sala dos professores; sala para as assistentes operacionais; sala reservada à educação especial; cantina; cozinha; ginásio equipado e recreio. O espaço exterior revelava ser um espaço amplo e com algumas árvores, onde o chão era, na sua maioria, coberto por gravilha existindo poucos espaços com natureza. Era ainda de denotar a existência de espaços cobertos, que facilitam o brincar mesmo em dias que o tempo está menos agradável. Como facilitador da mobilidade, além das casas de banho adaptadas a pessoas com mobilidade reduzida, existia ainda um elevador de escadas, numa das escadarias (PCG, 2025/26).

2.2.2. CARATERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

O espaço educativo assume um papel determinante no processo de ensino e aprendizagem, podendo constituir-se como um elemento potenciador ou, contrariamente, condicionador do desenvolvimento infantil, consoante a sua adequação aos objetivos pedagógicos, à dinâmica das atividades e às metodologias adotadas (PCG, 2025/26). Por esse motivo, será imprescindível que o(a) educador(a) reflita constantemente acerca da funcionalidade e adequação dos espaços de modo a que, se necessário, modificar de acordo com as necessidades do grupo e tornando-o desafiador e incentivador da descoberta (Lopes da Silva et al, 2016).

Sendo assim, a sala de atividades do grupo A, era um espaço bastante amplo, com um pavimento de lavagem fácil e com dois aquecedores elétricos. Nesta sala existia uma porta com acesso ao corredor, o qual conduzia às casas de banho e ao espaço exterior. A sala beneficiava de boa iluminação natural, proporcionada por cinco janelas de grandes dimensões, que permitiam à criança observar o exterior.

Na sala estavam presentes diversas áreas de interesse, sendo elas : área da expressão plástica; área da biblioteca; área do acolhimento; área da mesa de atividades ; área da casinha; área dos jogos e a área das construções/oficina. Estas eram facilmente identificáveis pelas crianças através de designações significativas, sendo estas, medalhas referentes a cada área.

A área da expressão plástica ocupava uma posição central na sala. Das quatro mesas presentes na sala, uma parte das mesmas destinava-se a que as crianças pudessem dar asas à sua imaginação, contendo diversos materiais de desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem. Apenas alguns materiais mais perigosos se encontravam guardados, para que pudessem ser utilizados apenas com supervisão de um adulto.

A área da biblioteca sofreu uma pequena alteração, na organização do espaço. Esta encontrava-se inicialmente perto da área da casinha e da área de acolhimento, porém, foi entretanto mudada de lugar, sendo que posteriormente se encontrava junto a uma janela, beneficiando de luz natural, o que favorecia a exploração dos livros. Esta área dispunha de um expositor com vários livros, incluindo livros pop-up, obras literárias, enciclopédias e dicionários visuais. A presença desta área é particularmente relevante na EPE, uma vez que o contacto regular com os livros contribui para o desenvolvimento da literacia emergente (Lopes da Silva et al, 2016). Esta área estava também organizada de uma forma confortável e acessível, tendo mobiliário (sofás e estante) adequado à estatura das crianças, promovendo a sua autonomia. Adicionalmente, integrava fantoches e materiais didáticos que incentivavam o jogo simbólico e a linguagem (PCG, 2025/26).

A área do acolhimento constituía um espaço amplo e confortável delimitado por um tapete. Aqui decorriam momentos de acolhimento, atividades coletivas, trabalhos em pequenos grupos e atividades individuais. Neste espaço encontravam-se expostos na parede o quadro de presenças, colocado à altura das crianças e produções realizadas ao longo do ano, promovendo o sentido de pertença.

A área da mesa de atividades, era utilizada para diversos fins. Nesta, as crianças lanchavam; faziam trabalhos relacionados com as artes visuais; usavam os jogos disponíveis nos armários e faziam atividades individuais, em pequeno e/ou grande grupo.

Localizada na lateral da sala de atividades, encontrava-se a área dos jogos que estava organizada de forma a facilitar o acesso autónomo das crianças aos materiais. Este espaço dispunha de um móvel de apoio onde estavam armazenados diversos recursos didáticos, tais como puzzles, jogos de mesa, jogos matemáticos de associação, encaixe e sequenciação e blocos de construção em madeira. Este espaço foi sendo progressivamente enriquecido com novos materiais, introduzidos

de acordo com as atividades desenvolvidas e com as necessidades emergentes do grupo. Cabe ao educador criar um ambiente educativo que fomente o envolvimento da criança, dispondo diversos materiais que estimulem os interesses e curiosidades das mesmas, bem como dar a oportunidade de que estas escolham com o quê e com quem o querem fazer (Lopes da Silva et al, 2016).

A área das construções/oficina era constituída por um armário que possuía várias gavetas com diversos materiais de construção, legos e blocos de encaixar. Para o uso destes materiais as crianças podiam fazê-lo tanto nesta área como na área da mesa ou de acolhimento. Existia também uma pequena pista automóvel de madeira juntamente com carrinhos de madeira.

A área da casinha era bastante procurada pelas crianças e, por esse motivo, era um espaço amplo e bem equipado de modo a possibilitar o jogo simbólico, ocupando uma parte significativa da sala de atividades. A disposição do mobiliário e dos materiais permitia às crianças identificar diferentes ambientes do quotidiano, nomeadamente a área que representava uma cozinha e a outra que remetia para um quarto, favorecendo a encenação de situações familiares e sociais. A zona da cozinha incluía diversos equipamentos e utensílios, como fogão, banca com lava-loiça, armário para a loiça, mesa com bancos e um armário de apoio, onde se encontravam materiais de plástico variados, tais como pratos, copos, talheres, panelas, chaleiras e alimentos. Por sua vez, o espaço que simulava o quarto dispunha de recursos adequados ao cuidado das bonecas, integrando uma cama, um armário com roupas e uma mesa de cabeceira, possibilitando às crianças a recriação de rotinas e papéis do quotidiano.

Para além da sala de atividades, existia ainda a sala do prolongamento, que funcionava como um prolongamento da sala de atividades e, por esse motivo, deve ser alvo de descrição. Esta sala situava-se ao fundo do corredor, sendo utilizada para visualização de filmes em grande ecrã, pois possuía um projetor, para atividades de movimento que necessitassem de um espaço mais amplo e para a hora do relaxamento. Nesta sala existia um tapete no centro, algumas mesas, uma secretária com um computador, alguns carros de brincar e jogos da sala de atividades, pois uma das crianças com NAS gostava de ir para esta sala brincar com os carros.

Por fim, importa referir uma área cuja concretização foi decidida em conjunto pela díade e pela equipa pedagógica, denominada área da calma, presente na sala de prolongamento. Esta área surgiu da necessidade de haver um “refúgio” para as crianças, em momentos que estas necessitassem de alguma privacidade para se poderem autorregular. Existia nesta área um dossel pendurado no teto, bem como um armário com objetos como (*pop it*; garrafas sensoriais; uma caixinha com elementos naturais; uma roleta das emoções; espanta espíritos naturais; uma caixa de areia; um painel sensorial com elementos naturais e um espelho) um tapete e almofadas decoradas pelas crianças.

Relativamente aos materiais, observou-se a importância da sua escolha criteriosa sendo que “ (...) deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético (...)” (Lopes da Silva et al, 2016, pg.26). Os materiais presentes na sala iam ao encontro dos interesses do grupo e às suas faixas etárias, atendendo a critérios de segurança, também estavam à disposição para uso autónomo das crianças, com exceção de materiais como tesouras, que quando eram usados necessitavam de supervisão de um adulto, por questões de segurança.

Por fim, não se pode negligenciar o espaço das paredes pois “O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos.”(Lopes da Silva et al, 2016, p.26). Por este motivo, na sala, as paredes encontravam-se repletas de produtos desenvolvidos pelas crianças da sala, todos eles com um cunho pessoal de cada criança e também expostos de acordo com o que a criança mais gostaria.

2.2.3. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo que foi acompanhado pela mestrandia era constituído por 20 crianças, embora apenas 18 o estivessem a frequentar. O grupo era constituído por nove crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino. A nível etário este era um grupo heterogéneo, sendo que três crianças tinham três anos, sete tinham quatro anos, sete tinham cinco anos e uma tinha seis anos. Duas das crianças possuem NAS, diagnosticadas com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), sendo

que uma delas era verbal e a outra era não verbal e uma destas possuía um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP).

É de referir que, relativamente à nacionalidade das crianças, além da portuguesa ainda existia uma criança do Bangladesh e outra do Paquistão. As crianças já tinham frequentado este JI com a exceção de quatro crianças que entraram este ano letivo. A equipa educativa da sala ingressou apenas no ano letivo de 2025/26 nesta escola e era constituída por uma educadora de infância, uma assistente técnica e uma assistente operacional. Para além destes profissionais as crianças estavam em contacto com outros técnicos, que proporcionavam atividades diversificadas, estes eram: uma professora de educação física; um professor de judo; uma professora de música; uma professora de educação especial e duas terapeutas (terapeuta ocupacional e terapeuta da fala) que apoiavam as crianças com NAS.

O grupo caracterizava-se por ser cooperativo, afetivo, solidário e bastante curioso. A sua interação com a equipa educativa assentava num clima de respeito e confiança, sendo os adultos reconhecidos como figuras de apoio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, num contexto de partilha mútua de saberes e experiências.

As OCEPE afirmam que “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas (...)” (Lopes da Silva et al, 2016, p.11), foi então que, através de uma profunda observação as mestrandas foram identificando tanto os interesses como as necessidades do grupo. No que toca aos interesses evidenciados, percebeu-se que este grupo apreciava bastante: momentos de canções e música; brincadeira livre; brincar no exterior; artes visuais; momentos de leitura; brincar ao faz-de-conta e descobrir novos factos.

Relativamente às necessidades, denotou-se que o grupo, embora bastante afetuoso e comunicativo, demonstrava algumas necessidades relacionadas com a autorregulação emocional e o bem-estar. No que respeita ao bem-estar, foi possível perceber que o grupo revelava, em certas situações, sinais de baixo bem-estar. Observavam-se com frequência manifestações de desconforto demonstradas por choro, gritos, manifestações de tristeza ou raiva e até crianças que se isolavam ou se magoavam a si próprias (Laevers et al., 2005). Ainda

assim, algumas crianças demonstravam indicadores de bem-estar mais elevados, apresentando-se relaxadas, bem-dispostas, confiantes e com expressão facial serena e positiva (Laevers et al., 2005).

Acrescendo a estas necessidades as mestrandas ainda observaram que o grupo evidenciava dificuldades ao nível da autorregulação e das competências sociais, nomeadamente em esperar pela sua vez, lidar com frustrações e respeitar os outros, o que originava alguns conflitos entre pares. Verificaram-se igualmente fragilidades na articulação do vocabulário e na capacidade de concentração durante os momentos pedagógicos estruturados. A constatação destas necessidades de autorregulação e de criação de ambientes promotores de bem-estar aliadas aos interesses das crianças contribuíram para a escolha do tema de investigação e deste relatório.

2.2.4. CARATERIZAÇÃO DO TEMPO

O tempo educativo deve ser organizado de forma flexível, ainda que estruturado em rotinas com alguma regularidade, conferindo às crianças segurança e previsibilidade no quotidiano. Estas rotinas, intencionalmente planeadas pelo(a) educador(a) e partilhadas com as crianças, permitem que estas compreendam a sucessão dos momentos do dia e participem ativamente na sua adaptação (Lopes da Silva et al, 2016).

Deste modo, o dia na instituição começava com o acolhimento das crianças na porta da escola, momento esse que favorecia a comunicação com as famílias e facilitava a separação das crianças com as mesmas, sendo que o adulto estava ali para as acolher. De seguida, as crianças acompanhavam a equipa educativa até ao primeiro andar, onde retiravam os seus casacos e mochilas, pendurando-os nos respetivos cabides. Após arrumarem os seus casacos e mochilas, as crianças davam início à entrada na sala. Nesta dirigiam-se para a área de acolhimento, onde se sentavam no tapete e davam início ao acolhimento, momento onde se marcavam as presenças, decidia-se quem era o chefe do dia, cantavam-se as canções dos “Bons dias”, “Amigo”, “Gosto de flores” e “ Abraço” e ouvia-se a música do dia no *site* do “Orelhudo” da Casa Da Música.

De seguida, dava-se início a uma atividade orientada, que era proposta e dinamizada pela educadora, sendo que todas estas “(...) devem ser diversificadas e capazes de proporcionar

diferentes sentimentos e sensações, que ajudem as crianças a construir o seu conhecimento sobre o mundo(...)" (PCG, 2025/26, p.35).

Após a atividade orientada era iniciado o momento de higiene, onde as crianças se dirigiam à casa de banho acompanhadas por um adulto. Todas as crianças eram autónomas, à exceção de uma criança com NAS que usava fralda. É de ressaltar que antes e depois dos momentos de refeição existiam sempre tempos de higiene, onde as crianças podiam satisfazer as suas necessidades fisiológicas e proceder à lavagem das mãos. Ainda assim, sempre que necessitassem de o fazer, pediam a um adulto responsável para ir à casa de banho.

Ao chegar à sala, era iniciada a hora do lanche, onde as crianças comiam uma peça de fruta, normalmente trazida de casa. Já no lanche da tarde, este era fornecido pela escola. Era na mesa de atividades que as crianças iniciavam a hora do lanche, sentando-se de acordo com as suas escolhas.

Após o lanche da manhã, as crianças procediam ao momento de brincadeira livre no interior da sala, onde escolhiam a área para onde queriam ir brincar. Foi decidido pela educadora, em conjunto com as crianças, que o máximo em cada área era de três crianças, menos na área da casinha que era de quatro. É no brincar que "(...) a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades." (Lopes da Silva et al, 2016). Nestes momentos o(a) educador(a) observa, mas também interage com as crianças nas suas brincadeiras.

Se as condições climatéricas fossem favoráveis, as crianças iam para o espaço exterior, onde brincavam individualmente ou com os seus pares.. Após a brincadeira no exterior, era iniciada a hora de almoço, na cantina da escola. Neste espaço as crianças sentavam-se à mesa e autonomamente faziam a sua refeição, com a exceção de algumas que ainda necessitavam de alguma ajuda por parte do adulto.

Por volta do meio dia a educadora retirava-se para almoçar e enquanto isso, as crianças ao acabar de almoçar, prosseguiam para o exterior (se estivesse bom tempo) ou para o ginásio onde ficavam

a brincar livremente. À uma hora, as crianças subiam para a sala do prolongamento com a com a equipa educativa, dando início ao momento de relaxamento. Aqui as crianças pegavam nas suas almofadas e deitavam-se, ouvindo música calma e relaxante de ambientes naturais. Quando este momento acabava, as crianças faziam um exercício de respiração, tendo isto sido implementado pelas estagiárias, para que houvesse um momento de transição calmo. De seguida, era mais uma vez feita uma atividade orientada seguida de brincadeira livre. O grupo, durante a componente letiva tinha, à segunda-feira música e à quarta-feira educação física, exceto o judo, que era à sexta-feira, fora da componente letiva. Todas estas atividades eram proporcionadas pela câmara.

A componente letiva terminava às três e meia sendo que algumas crianças iam embora, enquanto que outras ficam nas AAF que finalizavam às 18h30. Assim, embora a rotina fosse estável, evidenciava simultaneamente flexibilidade, mediante as vivências e projetos em que as crianças estivessem envolvidas.

2.2.5. AS INTERAÇÕES NO PRÉ-ESCOLAR

Tal como na creche as interações no pré-escolar assumem um papel importante, sendo um dos principais meios pelos quais as crianças constroem o seu conhecimento e desenvolvem competências sociais. De acordo com as OCEPE (2016), as dinâmicas de interação influenciam os processos de aprendizagem das crianças, promovendo o desenvolvimento do respeito pelo outro, o sentimento de pertença ao grupo e a construção da sua autoestima (Lopes da Silva et al., 2016).

É neste sentido essencial a relação entre adulto e crianças, pois cabe ao educador ter um papel ativo na promoção de um ambiente positivo ao nível das relações. A relação que este estabelece com as crianças "(...) facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas." (Lopes da Silva et al., 2016, p.28) e vai também influenciar as relações com a família, uma vez que a criança vai ser mediadora, relatando o que aprendeu no estabelecimento educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Enquanto estagiária, foi possível observar que estas interações se manifestavam em diversos momentos do quotidiano, nomeadamente nas atividades em grande grupo, nas propostas orientadas e nas situações de brincadeira livre. As crianças demonstravam interesse em partilhar

as suas ideias, sendo frequente a participação em diálogos, debates e momentos de tomada de decisão coletiva. A mestranda procurou sempre valorizar as suas contribuições e promover a escuta mútua, o que auxiliou na construção de um ambiente democrático e participativo.

A qualidade das interações entre os elementos da equipa educativa assume também um papel determinante no desenvolvimento das crianças, na medida em que os adultos constituem figuras de referência, proporcionando segurança, apoio e orientação. Para tal, torna-se essencial a existência de uma relação colaborativa entre os profissionais, baseada numa comunicação clara e aberta, no respeito pelas diferenças individuais, na partilha de responsabilidades e na reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas (PCG, 2025/26). No contexto a estagiária pôde vivenciar esta interação de uma forma positiva. A educadora e as mestrandas desenvolviam um trabalho articulado, sustentado na partilha de observações, na tomada de decisões conjunta e na planificação semanal. Esta colaboração contribuiu para a continuidade pedagógica e para a implementação de respostas mais ajustadas aos interesses e desafios do grupo.

Por fim, as interações em contexto pré-escolar estendem-se também à relação com as famílias, sendo reconhecida a sua importância na construção de um percurso educativo. A colaboração com as famílias é vista como um elemento essencial para o desenvolvimento da criança, seja através de partilhas informais ou momentos mais formais, promovendo a articulação entre contextos e o respeito pelas diferentes realidades culturais e sociais (Lopes da Silva et al, 2016). Durante a PES, a mestranda pôde observar e participar em momentos de comunicação informal e de partilha de informações relevantes sobre o desenvolvimento e bem-estar das crianças, bem como assistir a um momento formal, sendo este uma reunião com um encarregado de educação. A construção de uma relação de confiança com as famílias revelou-se fundamental para a estagiária garantindo uma melhor compreensão das necessidades individuais de cada criança.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Neste subcapítulo irá proceder-se à apresentação e fundamentação da metodologia de I-A , evidenciando os seus pressupostos teóricos, as suas características e a sua relevância enquanto abordagem promotora de reflexão e transformação das práticas educativas.

(...) a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção. (Coutinho et al., 2009, p.356)

A Metodologia de I-A revela ser uma metodologia particularmente pertinente no contexto educativo, uma vez que permite uma aproximação entre a teoria e a prática, promovendo processos de reflexão crítica e de transformação das práticas pedagógicas. No âmbito da PES, esta metodologia revelou ser um suporte fundamental para que a estagiária compreendesse, analisasse e melhorasse a prática educativa, valorizando o papel do(a) educador(a) enquanto profissional reflexivo e investigador da sua própria ação.

Coutinho et al. (2009) sublinham que a I-A valoriza a participação, a reflexão crítica e a praxis, defendendo que o conhecimento produzido está inevitavelmente ligado à ação e à mudança. Assim, investigar não significa apenas compreender a realidade, mas intervir nela de forma consciente, crítica e fundamentada.

No centro da I-A encontra-se a articulação indissociável entre prática e reflexão. A prática educativa é apresentada como geradora de problemas e questões que invocam o pensamento reflexivo reforçando a ideia de que o(a) educador(a) não é um mero aplicador de teorias externas, mas um profissional que pensa criticamente acerca da sua própria ação, refletindo constantemente acerca da sua prática.

Amado (2014) diz-nos que esta estratégia metodológica apresenta características que podem variar, no entanto, existem aspetos comuns às diferentes modalidades, nomeadamente a organização segundo um “modelo em espiral cíclica”; o seu caráter “autorreflexivo e autoavaliativo”, uma vez que implica uma análise contínua da prática e a redefinição das questões em estudo; a sua característica “prática e interventiva”, sustentada num diagnóstico prévio e na recolha de dados e assume ainda uma dimensão colaborativa, na medida em que envolve diferentes participantes. Tal como referido anteriormente a I-A comporta então um modelo em espiral, ou seja cíclico, envolvendo fases consecutivas de : observação; planificação; ação e

reflexão, realçando-se ainda que estas não necessitam de ser introduzidas por esta ordem rigorosa (Kemmis & McTaggart, 1992). No contexto da PES, esta relação entre a prática e reflexão materializou-se de forma evidente ao longo das diferentes fases da intervenção educativa.

A observação tanto na PES em creche como na de EPE, revelou ser um elemento central neste processo, uma vez que permitiu recolher informação tanto acerca do contexto e os seus participantes como o impacto das estratégias implementadas pela mestrandia. Observar implicou um olhar atento e intencional sobre as interações, comportamentos e aprendizagens das crianças, bem como sobre o meu próprio desempenho enquanto educadora em formação. Para que a observação fosse realizada, foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados por parte da mestrandia, tais como: registo fotográfico e de vídeo; notas de campo; diário de bordo; registo de incidentes críticos; entrevista semi-estruturada e entrevistas informais, tudo isto para que se pudesse analisar com mais detalhe cada momento da prática. Quanto às entrevistas às educadoras cooperantes, ambas revelaram ser bastante importantes pois auxiliaram na obtenção de dados para complementar a observação direta (Máximo-Esteves, 2008) (Apêndice A1 e A2). De modo a focar a observação, foram utilizadas as escalas de bem-estar e envolvimento (Laevers et al., 2005; Bertram & Pascal, 2009), que segundo Araújo (2014) revelam ser "(...) indicadores centrais que refletem, eles próprios, a natureza e características do ambiente educacional (contexto) e que serão refletidos nas aprendizagens das crianças em diferentes domínios (produtos)." (p.106).

A planificação assumiu-se como um momento fundamental do processo de I-A, na medida em que implicou uma análise prévia do contexto, das características do grupo de crianças e das necessidades identificadas. Planificar "(...) implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização." (Lopes da Silva et al, 2016, p.15). É de ressaltar que as planificações devem ser o mais flexíveis possíveis, podendo adaptar-se a qualquer tipo de imprevisto (Kemmis & McTaggart, 1992). As planificações realizadas, foram feitas em diáde e em conjunto com a educadora cooperante, sendo que semanalmente, era realizada uma reunião com a equipa para discutir sobre as vivências passadas e elaborar a planificação da semana seguinte. Tudo isto realizado através de uma grelha de planificação onde

constavam os objetivos; os interesses; as necessidades e aprendizagens evidenciadas; as decisões pedagógicas tomadas e plano de atividades correspondente a cada semana.

Na I-A a ação é vista como intencional, reflexiva e criticamente fundamentada, resultando numa adaptação consciente da prática. Embora se guie pela planificação, não é totalmente controlável, uma vez que envolve um certo risco e imprevisibilidade. Desenvolve-se em contextos reais, sujeitos a condicionantes políticas e materiais, que podem surgir de forma inesperada. Por isso, os planos de ação devem ser flexíveis, permitindo ajustar a intervenção às mudanças e às circunstâncias que emergem no decorrer da prática (Kemmis & McTaggart, 1992). Nesta fase há uma observação ainda mais profunda, recorrendo-se a fotos e vídeos que auxiliem o registo das experiências realizadas. Aqui realiza-se também uma reflexão acerca da prática, daí a ação ser adaptável e o(a) educador(a) deve saber contornar as imprevisibilidades que podem surgir.

Todo este ciclo tem uma constante reflexão sendo esta entendida como um processo interpretativo que permite analisar a ação desenvolvida, identificando os processos, dificuldades e condicionantes que se manifestam. Ao considerar diferentes perspetivas e ao recorrer às discussões com outros intervenientes, a reflexão ajuda a compreender melhor o contexto em que se atua, a avaliar se as estratégias utilizadas foram adequadas e a identificar possibilidades de melhoria (Kemmis & McTaggart, 1992). Na PES, este processo concretizou-se através da observação atenta das situações vivenciadas em contexto de sala, do registo das intervenções realizadas e da análise posterior das diversas respostas das crianças. A reflexão permitiu que a mestranda reconsiderasse certas estratégias, ajustasse a sua intervenção pedagógica e fundamentasse decisões futuras, tendo em conta as necessidades do grupo e os objetivos definidos.

A ética na I-A assume um carácter central, uma vez que este tipo de investigação se desenvolve em contextos reais e implica a intervenção direta nas práticas e nas pessoas envolvidas. Sendo assim, a dimensão ética não pode ser entendida apenas como um conjunto de regras ou procedimentos formais, mas sim como um processo contínuo de reflexão sobre os objetivos da investigação, os meios utilizados e as consequências das ações desenvolvidas (Caetano, 2019). Do ponto de vista ético, a I-A deve começar por informar, de forma clara, os participantes sobre as finalidades e os objetivos do estudo. É igualmente essencial garantir o consentimento

informado, bem como a confidencialidade dos dados recolhidos e o direito à privacidade dos intervenientes. As exigências éticas tornam-se ainda mais rigorosas quando a investigação envolve crianças sendo indispensável obter previamente o consentimento informado dos pais ou das entidades responsáveis (Máximo-Esteves, 2008). É neste sentido que na PES foi utilizado o consentimento informado dos pais, para uso de fotografia e voz apenas para questões de investigação, garantindo a confidencialidade e anonimato das crianças. Ainda assim, um dos documentos utilizados pela mestranda, importante em questões de ética, foi o EECERA (Ethical Code for Early Childhood Researchers) (Bertram et al., 2024), que é um guião que auxilia os educadores, com princípios base, às investigações com crianças, fornecendo informações acerca do respeito pela criança e pelo seu meio sustentada em valores democráticos, de justiça e equidade.

Em suma, a I-A assume uma grande importância no contexto educativo, ao promover a articulação entre teoria e prática através de um processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão. Esta metodologia valoriza o(a) educador(a) enquanto profissional reflexivo, permitindo uma melhoria contínua da sua prática pedagógica, sustentada numa recolha sistemática de dados e numa intervenção flexível e contextualizada. Paralelamente, integra uma forte dimensão ética, mantendo respeito pelos participantes, responsabilidade nas decisões tomadas e especial atenção à proteção das crianças envolvidas no processo investigativo. Foi assim uma metodologia que teve uma grande importância na PES, auxiliando a estagiária neste percurso de formação.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS

O presente capítulo tem como objetivo descrever e analisar, de forma reflexiva, as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, em contexto de creche e de EPE, demonstrando o percurso de aprendizagem profissional da mestranda e os efeitos da sua intervenção no bem-estar e nas aprendizagens das crianças. A análise apresentada demonstra a articulação entre a prática, a reflexão crítica e os referenciais teóricos e legais que sustentam a EI. Este capítulo apresenta três ações desenvolvidas em contexto de creche e cinco ações em contexto de pré-escolar. É ainda de salientar que a descrição das ações pedagógicas em contexto de creche baseou-se no Portefólio De Aprendizagem Profissional da mestranda, realizado em creche.

As ações descritas neste capítulo encontram-se intrinsecamente relacionadas com o tema central do relatório, a importância do contacto com a natureza na EI, assumindo este como um elemento estruturante da intencionalidade pedagógica, interligando o mesmo com a I-A e a MTP, colocadas em prática na EPE. Neste sentido, a natureza foi mobilizada enquanto contexto, recurso e conteúdo educativo, potenciando experiências de exploração, investigação, brincar e aprendizagem significativa, ajustadas aos interesses, necessidades e ritmos das crianças, bem como articulando sempre com diversas áreas do saber.

As intervenções desenvolvidas foram orientadas por uma postura reflexiva na e para a ação, ancorada nos princípios da I-A, permitindo a observação sistemática, a planificação intencional, a ação e a reflexão contínua sobre as práticas implementadas. Assim, este capítulo procura evidenciar não apenas as opções pedagógicas assumidas, mas também os processos formativos que sustentaram a evolução profissional da mestranda, bem como o impacto da valorização da natureza no bem-estar e envolvimento crianças.

3.1. AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS EM CRECHE

As ações pedagógicas desenvolvidas em contexto de creche tiveram como ponto de partida os interesses manifestados pelas crianças, não descurando as necessidades identificadas no PPG.

As intervenções procuraram valorizar a natureza enquanto contexto educativo privilegiado, reconhecendo o seu potencial para promover experiências sensoriais, motoras e simbólicas significativas nos primeiros anos de vida. Foi tido também em conta aspetos essenciais presentes nas OPC e na PEP.

As propostas implementadas foram planeadas a partir de uma observação atenta do grupo e realizadas de modo a favorecer a exploração ativa, o brincar e a interação com materiais naturais, respeitando os ritmos individuais das crianças e promovendo o seu bem-estar e envolvimento.

Realizaram-se atividades que promoveram o contacto com elementos naturais e com a natureza, uma vez que, apesar de terem contacto com o exterior, este revelava-se escasso, principalmente quando as condições climáticas não o permitiam. Como por exemplo a atividade “Leitura expressiva do livro “Já olhaste para uma flor?”, de Shawn Harris” que foi um exemplo de atividade que proporcionou um momento ao ar livre onde as crianças ouviram uma história. Nesta atividade as crianças puderam vivenciar uma leitura de um livro sem ser no interior, como estavam acostumadas, e explorar elementos naturais, sendo estes as flores que estavam relacionadas com o livro escolhido (Apêndice B1.1.).

Em consonância, outras atividades como “Quem será” (Apêndice B1.2.) ou “Plantar flores” (Apêndice B1.3.) promoveram o contacto com elementos naturais, levando a que as crianças explorassem e apreciassem este contacto com o mundo natural. Neste subcapítulo irei aprofundar estes dois momentos interculturais que realizei na PESC: “Dar comida aos animais” e “Encaixe de flores”, bem como o brincar heurístico.

- **Jogo: Dar comida aos animais**

A atividade “Dar comida aos animais” emergiu a partir da observação sistemática dos interesses do grupo, nomeadamente o entusiasmo demonstrado face aos animais, às canções associadas a esta temática e à exploração de elementos naturais. Esta decisão revela uma prática pedagógica sustentada na observação sistemática e na escuta ativa das crianças, princípios centrais defendidos nas OPC. Ao partir dos interesses genuínos do grupo, a proposta evidencia uma intencionalidade educativa consciente e demonstra uma evolução da mestranda ao nível da

capacidade de planificação, alinhando as atividades com as necessidades, motivações e níveis de desenvolvimento das crianças.

Procurando seguir os princípios da PEP, esta diz-nos que os momentos interculturais devem ser um “Tempo destinado a atividades culturais, à fruição de representações e objetos culturais, reunindo as crianças e os adultos no interior ou no exterior dos espaços educativos da creche (...)” (Oliveira-Formosinho, et al., 2018, pg.66). Antes de dar início à atividade em si e para responder aos critérios desta pedagogia, o momento intercultural consistiu no cantar de uma música chamada “Na quinta do tio Manel”. Este momento foi pensado para responder aos interesses das crianças pelas canções e também pelos animais. Durante o momento intercultural, observou-se que as crianças gostaram muito da música cantada, principalmente dos gestos utilizados, demonstrando alegria ao cantar e imitando os gestos. Este momento funcionou também como uma estratégia de transição reguladora, promovendo um envolvimento emocional positivo antes da atividade principal planeada.

A atividade realizada, tinha como objetivo dar comida aos animais, usando o material criado pela mestranda e através de várias formas. Inicialmente, a mestranda tinha pensado em fazer esta atividade em grande grupo, mas ao refletir sobre a mesma percebeu que seria mais vantajoso para as crianças fazê-lo em pequenos grupos, promovendo uma maior concentração e reduzindo dispersões. Esta decisão evidencia uma capacidade de ajustamento pedagógico, revelando uma evolução profissional ao nível da gestão do grupo e da adequação das estratégias às características das crianças, em consonância com o perfil do educador definido no Decreto-Lei n.º 241/2001 (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Quando o primeiro grupo chegou à sala observou-se que as crianças ficaram logo admiradas e surpreendidas com as imagens reais dos animais que lá estavam e com o que se encontrava à sua frente. Havia cinco animais (vaca, galo, coelho, papagaio e burro) e à sua frente cada alimento correspondente (erva, milho, cenoura, sementes e palha). A presença destes elementos naturais reais, veio reforçar a dimensão sensorial da proposta. Conforme referido no Capítulo I, a natureza constitui um contexto educativo rico em estímulos que favorece a curiosidade e a exploração ativa. A manipulação direta destes materiais permitiu que as crianças utilizassem os seus sentidos e construíssem aprendizagens através da ação. Com o intuito de promover o

envolvimento das crianças, a mestranda organizou o espaço com diferentes animais e incentivou a sua exploração, questionando inicialmente que animais ali se encontravam. A mestranda observou que algumas crianças se revelavam bastante atentas e interessadas, respondendo ao que a mestranda questionava, dizendo "É uma vaca e faz muuu!", enquanto que outras crianças mostravam estar mais atentas aos elementos que se encontravam à sua frente, explorando os mesmos com as mãos (uma criança começou logo de imediato a mexer com as mãos nas sementes de pássaro). Esta exploração espontânea demonstra a existência de um envolvimento e interesse genuíno, indicadores relevantes da qualidade da experiência educativa. A mestranda explicou que cada animal tinha de ser alimentado com um alimento específico e para isso teriam de usar alguns utensílios. Através do diálogo entre a mestranda e as crianças percebeu-se que o papagaio tinha de ser alimentado com sementes e utilizando uma colher pequena; o coelho era alimentado à mão com as cenouras; o galo tinha de ser alimentado com milho através de uma pequena chávena de plástico; a vaca tinha erva e uma pinça para ser alimentada e o burro e o coelho, eram alimentados com palha utilizando as mãos.

Ao longo da atividade, foi-se observando que o animal mais difícil de alimentar era a vaca, pois era necessário manusear a pinça para conseguir colocar a erva na sua boca. Observou-se que uma criança, após algumas tentativas com a pinça começou a recorrer às mãos, demonstrando dificuldade na utilização do instrumento. Perante esta situação, a mestranda aproximou-se e prestou apoio, de forma a ajudar a criança a compreender a ação a realizar. Progressivamente, e com este apoio, a criança revelou maior confiança, começando a utilizar a tenaz para alimentar o animal. Embora inicialmente ainda apresentasse algumas dificuldades ao nível da motricidade fina, foi evoluindo gradualmente, como se pode verificar na Figura 1. Este momento revelou-se particularmente significativo, pois evidenciou a importância do apoio mediado do adulto, promovendo autonomia crescente e sentimento de competência.

Figura 1

Dar de comer à vaca



Ao observar atentamente, percebeu-se que as crianças tinham mais facilidade de coordenação motora nos animais que eram alimentados pegando os alimentos com as mãos. Em contrapartida, alimentar o papagaio e o galo, que requeriam o manuseamento de pequenos utensílios, tornava-se uma tarefa mais difícil. Apesar das dificuldades as crianças esforçavam-se para concluir a tarefa demonstrando persistência e prazer no manusear dos elementos.

Cada criança deste grupo, só teve oportunidade de alimentar dois animais, devido ao interesse que estes despertaram nas mesmas. Esta atividade revelou-se pertinente para o desenvolvimento da motricidade fina, permitindo, simultaneamente, a exploração das características dos animais e da sua alimentação com elementos naturais. Verificou-se que algumas crianças apresentaram maior facilidade do que outras na realização da tarefa, evidenciando diferenças ao nível da destreza, mas não desistindo e esforçando-se para concluir a tarefa.

Esta experiência encontra-se alinhada com as OPC (2024), que valorizam a ação, a exploração e a manipulação de materiais como estratégias fundamentais para a aprendizagem em contexto de creche, promovendo o desenvolvimento global da criança (Marques et al., 2024).

O segundo grupo manifestou as mesmas dificuldades que o primeiro, sendo a manipulação das pinças um desafio, o que levou a mestranda a pensar na necessidade de propor mais atividades de manipulação de diferentes materiais de modo a desenvolver a coordenação motora fina.

No final da atividade, após a participação de cada grupo, procedeu-se à arrumação dos materiais, integrando este momento com uma canção, de forma a envolver as crianças. Posteriormente, promoveu-se um momento de diálogo em grande grupo, no qual as crianças foram incentivadas a partilhar o que tinham estado a fazer, identificando os animais explorados e os alimentos associados a cada um. Após cantar iam respondendo às minhas perguntas, dizendo corretamente o que cada animal comia (Uma criança disse :“O coelhinho come cenouras e o galinho come milho!”), que sons faziam e que tinham gostado de lhes dar comida.

Para refletir acerca do bem-estar e envolvimento das crianças, a mestranda baseou-se nas Escalas de observação do bem-estar (Laevers et al., 2005) e envolvimento da criança (Bertram & Pascal, 2009). Durante a atividade, as crianças evidenciaram elevados níveis de envolvimento, manifestando concentração nas tarefas, persistência na sua realização e interesse em alimentar os animais. Observou-se que permaneceram focadas durante períodos prolongados, não abandonando facilmente a atividade, ainda que com alguns momentos pontuais de dispersão. As suas expressões faciais, a postura e o entusiasmo demonstrado sugerem um elevado grau de envolvimento na atividade, evidenciando satisfação e motivação ao longo da mesma (Bertram & Pascal, 2009).

Relativamente ao bem-estar, observou-se que, as crianças, ao longo da atividade, demonstraram uma grande alegria e felicidade, falando consigo mesmas, não revelando sinais de stress e autoconfiantes, porém nem sempre com a mesma intensidade (Laevers et al., 2005).

Esta experiência foi também ao encontro das OPC, que reconhecem a importância da ação e da experimentação na construção de noções espaciais e na compreensão do mundo físico pelas crianças (Marques et al., 2024). Esta atividade evidencia ainda uma abordagem centrada na criança enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, valorizando a sua ação, exploração e participação. Ao integrar elementos naturais e ao promover a manipulação direta dos mesmos, a atividade favoreceu experiências sensoriais ricas, nas quais as crianças observaram, experimentaram e construíram conhecimento através da ação e da interação com o meio. Tal como é defendido na PEP, o ambiente educativo assume-se como um contexto facilitador de aprendizagens, onde a natureza é integrada como recurso pedagógico, permitindo

às crianças estabelecer relações com o mundo natural, partilhar descobertas e atribuir significados às suas experiências (Oliveira-Formosinho et al., 2018).

A reflexão sobre esta atividade permite evidenciar o desenvolvimento de competências da mestranda ao nível da gestão do grupo, da atenção individualizada às crianças e da capacidade de tomada de decisão em contexto educativo. Apesar de se terem verificado alguns desafios na gestão do grupo, ao longo da prática foi possível ajustar estratégias, procurando responder às necessidades de cada criança. O acompanhamento da educadora cooperante constituiu um elemento de suporte neste processo, contribuindo para a reflexão sobre a prática e para a identificação de estratégias de melhoria. Este percurso favoreceu o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva e consciente, assente na análise contínua da ação pedagógica.

- **Encaixe de flores**

A atividade do encaixe de flores, emergiu do interesse das crianças, que desde cedo demonstravam curiosidade e entusiasmo na exploração do espaço exterior, particularmente na recolha de flores existentes no recreio. A proposta consistia em que as crianças enfiassem essas flores em vasos, previamente criados pela mestranda em cartão. Inicialmente esta atividade foi planeada para ser realizada em grande grupo e no exterior, ou seja, no recreio. Porém, após refletir em conjunto com a educadora, chegou-se à conclusão que seria mais vantajoso realizá-la em pequenos grupos, pois assim as crianças estariam mais concentradas e haveria uma melhor gestão do grupo.

Enquanto as crianças permaneciam no recreio, a mestranda dirigiu-se à sala de atividades para organizar o espaço para a realização da atividade. Dispôs um lençol branco no chão e, sobre o mesmo, colocou quatro imagens de vasos, previamente realizados pela mestranda, com perfurações para o enfiamento das flores. No centro do lençol encontravam-se alguns copos de plástico com flores naturais, previamente colhidas pelas crianças e pela mestranda. Ao organizar o espaço procurou-se criar um ambiente esteticamente apelativo e convidativo à exploração.

Ao entrar na sala, as crianças ficaram bastante entusiasmadas ao ver todas as flores que lá estavam, e escolheram cada uma o seu encaixe. Antes de começar a atividade, explicou-se às

crianças como deveriam fazer o encaixe de flores, sem muitos detalhes, explicando também que, após fazerem o seu encaixe poderiam levar para casa para fazerem com as suas famílias quando quisessem. Após esta breve explicação, as crianças começaram imediatamente a pegar nas flores e a encaixar nos orifícios. Uma das crianças decidiu organizar o seu vaso utilizando flores da mesma cor, chamando a atenção da mestrande e mostrando-se orgulhoso sempre que a mestrande dizia “Muito bem, ficou muito bem!”. Durante a atividade, observou-se que algumas crianças necessitaram de maior apoio, uma das crianças pediu ajuda dizendo “Não consigo, não consigo!”. A atitude da mestrande centrou-se em incentivar a criança dizendo que iria conseguir e sugeriu que pegasse as flores mais perto do caule para facilitar o enfiamento. Após a ajuda, esta criança começou a fazer sozinha, demonstrando que o apoio prestado contribuiu para o desenvolvimento da sua confiança e competência (Apêndice B1.4.). Outra criança demorou um pouco mais de tempo a fazer o seu “vaso” uma vez que colocava as flores e de seguida retirava-as. Esta criança demonstrou querer manusear mais as flores e não tanto o seu encaixe, evidenciando um grande prazer na exploração das flores e dos seus constituintes, tocando e cheirando as mesmas. Apesar de o tempo de realização ter sido mais prolongado, este comportamento foi entendido como parte do processo de exploração, valorizando-se a experiência sensorial e o envolvimento da criança na atividade, privilegiando o processo em vez do resultado final.

De seguida, as crianças deste grupo foram com a educadora para o exterior para efetuar a troca de grupos, enquanto a mestrande ficou na sala a reorganizar o espaço. Neste momento, a supervisora propôs-me dois conselhos que se revelaram fundamentais para enriquecer a atividade. O primeiro consistiu em proporcionar maior possibilidade de escolha às crianças, dando às mesmas mais do que um vaso para que pudessem escolher (uma vez que estavam duas crianças ausentes havia vasos a mais). A segunda recomendação foi a de começar a atividade, sem as imagens previamente dispostas no lençol e mostrar ao grupo o que eram os vasos e as jarras, fazendo a relação com os objetos reais. Tudo isto ajudou a que a atividade tivesse uma pequena contextualização e a que as crianças comesçassem a ter contacto com novas palavras como “jarro” e “vaso”.

Ao chegar à sala, as crianças deste grupo, demonstraram o mesmo entusiasmo que as outras, querendo logo mexer nas flores. Após esta apresentação mais contextualizada, notou-se maior

atenção e curiosidade por parte das crianças. Foi uma mais valia ter dado a opção de escolha dos vasos, dando mais liberdade à criança de escolher aquele que mais gostaria de usar. Neste grupo as crianças demonstraram uma grande vontade de explorar as flores e fazer também os enfiamentos e, tal como no grupo anterior, algumas crianças necessitaram de apoio pontual durante a realização da atividade. Houve ainda uma criança que apesar de demorar um pouco mais de tempo a fazer o seu encaixe, quis fazer mais, e uma vez que estava mais um encaixe presente no lençol, esta criança pegou no mesmo e começou a encaixar também. Esta atividade foi bem acolhida pelas crianças, sendo os resultados com bastante diversidade, tal como se pode verificar na figura 2.

Figura 2

Molduras de flores completas



Tal como na atividade anterior, recorreu-se às Escalas de observação do bem-estar (Laevers et al., 2005) e envolvimento (Bertram & Pascal, 2009) da criança para refletir acerca da qualidade da experiência realizada. O envolvimento das crianças revelou-se elevado, evidenciado pela concentração nas tarefas, persistência na sua realização e interesse demonstrado na exploração das flores e na sua inserção nos encaixes. Observou-se que as crianças permaneceram focadas durante períodos prolongados, recorrendo à imaginação na construção dos vasos. Para além disso, demonstraram curiosidade e interesse pelas características das flores, explorando

elementos como as cores, as texturas e os cheiros. A atividade constituiu ainda um desafio adequado, mobilizando diversas capacidades das crianças (Bertram & Pascal, 2009).

Já a nível de bem-estar, este revelou-se elevado, pois as crianças demonstraram ao longo da atividade uma grande alegria e felicidade, não revelando nenhuns sinais de stress. Mostraram-se confiantes e ativas, ainda que com algumas variações naturais nos níveis de energia e participação ao longo da atividade (Laevers et al., 2005).

Esta atividade foi ao encontro das OPC pois valorizou a exploração ativa e sensorial. A manipulação das flores permitiu às crianças explorar diferentes propriedades dos materiais naturais, como as texturas, os cheiros, as cores e a fragilidade dos elementos, promovendo uma aprendizagem baseada na experiência direta e significativa. Este tipo de exploração livre possibilita à criança conhecer o mundo através dos sentidos, construindo progressivamente significados sobre o meio envolvente (Marques et al., 2024). A organização desta atividade em pequenos grupos foi ao encontro dos princípios da PEP, uma vez que promoveu formas mais próximas, intencionais e diferenciadas de envolvimento das crianças no processo de aprendizagem. Esta organização permitiu fortalecer as relações entre pares e com o adulto, favorecendo a comunicação, a cooperação e a construção conjunta de saberes (Oliveira-Formosinho et al., 2013;2018).

Refletindo acerca desta atividade, considero que foram desenvolvidas algumas competências que irão ser úteis para o futuro enquanto educadora, nomeadamente no que toca à gestão do grupo, à atenção individualizada e à tomada de decisão em contexto. Ao longo da atividade, foi possível acompanhar diferentes ritmos de exploração, assegurando uma resposta ajustada às necessidades de cada criança. Este processo foi sustentado pela orientação da supervisora, que contribuiu para uma rápida tomada de decisões ao aconselhar ter em conta a possibilidade das crianças terem uma escolha mais livre e a que a mestranda explicasse melhor o recurso.

- **Brincar Heurístico**

Goldschmied & Jackson (2023) referem que o brincar heurístico é uma atividade de exploração espontânea que proporciona às crianças uma experiência rica e estimulante, deixando que estas

tenham autonomia para explorar e descobrir por elas próprias a forma como os objetos se comportam, enquanto os manipulam. É através do brincar heurístico que a criança vai utilizar “(...) o seu corpo, sentidos e movimento para construir conhecimento e compreensão acerca de si, dos outros e do mundo (por exemplo, aprecia e explora novos sabores, odores ou sons)” (Marques et al., 2024, p.60).

Na organização de uma sessão de brincar heurístico, Goldschmied e Jackson (2023) destacam a importância de o educador definir um espaço específico, amplo e adequado à livre exploração por parte das crianças. Este espaço deve incluir uma tapete no chão, de modo a reduzir o ruído e garantir maior conforto, promovendo assim um ambiente calmo e tranquilo.

A sessão que a equipa de estagiárias realizou foi feita em pequenos grupos, de cinco crianças cada. Para tal, enquanto uma das mestrandas ficou com um grupo no exterior, a outra esteve com outro grupo na sala de atividades a realizar a atividade do brincar heurístico, sendo que depois se realizou uma troca de grupos.

As autoras defendem que antes do início da sessão, o(a) educador(a) deve preparar o ambiente, dispondo latas de diferentes tamanhos e outros materiais em grupos separados. Esta organização visa permitir que as crianças façam as suas escolhas de forma autónoma, sem qualquer tipo de intervenção ou incentivo por parte dos adultos (Goldschmied & Jackson, 2023). Ao se fazer isto, está a ser permitido à criança a possibilidade de escolher e tomar decisões, o que vai ajudar na construção da sua autonomia (Marques et al., 2024).

Quando o grupo que colega estagiária acompanhou voltou de novo ao recreio, a mestranda foi até à sala de atividades para organizar de novo os materiais, dispondo-os pelos devidos grupos (Apêndice B5). O material escolhido para uma sessão de brincar heurístico é outra parte fundamental desta sessão, tal como a sua organização. É de grande importância a existência de uma grande variedade de materiais e em grande quantidade. Para a organização dos mesmos é necessário dividi-los em categorias e pô-los em sacos de cordão (Goldschmied & Jackson, 2023). Para a exploração foram utilizados alguns materiais que seguiram as indicações das autoras como por exemplo: pompons de lã, não demasiado grandes, em cores primárias; caixas e sacos pequenos; cilindros de cartão; laços de veludo, renda e seda; conchas; rolhas de garrafas; pinhas;

latas e recipientes de todos os tamanhos; molas de roupa de madeira; rolos de cabelos, de diferentes diâmetros; rolhas, grandes e pequenas, entre outros (Goldschmied & Jackson, 2023). Estes materiais oferecem várias possibilidades à criança, permitindo-a através dos mesmos explorar o mundo e interagir com outros através dos vários sentidos e do brincar (Marques et al., 2024).

Na escolha de materiais para esta sessão de brincar heurístico, existiu um esforço para ter uma grande variedade dos mesmos, de acordo com o que estava descrito. Teve-se ainda em conta a segurança destes materiais, conferindo que cada um destes era seguro para que as crianças pudessem usufruir livremente, pois tal como está descrito nas OPC “A sua seleção deve ser intencional e tomar em linha de conta critérios de segurança, flexibilidade e abertura à manipulação e exploração, à criatividade e imaginação da criança.” (Marques et al., 2024, p.49). Para organizar os materiais foram então feitos à mão pela colega estagiária, cinco sacos em tecido com um cordão, e cada um destes deveria ter visivelmente uma fotografia de todos os materiais lá presentes.

Uma vez que os pequenos grupos foram na parte da manhã, houve um tempo reduzido para a realização desta sessão, sendo esta de apenas quinze minutos, não chegando ao tempo mínimo defendido para a realização deste brincar. Este escasso período de tempo foi bem aproveitado, no entanto se fosse mais tempo as crianças explorariam cada vez mais os objetos lá colocados. Quanto à presença de profissionais, uma vez que era em pequenos grupos de cinco crianças, apenas estava a mestrande e a educadora na sala.

Chegando à sala, as crianças ficaram admiradas por ver tantos objetos em cima de um tapete, e vários sorrisos surgiram nas suas caras. De notar que este foi o primeiro contacto destas crianças com o brincar heurístico. Inicialmente estas ficaram apenas a olhar para os materiais, não interagindo de nenhuma maneira com os mesmos e apenas olhando para a estagiária e para a educadora, como se estivessem a pedir autorização para poderem mexer nos objetos. Após uns minutos, a primeira criança começou a mexer nos pompons de várias cores (Apêndice B1.6.), tentando atirá-los para longe. As restantes crianças demoraram mais tempo até começarem a explorar os objetos.

Depois de verem esta criança a começar a explorar, também elas começaram a tentar explorar os objetos. Uma criança começou a mexer nos tubos de cartão olhando lá para dentro e utilizando como se estivesse a usar um binóculo (Apêndice B1.7.) e após isto começou a explorar o resto, como as chaves fazendo-as tilintar (Apêndice B1.8.). As outras três crianças demoraram mais para começar a explorar mantendo-se apenas sentadas a observar tudo à sua volta. Entretanto começaram a pegar em alguns objetos como as caixas de cartão, os recipientes de plástico, olhando para dentro deles e abrindo-os e fechando (Apêndice B1.9.). A certa altura, uma das crianças, pegou num tubo de cartão, juntamente com uma caixa de metal das bolachas e começou a bater nesta, rindo-se ao ouvir o som que fazia (Apêndice B1.10.).

Um dos aspetos em que a mestranda teve mais dificuldade foi o facto de não poder intervir, uma vez que o educador deve atuar como facilitador, devendo estar em silêncio, atento e a observar (Goldschmied & Jackson, 2023). Apesar da dificuldade a mestranda conseguiu deixar que as crianças seguissem o seu rumo em vez de intervir e tentar brincar com elas. Houve um momento em que uma criança falou com a mestranda e veio ao pé da mesma para lhe mostrar a sua descoberta, em resposta a mestranda sorriu de modo a mostrar o seu apoio, mas sem impor a sua presença.

Durante a sessão, o(a) educador(a) deve fazer pequenas reorganizações de forma discreta e, no final, é importante começar a recolher os objetos com a ajuda das crianças, guardando-os nos sacos (Goldschmied & Jackson, 2023). É de ressaltar que sempre que alguns objetos iam sendo atirados para longe, a mestranda ia buscá-los para os pôr de novo no seu sítio, sempre em silêncio. No final da atividade as crianças auxiliaram a estagiária e a educadora a arrumar.

Importa destacar que, ao longo da atividade, não se registaram conflitos entre as crianças, uma vez que existia uma grande diversidade e quantidade de materiais. Este fator contribuiu para que a experiência fosse ainda mais agradável e satisfatória para todos os participantes. (Goldschmied & Jackson, 2023).

Ressalta-se ainda que durante a sessão de brincar heurístico, as crianças podem observar atentamente os materiais disponíveis, permitindo que os possam selecionar, discriminar, comparar, ordenar, encaixar, empilhar, fazer rolar e equilibrar os objetos. É de esperar também que

as crianças aqui estejam absortas na atividade durante trinta minutos, o que vai demonstrar que estão bastante concentradas e interessadas na mesma. Isto permite-nos entender que o brincar heurístico contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade de atenção, da destreza na manipulação de objetos e da motricidade fina, promovendo, simultaneamente, a criatividade e a imaginação (Goldschmied & Jackson, 2023).

Por fim, esta experiência revelou-se bastante significativa para a mestranda, permitindo compreender a riqueza do brincar heurístico enquanto contexto promotor de exploração, descoberta e autonomia. Paralelamente, esta experiência constituiu também um momento importante de aprendizagem, sobretudo ao nível da intervenção, destacando-se a importância de adotar uma postura de observação atenta e de valorização das iniciativas das crianças, reconhecendo o seu papel ativo na construção do conhecimento.

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A intervenção pedagógica desenvolvida no contexto de pré-escolar foi orientada através de uma perspetiva intencional, reflexiva e progressivamente estruturada, emergindo das necessidades e interesses evidenciados pelo grupo, bem como das observações sistemáticas realizadas ao longo da PES. De forma transversal, as ações desenvolvidas procuraram integrar as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, promovendo aprendizagens significativas. As observações sistemáticas, bem como a entrevista semiestruturada à educadora cooperante, evidenciaram que a autorregulação emocional, a participação em grande grupo, a gestão de conflitos e o respeito pelo outro se assumiram como necessidades transversais e persistentes do grupo. Neste sentido, as ações educativas delineadas procuraram responder a essas necessidades, articulando o desenvolvimento emocional com atividades significativas de contacto com a natureza, elementos naturais, expressão artística juntamente com a MTP e a metodologia de I-A. O contacto com a natureza não foi entendido apenas como cenário ou recurso material, mas como contexto privilegiado de exploração sensorial, descoberta, expressão e construção de significado. Paralelamente, o contacto com elementos naturais foi integrado de forma intencional em diversas propostas, tais como a exploração de uma abóbora para confeção de uma receita (Apêndice B2.1);

a criação de “caras expressivas” com elementos naturais (Apêndice B2.2.); o decalque de elementos naturais em pasta de modelar (Apêndice B2.3.), entre outras. Estava ainda prevista uma visita de estudo ao Museu Nacional Soares Dos Reis, que iria conciliar a vertente artística à vertente da natureza, onde estava prevista a realização de uma visita oficina, parte integrante do programa do museu, sendo a visita “O que é a arte e de que é feita?”. A visita teria uma articulação com os jardins do museu. Contudo, apesar dos vários esforços, a visita foi adiada por duas vezes, devido a condições climatéricas adversas.

Além da adoção da metodologia de I-A como base para a melhoria da prática educativa, foi implementada a MTP, nomeadamente no desenvolvimento de um projeto acerca das cores onde se procurou envolver ativamente as crianças na construção do seu conhecimento, valorizando a sua participação nas decisões e promovendo competências de investigação, cooperação e comunicação. Paralelamente, foi criado, em conjunto com as crianças, um painel no corredor em frente à sala de atividades, onde se expunham as criações relativas às emoções e ao projeto das cores (Apêndice B2.4.). Foi ainda desenvolvido um calendário digital na plataforma Genially (Apêndice B2.5.), onde eram partilhadas as atividades realizadas com o grupo, permitindo o seu acompanhamento por parte das famílias.

Por conseguinte, este subcapítulo visa descrever e refletir sobre as práticas realizadas, no entanto, pela necessidade do limite de páginas deste documento serão relatadas apenas as seguintes: “Projeto de Investigação-Ação”; “Paisagens Emocionais”; “Pintura com tintas naturais”; “Espanta espíritos naturais” e “Piquenique de lama”.

- **Projeto de Investigação-Ação**

Desde o início da PES em EPE e após uma observação sistemática por parte da equipa de estagiárias, foi identificada uma problemática-alvo, fixando-se nas dificuldades de autorregulação emocional reveladas pelo grupo. As mestrandas evidenciaram desde cedo, a ocorrência de diversos episódios de desregulação emocional, manifestados através de choro intenso, gritos, autoagressão e agressividade dirigida aos pares. Estas ocorrências aconteceram maioritariamente em momentos de transição, em situações de frustração associadas à participação em atividades em grande grupo e em contextos de brincadeira livre.

Partindo da problemática identificada pelas mestrandas, o projeto de I-A implementado teve como prioridade o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica intencional e estruturada. Esta intervenção articula-se com os eixos temáticos dos relatórios de estágio das mestrandas, nomeadamente “As Artes como forma de expressão na educação de infância” (desenvolvido pela colega estagiária) e “ A importância do contacto com a Natureza na EI” (desenvolvido pela mestranda). Como questão de investigação, a equipa de mestrandas procurou responder à seguinte questão: “De que forma as Artes e o contacto com a Natureza podem apoiar a autorregulação emocional das crianças?”. Para dar resposta à mesma, foram estabelecidos os seguintes objetivos de investigação: identificar as principais dificuldades de autorregulação emocional manifestadas pelas crianças do grupo; definir e implementar estratégias que favoreçam a identificação e expressão das emoções; compreender de que forma rotina/organização temporal influencia a autorregulação emocional das crianças do grupo; e refletir acerca do papel do educador na promoção da autorregulação emocional. Esta formulação de uma questão de investigação e os seus respetivos objetivos orientaram todo o processo investigativo e interventivo.

Para esta investigação foram usados, pelas mestrandas, um conjunto de técnicas de recolha de dados, que permitiram compreender com maior profundidade, o contexto educativo e os procedimentos vivenciados pelas crianças do grupo. A mestranda usou como técnicas: a observação direta; a observação indireta; as notas de campo; o diário de bordo; os incidentes críticos; a utilização das Escalas de Observação do Bem-Estar (Laevers et al., 2005) e Envolvimento (Bertram & Pascal, 2009) da criança; os momentos de reflexão colaborativa com a educadora cooperante; a entrevista semiestruturada à mesma e métodos visuais (fotografias, vídeos e áudios).

A promoção da autorregulação emocional constituiu então um eixo estruturante da intervenção, concretizando-se através de diversas propostas. A criação da “Árvore das emoções” (Apêndice B2.6.) foi um dos exemplos, estando incluída na rotina das crianças. Esta tinha como objetivo que as crianças, no acolhimento, expressassem as emoções que sentiam. As crianças, através de folhas de árvore coloridas, pensadas e criadas pelas mesmas, punham na árvore, durante o acolhimento, de acordo com a emoção sentida. A introdução deste material no acolhimento foi algo benéfico, que auxiliou as crianças a verbalizar diariamente as suas emoções. Os momentos

constantes de relaxamento e exercícios de respiração incluídos na rotina depois de almoço, foram outra estratégia integrada na rotina das crianças, proporcionando bem-estar e relaxamento ao grupo. A criação de uma área da calma, como se pode verificar na figura 3, foi algo que surgiu para que as crianças tivessem um sítio, isolado da sala de atividades, onde pudessem acalmar-se e autorregular-se, através de várias estratégias e objetos presentes na mesma. Ao longo da PES, a equipa de estagiárias foi criando esta área, em conjunto com as crianças, na sala do prolongamento, juntando as vertentes da natureza e artes, sempre envolvendo as crianças, de forma a que estas pudessem usufruir sempre que necessitassem. Relativamente à vertente do contacto com a natureza, esta área foi equipada com uma caixa de areia feita pela estagiária (Apêndice B2.7.); um painel sensorial com elementos naturais, também feito pela estagiária (Apêndice B2.8.) e espanta espíritos naturais feitos pelas crianças (Apêndice B2.9.). Esta área revelou-se benéfica enquanto suporte físico à autorregulação emocional e ao bem-estar do grupo. Este espaço foi utilizado pelas crianças em momentos de desregulação emocional, pelo que as crianças quando desejavam iam para essa área e exploravam os materiais lá presentes.

Figura 3

Área da calma



Foram dinamizadas outras atividades que tinham como intenção a exploração das emoções como por exemplo: as “Paisagens emocionais” e as “Caras expressivas”, que levaram a que as crianças expressassem as suas emoções e contactassem com elementos naturais, auxiliando também a que as mesmas refletissem acerca das suas emoções e sobre os seus sentimentos.

Todos estes momentos, bem como a criação da área da calma, revelaram ser essenciais para auxiliar e favorecer a autorregulação emocional das crianças do grupo, bem como o seu bem-estar individual. Estes levaram a que as crianças verbalizassem com mais frequência as suas emoções, a que diminuíssem as situações de conflitos e por fim que utilizassem mais frequentemente a área da calma, que demonstrou ser um espaço procurado por algumas crianças e principalmente fazia-as acalmar.

- **PAISAGENS EMOCIONAIS**

A atividade “Paisagens Emocionais” surgiu do interesse do grupo no domínio das artes visuais, particularmente na criação livre, juntamente com o gosto por ouvir sons da natureza, utilizados nos momentos de relaxamento após a hora de almoço. Procurou-se articular esta proposta com a problemática identificada no contexto de intervenção pedagógica, a dificuldade de autorregulação do grupo.

Considerando ainda a temática da relevância do contacto com a natureza no desenvolvimento da criança, esta proposta foi concebida com a intencionalidade de criar um ambiente calmo e emocionalmente seguro, no qual as crianças pudessem escutar sons da natureza, refletir sobre as emoções que estes lhes despertavam e expressar-se de forma livre e simbólica. Esta intencionalidade encontra suporte nas OCEPE, que sublinham a importância da promoção do bem-estar, da expressão de emoções e da exploração sensorial como dimensões estruturantes da Formação Pessoal e Social e da área da Expressão e Comunicação (Lopes da Silva et al, 2016).

A atividade estruturou-se em dois momentos que se complementaram: um primeiro momento de audição e visualização de diferentes paisagens sonoras e um segundo momento, no qual cada criança foi convidada a criar a sua própria paisagem emocional. Inicialmente, na sala do prolongamento, foi pedido às crianças para se sentarem num tapete no chão. De seguida a mestranda informou as crianças de que iriam visualizar alguns vídeos e que no final seriam questionadas relativamente às sensações e emoções que eles provocaram. Os vídeos selecionados consistiam em ver e ouvir: tempestade no mar com raios e trovões; som do mar calmo; sons de uma quinta de animais; chuva intensa; som da água a correr e passarinhos, uma tempestade de trovoada e sons da cidade.

O primeiro vídeo que observaram foi o vídeo do mar revolto, juntamente com chuva, raios e trovões. As crianças no decorrer do vídeo estiveram bastante atentas a ouvir e ver o vídeo. Ao ver o grupo, observei que três crianças fechavam os olhos e mostravam medo ao ver o vídeo, demonstrando uma expressão de medo, o que não se refletia nas restantes crianças. Após o vídeo, questionei o grupo sobre o que tinham sentido. Surgiram respostas como, "Tenho medo da trovoadá", "Quando faz este tempo durmo com a mãe" e "Eu fiquei com medo, que eu estivesse ali na água!" Outras crianças referiram, "Sinto amor ao ver trovoadá" ou "Eu gosto de ouvir a trovoadá e não tenho medo dela!" A diversidade de respostas, evidencia que a experiência emocional é subjetiva e dependente da forma como cada criança interpreta e regula internamente os estímulos. A possibilidade de verbalizar essas diferenças constituiu uma oportunidade de desenvolvimento da consciência emocional, componente central da autorregulação na medida em que permitiu às crianças reconhecer, compreender e expressar as suas emoções (Denham, 1998).

O segundo vídeo colocado foi o da quinta com os vários animais. Ao observar as crianças, percebeu-se, através das suas expressões faciais, que este vídeo lhes causava alegria e felicidade, pois não houve nenhuma criança que demonstrasse medo, raiva ou tristeza. Durante a visualização do vídeo houve até algumas crianças que se levantaram para apontar para os vários animais presentes no vídeo, dizendo "É uma galinha!"; "E ali é um cavalo". No momento de partilha, referiram "Fez-me sentir calma", "Fiquei com amor" e "Ver os animais deixou-me feliz e alegre". O envolvimento ativo neste momento vai ao encontro da investigação que demonstra que níveis mais elevados de autorregulação estão associados a níveis mais elevados de envolvimento nas atividades em contexto de pré-escolar (Coelho et al., 2018).

O terceiro vídeo, da chuva intensa, mostrou que obteve o agrado da maioria das crianças, pois as suas expressões faciais eram de grande calma e alegria, à exceção de duas crianças, e que demonstraram alguma tristeza dizendo que a chuva as deixava tristes. Já o restante grupo demonstrou sentimentos de calma e alegria dizendo, "Esta chuva deixa-me calmo", "A chuva assim deixa-me com amor" e "Fiquei alegre ao ver este vídeo".

Como quarto vídeo, foi demonstrado o som do mar calmo, que mostrava uma praia paradisíaca onde o mar batia calmamente na areia. Este vídeo evocou sentimentos de tranquilidade e

felicidade, tendo algumas crianças associado a imagem a experiências pessoais já vivenciadas, dizendo “Já estive nessa praia!”, “Já fui a uma praia parecida com essa, e estive a nadar no mar” e “Eu quando vou passar férias é em praias assim!”. Neste vídeo, o grupo demonstrou sentimentos de calma, alegria e amor. Algumas crianças referiram que este as deixou calmas e felizes.

O quinto vídeo, foi ao encontro do anterior, mostrando um ribeiro com água a correr e sons de passarinhos. Este, levou algumas crianças a fecharem os olhos de forma relaxada. Surgiram respostas como “Senti-me com amor”, “Ouvi os passarinhos a cantar”, “Fez-me lembrar o que ouvimos quando vimos da hora de almoço”. Contudo, uma das crianças referiu que “Este vídeo faz-me sentir raiva!”, explicando posteriormente que “É o barulho dos passarinhos que me deixa assim.”. Este momento revelou-se particularmente relevante, pois permitiu trabalhar a diferenciação emocional e validar sentimentos divergentes sem julgamento.

O sexto vídeo, apresentava uma tempestade de trovoada e relâmpagos. Ao iniciar o vídeo, foi possível perceber que algumas crianças alteraram imediatamente a expressão facial, demonstrando admiração e medo. Quando a mestranda perguntou como se sentiram, a maior parte respondeu com medo, como ilustrado nas afirmações “Tenho medo da trovoada e do barulho grande que ela faz!” e “Não gostei do barulho, era grande”. Contudo, uma das crianças, continuou a manter a resposta que vinha dizendo ao longo dos vídeos afirmando que sentia “amor” ao ver este vídeo, tal como em todos os vídeos anteriores. Ao observar esta reação a mestranda conversou com a criança para tentar entender o porquê de ela dizer sempre que sentia amor:

Estagiária: Consegues explicar-me porque é que sentiste amor ao ver esta trovoada?

Criança A.: A (E.) também ficou com amor!

Estagiária: Sim, daqui a pouco também pergunto à E. porque sentiu amor. Mas nós quando sentimos algo, sentimos cá dentro. Consegues dizer porque é que sentiste amor ao ver a trovoada?

Educadora: Como é que seria se estivesses ali no meio? Se estivesses ali numa rua, a ver aquela trovoada toda como é que te sentirias? Qual seria a sensação que terias?

Criança A.: Uma sensação de amor!

Educadora: Amor por quem e porquê?

Estagiária: Sabes o que é que é o amor A.?

Criança A.: Não, não sei.

Estagiária: Vou tentar explicar! O amor é quando gostamos muito de algo ou de alguém. Gostamos tanto, tanto, tanto, tanto, que até temos medo de perder esse algo ou alguém.

Criança A.: Eu acho que já sei! Eu acho que era porque estavam ali nuvens e eu fiquei com amor!

Estagiária: Mas tu gostas assim muito, muito, muito das nuvens? Tens muito amor pelas nuvens?

Criança A.: Sim, eu gosto mesmo muito! E da trovoada também!

Estagiária: Muito bem então! Ainda bem que gostas, és uma corajosa!

(Diário de Bordo, 27 de Novembro de 2025)

Este momento revelou-se particularmente relevante, pois através do diálogo, os adultos procuraram apoiar a criança na clarificação da emoção expressa, permitindo que esta refletisse acerca do significado da emoção e tentasse ajustá-lo à experiência vivida. Este momento evidencia o papel do adulto como mediador do desenvolvimento, ao apoiar a criança, através da linguagem e do diálogo, na compreensão e diferenciação das suas emoções, tal como preconizado nas OCEPE, que reconhecem a importância da linguagem e da interação no desenvolvimento emocional e social (Lopes da Silva et al., 2016).

O último vídeo, foi os sons da cidade e a sua azáfama. A perceção sobre este vídeo foi de que as crianças não gostaram, pois as suas respostas foram " Senti raiva com este vídeo, não gosto", "Este vídeo tem muita confusão" e "Não gostei deste vídeo professora. Gostei mais dos outros, eram mais calmos!" A comparação entre os diferentes ambientes sonoros permitiu que as crianças refletissem sobre os seus próprios estados emocionais, promovendo maior consciência emocional. Através desta experiência evidenciou-se a necessidade de o educador assumir uma postura atenta e mediadora, promovendo o diálogo e a reflexão sobre as emoções vivenciadas pelas crianças. Para a prática futura, salienta-se a importância de planejar intencionalmente experiências que favoreçam a expressão emocional, respeitando os diferentes ritmos e formas de sentir de cada criança criando um ambiente que valorize a escuta e a partilha.

Na parte da tarde, foi pedido a cada criança que criasse a sua própria paisagem emocional, de acordo com o que estivesse a sentir naquele momento, utilizando guache, aguarelas, lápis de cera e lápis de cor. Com esta segunda fase as crianças puderam transformar aquilo que tinham ouvido e falado anteriormente numa representação visual individual do que sentiam. Ao criarem praias, montanhas, rios, paisagens com sol ou chuva, envolveram-se bastante na atividade. Uma das crianças com NAS que é não verbal, participou na atividade de pintura, o que surpreendeu bastante. Tal como se pode verificar na figura 4, esta criança estava em conjunto com as restantes na mesa, mesmo de mochila às costas, pegou nos pincéis e aguarelas e pintou. Foi muito gratificante ver esta criança a socializar com o grupo, uma vez que é uma das grandes dificuldades da mesma e a envolver-se com a atividade proposta.

Figura 4

Criação das paisagens emocionais



O grupo evidenciou níveis elevados de bem-estar e envolvimento, tal como preconizado nas escalas de bem-estar (Laevers et al., 2005) e envolvimento (Bertram & Pascal, 2009). A nível de bem-estar, as crianças demonstraram sinais claros de conforto, visíveis através de expressões de felicidade, da autoconfiança nas suas criações e cantando ao longo da atividade (Laevers et al., 2005). Já a nível do envolvimento, as crianças demonstraram sinais de concentração, motivação e um elevado nível de absorção, participando de forma ativa e utilizando a sua imaginação (Bertram & Pascal, 2009).

Esta atividade, no seu todo, não se limitou à expressão artística e à audição de vários sons. Constituiu uma oportunidade de, através dos interesses do grupo, promover a autorregulação e o

bem-estar, aspectos essenciais para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, importa destacar o papel das artes visuais enquanto forma de expressão privilegiada na infância, pois “Participar em atividades artísticas permite que as crianças expressem seus sentimentos e emoções de maneira segura e construtiva” (Fontoura, 2024).

A implementação desta atividade contribuiu também, para o aprofundamento da prática pedagógica da mestranda, permitindo entender a importância da escuta ativa, da mediação e da intencionalidade educativa na promoção da expressão emocional das crianças. Esta experiência evidenciou a necessidade de uma intervenção sensível e ajustada ao grupo, reforçando o papel do educador na promoção do bem-estar e da autorregulação.

- **PINTURA COM TINTAS NATURAIS**

Esta atividade surgiu no âmbito da MTP, desencadeada por uma questão colocada por uma das crianças: “Porque é que azul e vermelho dá roxo?” Esta pergunta constituiu o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto, respeitando um dos princípios fundamentais desta metodologia que valoriza as questões e interesses emergentes das crianças (Vasconcelos et al., 2012).

A partir desta questão foi realizada uma conversa em grande grupo acerca das cores, procurando compreender o que as crianças já sabiam, o que desejavam saber e de que forma poderiam procurar as respostas às suas perguntas. Durante o diálogo coletivo surgiram novas dúvidas, de entre estas, algumas como: “Será que as plantas dão cor?”; “De onde vêm as cores?”, “Será que os legumes dão cor?” e “Como é que as roupas têm cores?” (Apêndice B2.10.). Estas questões ampliaram o campo de investigação do grupo e levaram à realização de pesquisas e atividades práticas com o objetivo de responder às curiosidades manifestadas.

A atividade “Pintura com tintas naturais” surgiu especificamente para dar resposta à questão “Será que as plantas dão cor?” Com um grupo de cinco crianças, começou-se por se proceder à pesquisa acerca deste assunto. A mestranda questionou as crianças de como queriam procurar a informação, ao qual todas responderam que queriam pesquisar através de um computador. À medida que a mestranda ia colocando as questões das crianças no motor de busca, lia e explicava as informações que iam surgindo, de forma a que as crianças compreendessem o que lá estava

escrito. Ao pesquisar, as crianças ficaram a entender que não só as plantas davam cor como também os legumes e as frutas.

Com o intuito de tornar a aprendizagem mais concreta e experiencial, planeou-se posteriormente a atividade de exploração e pintura com tintas naturais, preparadas a partir de beterraba, café, espinafres, amoras, mirtilos, pimentão doce e caril, uma vez que estes elementos naturais são "(...) multissensoriais, permitindo inúmeras possibilidades de utilização em função dos interesses e características de cada criança." (Dias, 2021, p.16).

A atividade de pintura foi realizada em grande grupo, tendo sido apresentados tanto os recipientes com as tintas já preparadas como os elementos naturais que lhes deram origem, permitindo às crianças explorar. Antes de iniciar a pintura, cada elemento foi passado pelas crianças, para que pudessem tocar, cheirar e observar atentamente. A exploração multissensorial constitui uma estratégia fundamental na EPE, pois favorece a construção de conhecimento através da integração de diferentes estímulos (Gandini, 2012). A beterraba foi o primeiro elemento a ser explorado, suscitando grande curiosidade. Ao manuseá-la, as crianças aperceberam-se que esta pintava as mãos, deixando uma cor avermelhada. Algumas crianças ficaram admiradas e surpreendidas ao ver este acontecimento, dizendo "Não sabia que ficava vermelho nas mãos" e "Parece sangue" (Apêndice B2.11.). Posteriormente, quando a mestranda perguntou qual seria o recipiente com o sumo de beterraba todas as crianças identificaram corretamente. Seguidamente foram explorados os espinafres, tentando perceber e entender como estes davam cor. Ao passar por todos, observou-se que as crianças estavam a tentar entender como é que daria cor, perguntando várias vezes "Professora, como é que isto pode dar cor?" e "Como é que fizeste para criar a tinta de espinafres?". Antes de responder, a mestranda questionou a todos qual das tintas ali presentes seria a tinta de espinafres, ao qual todos responderam que era a tinta verde, pois os espinafres eram verdes. De seguida, explicou o processo de produção desta tinta, revelando que era apenas juntar os espinafres com água e triturar tudo com uma varinha mágica o que levou algumas crianças a comentarem "É quase como fazer uma sopa!" e "Eu só não gosto de comer espinafres, mas gosto de pintar!". O elemento seguinte foi o caril em pó, que passou de mão em mão, onde todos sentiram e cheiraram o mesmo. As crianças estavam bastante atentas e interessadas, tentando perceber qual das tintas ali presentes era a do caril. Algumas crianças não sabiam que especiaria era aquela, perguntando várias vezes o que poderia ser. Houve crianças a

dizer “A minha mãe já fez comida com isto. Já não sei o que era, mas lembro-me de ela fazer!”, “Pois é, também já comi alguma coisa com isto, cheira exatamente a uma comida!” e “Cheira mal, não gosto nada deste cheiro!” Foi interessante observar as respostas que cada criança ia dando ao longo desta atividade, percebendo que cada resposta era diferente, tendo em conta as diferentes vivências de cada uma. Para responder à pergunta que faziam acerca do que seria “aquilo”, disse que o elemento que estavam a ver era “um pó, que era uma especiaria”, ao qual algumas crianças disseram “Eu sei o que são especiarias. São coisas que se metem na comida e cheiram bem.” Ao continuar a conversa a mestranda disse que a criança tinha razão e que as especiarias se metiam na comida para temperar e dar algum sabor, sendo que aquela se chamava caril. Apesar de algumas crianças conhecerem o caril, não sabiam era o seu nome, para outras pareceu ser novidade. No final tentaram mais uma vez adivinhar que tinta era a do caril, e todos souberam responder corretamente, identificando o pote com a tinta amarela.

O mesmo se sucedeu com o café e com o pimentão doce, sendo o café um pouco mais simples para as crianças de identificar, tanto o elemento como a tinta, tendo respostas como “Este é fácil Nina, o meu pai bebe isto. É café!” e “Isto cheira mesmo a café!” Já o pimentão doce, como especiaria foi mais difícil, pois o cheiro não era tão conhecido como o do caril. Neste as crianças não conseguiram identificar o cheiro dizendo “Não sei o que é. Mas sei que é uma especiaria também, só que é vermelha.” Após passar por todos, revelou-se que esta especiaria se chamava pimentão doce, ao qual as crianças revelaram que não conheciam nem nunca tinham visto. Já na identificação da tinta também conseguiram corresponder corretamente à tinta apresentada. Por fim, passou por todos, mirtilos e amoras (Apêndice B2.12.), que foram facilmente identificados por todas as crianças. Muitas das crianças revelaram que “ Estes são fáceis, são amoras e mirtilos!”, “Adoro amoras”, “Gosto muito destas frutas Nina” e “Posso comer uma?” Percebeu-se que estes últimos elementos causaram bastante entusiasmo entre as crianças pois havia muitas que gostavam destes frutos. Para tentar reorganizar o grupo propôs-se primeiro adivinhar as tintas e depois, antes de pintar, dava-se a quem quisesse uma das frutas para comer. Em conjunto tentaram adivinhar a que tinta correspondia cada fruta, no entanto estas duas eram muito parecidas em termos de tons, então a maior parte das crianças teve uma alguma dificuldade, o que foi bastante normal pois eram bastante parecidas. No final, cumpriu-se a promessa e as crianças experimentaram os frutos.

Para finalizar a atividade, propôs-se a criação livre de pinturas usando estas tintas, ideia bastante apreciada pelas crianças. Usou-se pincéis e folhas de cartolina brancas pois eram mais resistentes. Durante a pintura, uma das crianças pediu para que se pusesse uma música que aprenderam com a mestranda num dos dias, sendo a música "Arquitetura da ecologia", do Bando dos Gambuzinos. Sabendo que este grupo gostava muito desta música e também porque esta era um elemento tranquilizador e favorecedor da sua concentração, colocou-se a mesma o que contribuiu para um ambiente mais relaxado. À medida que iam pintando, apercebeu-se que algumas crianças iam também cheirando as suas pinturas, apercebendo-se que as suas criações ficavam com os cheiros das tintas.

Foi particularmente relevante observar o envolvimento das duas crianças com NAS. A criança que não costuma participar nas atividades de grupo, quis pegar ela mesmo nos pincéis e nas tintas e pintar à vontade, porém quando se apercebeu de que não eram tintas que se costumam usar normalmente, mas sim tintas com cheiros e texturas, pousou o pincel e não quis pintar mais. Foi interessante observar esta criança e o seu envolvimento, pois geralmente tem dificuldade em participar nas atividades propostas. Já a criança que costuma participar, também gostou bastante desta atividade, apesar de não gostar de tocar nos alimentos devido à sua textura, gostou bastante da parte de pintar. Para além da primeira pintura quis também fazer mais uma, demonstrando grande alegria ao sorrir. Estes momentos reforçaram a convicção da mestranda de que atividades sensoriais que não sejam estruturadas, podem constituir oportunidades privilegiadas de inclusão, permitindo que cada criança encontre uma forma própria de participação.

Ao longo desta fase, foi possível observar níveis elevados de envolvimento por parte da maioria das crianças. O envolvimento nesta atividade foi visível através da forma como as crianças permaneceram focadas na pintura, exploraram autonomamente os materiais e demonstraram interesse até ao final da tarefa, como se pode verificar na figura 5 (Bertram & Pascal, 2009). A escolha espontânea de música por parte de uma criança e a forma como esta contribuiu para manter o grupo concentrado, evidencia a importância de escutar as iniciativas e propostas das crianças e de as integrar no desenvolvimento das atividades. Esta valorização da sua participação ativa reforça a importância da criação de um ambiente emocionalmente seguro para promover níveis elevados de envolvimento.

Figura 5

Pintura com tintas naturais



Relativamente ao bem-estar, observaram-se indicadores positivos de conforto e satisfação, através das expressões de entusiasmo das crianças ao longo da atividade. O facto de as crianças solicitarem a repetição da experiência constituiu um forte indicador de bem-estar e de experiência educativa significativa (Laevers et al., 2005).

Com a introdução das festividades associadas ao calendário gregoriano, não foi possível a conclusão da pesquisa para dar resposta à questão "Será que as plantas dão cor?" no dia proposto. Esta foi apenas retomada em janeiro, onde com o mesmo grupo de crianças foi-se de novo para o computador terminar a pesquisa. Ao terminar a mesma, colocou-se a questão de como queriam apresentar ao restante grupo o que tinham aprendido acerca das plantas e das cores, se preferiam fazer um vídeo, um cartaz ou um teatro, tendo todas manifestado consenso na criação de um cartaz, com colagens e desenhos. Foi então criado um cartaz onde se demonstrava o que se tinha aprendido, através de imagens coladas, desenhos e alguma escrita acerca das plantas, legumes e frutas que davam cor .

Posteriormente, foi feita uma apresentação para o grupo acerca do que se tinha feito, com o apoio do cartaz, demonstrando as aprendizagens construídas ao longo deste percurso (Vasconcelos et

al., 2012). Por fim, o mesmo foi colocado no painel no exterior da sala, para que toda a comunidade pudesse observar e entender parte do cotidiano da sala (Apêndice B2.13.).

Esta atividade, proporcionou uma aprendizagem significativa, onde a criança teve uma participação bastante ativa e onde a sua voz foi escutada, tendo possibilidade de decisão relativamente ao seu processo educativo. Para a futura prática profissional da mestranda, esta experiência revelou a importância de valorizar a participação ativa das crianças e de lhes atribuir um papel central na construção das aprendizagens.

- **ESPANTA ESPÍRITOS NATURAIS**

A atividade dos espanta espíritos naturais, surgiu da necessidade de promover o contacto das crianças com o espaço natural e materiais naturais e, simultaneamente, decorar a área da calma, criada pela díade de formação, com o grupo. Esta intencionalidade articula-se com as OCEPE, que defendem a organização de ambientes educativos que proporcionem bem-estar, exploração e aprendizagem integrada (Lopes da Silva et al., 2016).

Inicialmente esta atividade tinha como intuito a saída do grupo para o exterior da escola, até a um parque próximo da mesma. Esta proposta articulava o contacto com a natureza e ao mesmo tempo o contacto com as artes, área de intervenção da colega estagiária. Uma vez que este parque integra a natureza e esculturas, as estagiárias pensaram numa visita a fazer com as crianças que posteriormente teve de ser cancelada devido a fatores externos, neste caso o estado do tempo. A impossibilidade de realizar a visita não anulou a intencionalidade pedagógica da proposta. Pelo contrário, exigiu uma adaptação consciente da planificação, competência central da profissionalidade docente consagrada no Decreto-Lei n.º 241/2001, que enfatiza a capacidade de ajustar práticas às circunstâncias concretas do contexto (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Reconhecendo a importância de manter a intencionalidade pedagógica, adaptou-se a proposta ao contexto escolar, garantindo o contacto direto com a natureza. Esta decisão está alinhada com a investigação que demonstra que o contacto regular com ambientes naturais promove o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças (Moss, 2012; Wells, 2000), bem como o seu bem-estar e equilíbrio emocional (Ferreira, 2015, citado em, Coelho et al., 2015).

Após diálogo com a educadora cooperante, optou-se por organizar a atividade em pequenos grupos, o que facilitou a gestão, segurança e um acompanhamento mais individualizado. Esta decisão de reorganizar o grupo revelou uma prática reflexiva, sustentada na colaboração com a educadora cooperante, demonstrando desenvolvimento profissional ao nível da gestão pedagógica e da organização do ambiente educativo. Inicialmente informou-se o grande grupo que este iria ser dividido em vários grupos de quatro ou cinco elementos e que iriam para o exterior onde poderiam recolher elementos naturais. Cada grupo levava um saco de pano, para poder colocar os elementos que seleccionassem. Ao chegar à zona mais jardinada da escola, situada na parte frontal, as crianças foram incentivadas a explorarem livremente o espaço, com atenção aos limites físicos existentes. O entusiasmo demonstrado pelo primeiro grupo foi evidente. Passado poucos minutos as crianças recolheram paus, folhas, erva, pedrinhas, bugalhos e bolotas, revelando curiosidade e iniciativa, como evidenciado na figura 6.

Figura 6

Recolha de elementos naturais



Passado pouco tempo uma das crianças parou por instantes e disse “Está aqui uma borboleta branca, olha Nina!” e o resto do grupo parou em silêncio para ver se encontrava a borboleta. Ao repararem nela, as crianças ficaram surpresas e entusiasmadas e tentaram aproximar-se, no entanto esta voou e duas das crianças começaram a segui-la. Vendo que não a conseguiam acompanhar deixaram-na ir e voltaram a apanhar mais elementos. Este episódio evidencia a importância que a exploração espontânea em ambientes naturais tem, pois potencia a atenção, a concentração e a observação (Wells, 2000; Moss, 2012).

Uma das crianças pouco tempo depois pegou em duas folhas e começou a dizer “Olha, parece uma borboleta, tem as duas asas que são as folhas!” e mais duas crianças começaram a imitar, batendo as folhas como se fossem asas de borboleta. Este momento demonstra como é que a natureza pode potenciar processos simbólicos e criativos. A exploração de materiais naturais permite às crianças atribuírem novos significados aos objetos, desenvolvendo a imaginação, tal como referem White & Stoecklin (2008). A observação deste episódio veio reforçar a ideia de que quando as crianças estão perante atividades mais livres, sem orientações dos adultos, surgem oportunidades espontâneas de aprendizagem. Esta experiência, enquanto futura docente, fortaleceu a importância de confiar na capacidade de exploração das crianças e de assumir uma postura mais observadora do que interventiva.

De seguida e após encher o saco com bastantes elementos naturais, dirigimo-nos até à sala de atividades para chamar mais um grupo. Ao chegar à sala as crianças demonstraram muita alegria ao falar e ao contar às restantes crianças o que estiveram a realizar no exterior, contando com pormenor tudo o que tinham vivenciado. “Foi muito fixe, estivemos na relva e a apanhar folhas e paus!”, “Vimos uma borboleta branca!” Ao ouvir todos os relatos o restante grupo ficou bastante entusiasmado para também ir ao exterior. Este momento de partilha reforça a dimensão social da aprendizagem, sendo que experiências positivas na natureza promovem bem-estar e atitudes colaborativas (Coelho et al., 2015). A mestranda perguntou quem gostaria de ir para o exterior, o que foi bastante simples pois havia muitas crianças a quererem ir. Neste grupo estava presente uma criança com NAS, que surpreendeu bastante pelo seu envolvimento na atividade. Ao observar as restantes crianças a apanhar os vários elementos naturais, esta criança também apanhou bastantes elementos. Além disto, esta criança pegou em duas folhas ainda com o caule e fez de conta que estava a voar. Outras crianças imitaram e fingiram que eram pássaros e aviões.

Para a mestranda foi admirável poder ver que este contacto com a natureza favoreceu bastante a imaginação das crianças, tal como Dias (2021) nos diz “A exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender. Na sua ação, a criança descobre diferentes utilizações para os objetos, atribuindo-lhes funções e significados distintos.” (p.16). Importa ainda referir que atividades regulares em espaços verdes podem melhorar a atenção e o comportamento, inclusive em crianças com dificuldades ao nível da autorregulação (Johnstone et al., 2022).

Por fim, o último grupo de crianças, constituído apenas por quatro crianças, foi para o exterior já tendo apreciado a partilha dos grupos anteriores. Ao chegar ao exterior, foram logo recolher vários elementos, até que uma das crianças pergunta “Que folha é esta Nina? É daquela árvore!”, surgindo a dúvida entre todos do que poderia ser e que árvore era aquela. A mestranda em vez de dar a resposta, pediu às crianças que observassem bem aquela árvore e que vissem se havia algum fruto nela, ao qual responderam que sim, tinha umas frutas, “Ali parecem bananas!”, “São bananas sim, olha ali!” Após se aperceberem que eram bananas, perguntei que árvore poderia ser aquela e que folhas eram, ao qual responderam que era uma bananeira e que aquela era uma folha de bananeira. Este episódio evidenciou a emergência do pensamento científico, valorizando-se a observação, a formulação de hipóteses e a mobilização de conhecimentos prévios, tal como salientado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Da parte da tarde, foi proposto às crianças que se organizasse parte dos materiais que elas tinham recolhido da parte da manhã. Para tal, existiu um diálogo com as mesmas para perceber como é que se iria organizar:

Estagiária: Reparei que o que recolhemos hoje de manhã está muito desorganizado e tudo misturado! O que é que podemos fazer para organizar?

P.P: Podemos separar as coisas.

P.: Sim! Podemos separar as coisas que apanhámos lá fora e depois pôr em caixas!

Estagiária: Mas então, vamos separar como? Por cores? Por materiais? Por tamanhos? Como é que podemos fazer?

I.: Eu acho que podíamos fazer por materiais. Para ficar tudo igual!

Estagiária: Toda a gente concorda com a I.? Querem separar nos arcos por materiais?

Crianças: Sim!

(Diário de Bordo, 10 de Dezembro de 2025)

Esta conversa demonstra uma prática participativa e democrática onde é reconhecida a voz das crianças, princípio também consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (1989) e valorizado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Após este diálogo com as crianças, puseram-se arcos de diferentes cores em cima da mesa e uma caixa com elementos naturais para que as crianças pudessem classificar corretamente os elementos. A caixa passou por cada criança para que cada uma tivesse a oportunidade de escolher um elemento e classificá-lo. As categorias que as crianças, em conjunto, escolheram fazer foram: paus, pedras, folhas, pequenas sementes e bugalhos. Através da observação atenta dos materiais, da discussão e da colaboração entre pares os elementos foram separados em diferentes conjuntos baseados nas suas características. De seguida, algumas crianças contaram os elementos presentes em cada conjunto e, posteriormente, disseram qual o conjunto com mais elementos, qual o que tinha menos elementos e fizeram comparações. Neste momento a mestranda percebeu que uma criança tinha muita dificuldade nesta etapa, o que a fez ter em atenção futuras atividades para que pudesse ter um acompanhamento mais particular. Este momento reforçou a importância da observação contínua enquanto instrumento de avaliação e de reajustamento da prática educativa, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001.

No dia seguinte, propôs-se que as crianças comesçassem a elaborar os espanta espíritos que iriam ficar na área da calma. A atividade proposta foi organizada em pequenos grupos de três crianças, para poder dar uma atenção mais individualizada a cada uma. Para esta atividade, as crianças individualmente, tinham um cordel onde iriam pôr os elementos que quisessem, criando um fio que iria posteriormente ser colocado na base do espanta espíritos. Foi dito que cada criança poderia escolher alguns elementos, tendo sempre o cuidado de ver se cabiam todos no fio. Após a criação dos seus fios, cada uma punha o seu fio na base.

O envolvimento das crianças nesta atividade foi alto, revelando níveis altos de concentração e motivação, vendo-se as crianças bastante focadas nas várias tarefas que estavam a realizar

(Bertram & Pascal, 2009) (figura 7). Já a nível de bem-estar, as crianças demonstraram bastante alegria, sorrindo e também energia, principalmente na recolha de elementos naturais (Laevers et al, 2005). Esta atividade teve continuação em mais dias uma vez que estavam a faltar crianças e não deu para fazer com todas as crianças presentes num só dia.

Figura 7

Criação dos fios dos espanta espíritos



Para finalizar, com a ajuda da colega estagiária, os espanta espíritos foram colocados na área da calma, pendurados no dossel, para que as crianças os pudessem observar quando para ali fossem. Uma das crianças ao observar os espanta espíritos lá colocados afirmou "Nina, já vi que puseram os espanta espíritos na área da calma. Gosto de os ver ali, eles fazem-me calma. Trazem-me calma". O facto de ter uma criança a dizer isto, fez a mestranda perceber o quanto aqueles objetos iriam constituir um fator de calma para aquela área.

Esta atividade, desde a recolha de elementos, à classificação dos mesmos e à criação dos espanta espíritos, revelou ser uma atividade que conseguiu englobar várias áreas de conteúdo "(...) que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns." (Lopes da Silva et al, 2016, p.31). Com esta atividade as crianças abordaram diversos objetivos, desfrutando e apreciando os espaços verdes e o contacto com a natureza; desenvolvendo capacidades expressivas e criativas através da criação dos seus espanta

espíritos; mostrando interesse e curiosidade pela matemática e identificando quantidades através da contagem (Lopes da Silva et al, 2016).

- **PIQUENIQUE DE LAMA**

A proposta do piquenique de lama, emergiu de um interesse do grupo em explorar a natureza e os seus elementos naturais. Em vários momentos de brincadeira ao ar livre, observaram-se situações de jogo simbólico em contacto com a natureza e elementos naturais. Num momento de brincadeira livre no exterior, ocorreu a seguinte situação:

Estava a observar a C., a E. e a I. junto a um muro. A C. veio perguntar-me se poderia ir comer ao restaurante delas, ao qual eu respondi que sim e sentei-me num degrau de umas escadas. A I. disse logo que já iria pôr a mesa para que eu pudesse comer. Logo de seguida chegou a C. e a E. com ervas, paus, folhas de árvores e pedrinhas. Deram-me uma carta com a ementa e perguntaram-me o que é que eu queria comer, reforçando que ali era uma pizzeria. Eu respondi que queria uma pizza de queijo, ao qual todas me responderam que iam começar a fazer, mas que necessitavam de mais alimentos para fazer. Continuaram com esta exploração através de elementos da natureza até irmos para a hora de almoço. (Nota de campo, 18 de Novembro de 2025).

A análise desta situação permitiu reconhecer o potencial que as experiências espontâneas do grupo têm, indo ao encontro do que defendem as OCEPE (2016), ao sublinharem a importância de partir dos interesses das crianças como ponto de partida para a planificação pedagógica. Ao verificar ser um interesse recorrente do grupo, numa reunião de planificação com a educadora cooperante e colega estagiária, colocou-se a possibilidade de fazer uma atividade relacionada com a cozinha de lama. Chegou-se ao consenso de organizar um piquenique de lama, atendendo às condições materiais da instituição, uma vez que uma cozinha de lama implicaria uma estrutura fixa que é inexistente na escola. Esta atividade foi preparada e dinamizada pela equipa de estagiárias, uma vez que foi realizada num dia de supervisão da parte da tarde. Embora destinada principalmente à temática da exploração da natureza houve também uma certa atenção no que tocava à parte artística.

Para a concretização desta atividade, foi necessário ajustar o dia em que se iria realizar, pois o estado do tempo foi um fator condicionante da realização da mesma. Além disso, foi necessário prevenir os Encarregados de Educação (EE) para que estes estivessem a par da atividade e para que equipassem as crianças com roupa que se pudesse sujar, ou com uma muda de roupa, bem como calçado adequado, assegurando assim condições de segurança, higiene e conforto. Este cuidado revela a articulação entre escola e família, dimensão prevista nos perfis profissionais definidos pelos Decretos-Lei nº 240/2001 e nº 241/2001, que destacam a importância da colaboração e relação positiva com as famílias no desenvolvimento da ação educativa (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001; Decreto-Lei nº 241/2001, 2001).

Após todas as confirmações, houve uma preparação por parte das estagiárias para que estivessem assegurados vários tipos de materiais para poder realizar a atividade. Era importante a existência de vários materiais como "(...) tachos e panelas, jarros e funis, utensílios de pastelaria (...). Uma coleção de utensílios de cozinha comuns (...). Muitas bacias e recipientes (...) materiais naturais (...). Plantas (...)" (White, 2014, pp. 14 e 15), potenciando assim uma exploração sensorial. Além dos vários materiais era necessária a existência de uma fonte de água ou de recipientes que conseguissem suportar uma grande quantidade da mesma, bem como areia ou terra. Na escolha de materiais houve bastante variedade, sendo que estavam presentes: tachos; panelas; talheres e pratos de plástico; copos de plástico; formas pequenas e grandes de bolo/queques; embalagens de chocolate em pó/café vazias; embalagens de manteiga; garrafas de plástico; uma cafeteira; colheres de pau; funil; baldes e recipientes grandes; toalhas de plástico e diversos elementos naturais.

Ao organizar o espaço para a atividade, inicialmente pensou-se em fazer debaixo de um coberto existente na escola, para que, caso chovesse, não houvesse constrangimentos. No entanto, como o tempo melhorou favorecendo a realização da atividade, organizou-se o espaço no recreio escolar, numa zona cimentada.

Para organizar os materiais, colocaram-se duas toalhas de plástico no chão, mais um saco do lixo aberto, para as crianças terem mais espaço. Uma vez que estava vento, foi decidido pôr os baldes e o recipiente com água nas pontas das toalhas para que não houvesse probabilidade de os

materiais serem levados pelo vento. Os diversos materiais foram espalhados pelas toalhas bem como a terra, que foi posta nas três coberturas existentes (Apêndice B2.14.).

Para iniciar a atividade, em grande grupo, em diálogo com as crianças percebeu-se que várias já sabiam que atividade iríamos realizar, uma vez que os seus EE já lhes tinham facultado essa informação ao colocar as roupas de troca nas suas mochilas.

Ao chegar ao exterior, a expressão facial das crianças foi de surpresa e alegria ao ver o espaço onde estava o piquenique de lama. Certas crianças disseram que era o que eles tinham imaginado. Chegando ao local, explicou-se o que estava ali presente, dizendo apenas que poderiam começar a brincar. Logo de seguida as crianças começaram todas a pegar em vários materiais, a encher com água; com terra; a esvaziar; a criar receitas e diálogos variados, tal como se pode observar na figura 8.

Figura 8

Piquenique de lama



São várias as ações que a criança pode fazer criando situações que fazem com que "(...) a mistura facilmente se torna o café com açúcar, o bolo de aniversário, sopas e guisados, gelado de muitos sabores, cremes e maquilhagem, bebidas mágicas e poções, feitiços e perfumes..."(White, 2014, p. 19), levando a um mundo imaginário sem fronteiras.

Como exemplo destas ações, a mestranda recorre ao diário de bordo, onde relata alguns acontecimentos:

Pude observar que o envolvimento das crianças era grande. O P. enquanto misturava num tacho a terra com a água e pinhas, chamava por mim para que eu visse o que ele está a fazer. “É uma sopa Nina!” (P.), “Uma sopa de quê?” (Estagiária), “Uma sopa de batata!”. Já do outro lado das toalhas estava a L.S. a chamar-me para que eu pudesse provar o seu sumo de morango, preparando-se logo de seguida para ir encher o copo para fazer outro sumo. A B. enchia as formas dos queques para depois ver como ficavam no prato, sendo que às vezes caía e não ficava da forma que ela queria, recomeçando o processo de novo. Reparei que o N. estava bastante entusiasmado apenas na água, a encher e a esvaziar os recipientes. (Diário de Bordo, 9 de Janeiro de 2026).

Estas situações evidenciam diferentes níveis de exploração e experimentação, demonstrando uma concentração elevada na tarefa. Foi particularmente interessante observar uma das crianças com NAS, que embora não estivesse interessado na área da lama como as demais crianças, teve um certo fascínio pelas poças de água, como já tinha demonstrado em situações anteriores. Porém, desta vez ia buscar certos objetos às toalhas para explorar nas poças, como por exemplo formas de carros (Apêndice B2.15.).

À semelhança do brincar heurístico de Elinor Goldschmied, é de realçar o papel de observadora atenta que a mestranda teve nesta atividade, tentando ao máximo não interferir com o brincar das crianças. Tal como defende White (2014) o adulto tem de ter um papel de facilitador e viabilizador, estando de pé, observando as ações das crianças, tentando entendê-las e respondendo de forma adequada aos pedidos das mesmas. Contudo, após uma reflexão conjunta, considera-se que teria sido pertinente realizar uma apresentação mais detalhada dos diversos materiais disponíveis, uma vez que, posteriormente, se verificou que uma criança não reconhecia o que era uma cafeteira.

Antes de terminar e para dar tempo às crianças para que se preparassem para acabar a brincadeira, foi dito que tinham mais cinco minutos para brincar, mas que depois teríamos de pousar os materiais para ir embora. As crianças, apesar de não terem uma noção concreta dos

minutos, quando chegou a hora de ir embora, perceberam que era para terminar. Foram para as casas de banho proceder à lavagem das mãos e de seguida efetuou-se a troca de roupa das crianças, mantendo sempre o devido cuidado e higiene.

Após as mudas de roupa, as crianças foram para a sala de prolongamento para lanchar. Enquanto lanchavam, as estagiárias tiveram uma conversa com as mesmas para tentar entender como tinha sido a experiência do piquenique de lama, se tinham gostado e se havia algo que achassem que queriam mudar. As respostas foram todas positivas, dizendo que tinham gostado muito de estar lá fora a brincar na lama, que tinham feito muitas receitas de comida e bebida e que gostavam de ter materiais mais variados das próximas vezes. Este diálogo revelou ser bastante importante, pois conseguiu-se obter um feedback por parte das crianças acerca do que tinham realizado no exterior, levando também a refletir acerca desta atividade e do que significou para as mesmas. Este momento revelou ser essencial, pois permitiu integrar a voz das crianças na avaliação da proposta, em consonância com os princípios participativos defendidos pelas OCEPE (2016). Apesar de ter havido um breve diálogo com as crianças, considero que deveria ter sido mais prolongado, para que, com calma analisassem o que tinham feito e o que tinham conseguido fazer.

As crianças ao longo desta atividade revelaram um grande nível de bem-estar e envolvimento. A nível do bem-estar (Laevers et al., 2005) , este foi notório através dos sorrisos, alegria, relaxamento e energia demonstrados. Já a nível do envolvimento, este pôde ser observado ao longo da atividade, uma vez que as crianças se encontravam bastante concentradas, motivadas e com uma forte capacidade de imaginação (Bertram & Pascal, 2009).

O piquenique de lama revelou ser uma atividade que proporcionou bastante felicidade e oportunidades de exploração, unindo o contacto com a natureza às artes, pois “O processo de fazer ‘misturas’, inventando coisas, aproxima os mundos da ciência e da arte pela imaginação de possibilidades. A imaginação e a criatividade constroem-se pela experiência concreta de causa e efeito (...)” (White, 2014, p.23).

REFLEXÃO FINAL

O percurso desenvolvido ao longo dos estágios em creche e em EPE, constituiu-se como um processo formativo contínuo, marcado por uma progressiva evolução a nível pessoal, profissional e reflexivo. Esta etapa permitiu que a mestranda construísse uma identidade profissional alicerçada na articulação entre a teoria e a prática, na reflexão crítica e na valorização da criança enquanto sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

Desde o início, a prática pedagógica revelou-se um espaço privilegiado de aprendizagem, possibilitando a mobilização de conhecimentos teóricos em contextos reais. A observação sistemática nos dois contextos, assumiu um papel determinante, permitindo que a mestranda compreendesse as especificidades de cada faixa etária, o que auxiliou na compreensão das necessidades, interesses e ritmos individuais das crianças, permitindo uma intervenção mais intencional, ajustada e inclusiva. Este processo contribuiu para o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada, consciente e eticamente orientada.

Ao longo do percurso, tornou-se evidente a importância de uma pedagogia centrada na criança, que valorizasse a sua participação, autonomia e bem-estar. As experiências desenvolvidas evidenciaram que contextos educativos que promovem a exploração, a brincadeira e a liberdade de ação potenciam aprendizagens significativas e o desenvolvimento global da criança.

Sendo o tema central deste relatório, a importância do contacto com a natureza, surgiram atividades que privilegiaram o contacto com a mesma e que assumiram particular relevância, não apenas como estratégia pedagógica, mas como dimensão essencial do desenvolvimento infantil. Paralelamente, a integração da natureza nas práticas educativas revelou-se promotora de experiências sensoriais ricas e diversificadas, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, ao estimular a curiosidade, a criatividade e a interação social. Estas vivências reforçaram a importância de proporcionar contextos educativos que vão além do espaço fechado da sala, valorizando o exterior como espaço de aprendizagem e desenvolvimento.

No estágio em creche, a intervenção centrou-se na construção de relações seguras e afetivas, reconhecendo a importância do vínculo como base para o desenvolvimento e aprendizagem. A

leitura e consulta constante das OPC e de documentos acerca da PEP, abordagem assumida na instituição, foram essenciais para orientar a ação e articular os conhecimentos com a prática. As atividades desenvolvidas na creche procuraram ir ao encontro dos interesses do grupo, como o gosto por animais, por canções e pela exploração da natureza e também relacionados com os objetivos do PPG da sala. Através destas atividades, promoveu-se o desenvolvimento da motricidade fina, da coordenação óculo-manual, da criatividade e do jogo simbólico, respeitando ao máximo os ritmos e níveis de desenvolvimento de cada criança. Foi muito gratificante notar o envolvimento e a alegria das crianças nas atividades que lhes foram apresentadas, como por exemplo a forma como exploraram livremente as flores e os diversos elementos naturais e observar os progressos que iam fazendo, como, por exemplo, o domínio gradual da motricidade fina, da coordenação óculo-manual e o reconhecimento da alimentação e características de vários animais.

Neste primeiro contexto surgiram desafios relacionados com a gestão do grupo e com a tomada de decisões em momentos de maior autonomia, exigindo um desenvolvimento progressivo de confiança e segurança na ação pedagógica. A necessidade de ajustar planificações, gerir imprevistos e responder às dinâmicas do grupo constituiu uma oportunidade de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de competências de flexibilidade, reflexão na ação e para a futura ação.

No estágio em EPE, o contacto com natureza e com elementos naturais foi igualmente incentivado, sendo um eixo estruturante das intervenções. Desta forma, procurou-se integrar atividades que favorecessem o contacto com a natureza e incentivassem a exploração do meio natural. Ao concretizar as atividades, pôde-se verificar que algumas destas que envolveram a natureza e elementos naturais, como a exploração de uma abóbora para a confeção de queques; a manipulação de materiais naturais; a audição de sons da natureza e a saída ao exterior para recolha de elementos, evidenciaram que as crianças tendiam a permanecer mais calmas e relaxadas durante e após a sua realização e também a expressarem melhor as suas emoções. Foi também particularmente interessante do ponto de vista das crianças com espectro do autismo, pois para uma delas a manipulação concreta de certos elementos revelou-se reguladora. A mestrandia percebeu que, através destes momentos, a natureza tinha um impacto imediato no comportamento e na disposição emocional do grupo.

Contudo, este contexto apresentou também desafios significativos. Um dos principais desafios prendeu-se com a dificuldade em concretizar, de forma consistente, atividades no exterior, tal como inicialmente desejado. Apesar da valorização do contacto com a natureza enquanto dimensão fundamental do desenvolvimento infantil, fatores contextuais e relacionados com o estado do tempo, limitaram a frequência e a continuidade destas experiências. Esta limitação evidenciou a necessidade de adaptação e de procura de alternativas que permitissem, mesmo em espaço interior, integrar elementos naturais e experiências sensoriais diversificadas. Importa neste âmbito, considerar práticas que são adotadas noutros países, onde o contacto com a natureza é valorizado de forma sistemática e integrado nas rotinas diárias, independentemente do estado do tempo. Esta perspetiva reforça a importância de, na prática futura, a mestranda desenvolver estratégias, sempre que possível, que assegurem às crianças, oportunidades de contacto com espaços naturais em diversas condições de tempo.

A interação com a equipa educativa foi um processo fundamental em ambos os estágios e revelou ser essencial para o crescimento profissional. A relação próxima, de escuta e partilha, com as educadoras cooperantes, foi determinante para que a mestranda se sentisse integrada e valorizada. O feedback dado, foi muito importante para a evolução enquanto futura educadora, e foi sempre acolhido com abertura e espírito crítico, ajudando a mestranda a reconhecer os seus pontos fortes e as áreas onde necessitava de maior desenvolvimento. A relação com a restante equipa educativa, foi também essencial ao longo do percurso, visando uma colaboração diária, assente no respeito, na comunicação e na partilha de responsabilidades, que contribuiu para a construção de um ambiente educativo mais coeso e seguro para as crianças. A relação com a colega estagiária foi também deveras importante para este percurso. Houve uma relação de parceria e de ajuda mútua, sendo que foi realmente uma pessoa fundamental neste percurso. Todas estas relações contribuíram para uma melhor compreensão do papel do educador e para o desenvolvimento de uma prática mais fundamentada e consciente.

As planificações realizadas ao longo dos dois contextos foram um instrumento central e importante de organização, intencionalidade e análise da prática pedagógica. Estas foram sendo construídas de forma progressivamente mais consciente e fundamentada, partindo da observação do grupo e das suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem (Apêndice C1 e C2).

Durante este caminho, foi sempre realizada uma reflexão profunda sobre todos os acontecimentos e sobre a minha prática. Os diários de bordo, as reuniões semanais e as conversas informais com as educadoras cooperantes, revelaram ser ferramentas que contribuíram para a construção de um olhar mais crítico e intencional sobre a ação. Paralelamente, as grelhas de avaliação utilizadas no final de cada estágio constituíram-se como instrumentos estruturantes deste processo reflexivo, permitindo uma análise sistemática das competências desenvolvidas, das dificuldades sentidas e da evolução ao longo do percurso formativo (Apêndice D1 e D2). A mestranda procurou sempre questionar as escolhas, identificar as fragilidades e procurar diversas soluções devidamente fundamentadas. Esta postura reflexiva permitiu não só melhorar a sua prática, como também fortalecer a sua atitude profissional, assente na humildade, na escuta e no compromisso com a aprendizagem constante.

O culminar deste percurso marca não apenas a conclusão de um ciclo formativo, mas sobretudo, o início de um percurso profissional exigente e em constante construção. Este momento representa a transição entre a aprendizagem em contexto supervisionado e o assumir progressivamente uma prática autónoma, consciente das responsabilidades inerentes ao papel do educador. Para se ser educador, é necessário escutar as crianças, acreditando nas mesmas e respeitando-as. Perspetiva-se, assim, um futuro profissional pautado pela continuidade da reflexão, pela procura de melhoria constante e pela valorização de práticas que coloquem a criança no centro do processo educativo.

Mais do que um fim de um percurso, este é o início de uma prática comprometida com a construção de experiências educativas significativas, onde cada criança é reconhecida pela sua particularidade.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª Edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, M. (2018). Natureza, sentidos e integración: caso do estudo do centro Hellen Keller. *Sarmiento Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, (22), 13-36. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2018.22.0.5473>
- Araújo, S. B. (2014). *Avaliação da Qualidade em Creche: O Bem-Estar e o Envolvimento das Crianças como Processos Centrais*. Nuances: Estudos Sobre Educação, 25(3), 100-115.
- Arribas, M., Echeverria, M., Fernández-Cavada, L., Garcia, N., Gené, T., Hansen, J., Pujalte, L. & Vargas, L. (2018). Viver no exterior. *Infância na Europa Hoje*, 2, 1-34.
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroekand, M., & Whalley, M. (2024). *EECERA ethical code for early childhood researchers*. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.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), pp. 91-106. [10.21814/rpe.17657](https://doi.org/10.21814/rpe.17657)

- Berto, R. (2005). Exposure to restorative environments helps restore attentional capacity. *Journal of Environmental Psychology*, 25(3), 249–259.
- Caetano, A. P. (2019). *Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão*. Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa, (1), 53–72.
- Chawla, L. (2015). Benefits of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, F.A., Duque, I. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento de educação pré-escolar : os benefícios do contacto com a Natureza. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 112–117.
- Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A., & Guimarães, C. (2018). Self-Regulation, Engagement, and Developmental Functioning in Preschool-Aged Children. *Journal of Early Intervention*, 41(2), 105–124
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, XIII(2), 355–379.
- Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. New York: Guilford Press.
- Dias, G. (2021). Descomplicar o Espaço exterior. *Cadernos de Educação de Infância*, 122, 16–18.
- Duque, I., Pinho, L. (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. In Madeira, M., Silva, E.C., Marques,

- L., Tavares, L. & Costa, M. (Eds.). *Cadernos de educação de Infância* (pp.12-15). Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Ernst, J. & Stelley H. (2024). Supporting Young Children's Self-Regulation through Nature-Based Practices in Preschool. *Behavioral Sciences*. 14 (11).
- Fontoura, k. (2024). A arte como pilar no desenvolvimento infantil: expressão, criatividade e aprendizado. *Revista Científica Multidisciplinar Lattice, volume (01)*, 1-16.
- Gandini, L. (2012). Connecting through Caring and Learning Spaces. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Org.), *The Hundred Languages of Children*, pp.317-342.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: educar e cuidar na creche*. APEI: Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J., Thomson, H., Wells, V. & McCrorie, P. (2022). Nature-Based Early Childhood Education and Children's Social, Emotional and Cognitive Development: A Mixed-Methods Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19,1-32. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105967>
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature: A psychological perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Katz, Lilian & Chard, Sylvia (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Editorial Laertes.

- Laevers, F. (Ed.), Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Van Kessel, M. (2005). *Well-being and involvement in care settings: A process-oriented self-evaluation instrument (SIC's ZiKo Manual)*. Research Centre for Experiential Education, Leuven University & Kind & Gezin.
https://www.westsussex.gov.uk/media/5stp5q5u/sics_ziko_manual_wellbeing_and_involvement_in_care_settings.pdf
- Lopes da Silva, I. Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marques, A. (coord), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). Orientações Pedagógicas para Creche. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Moss, S. (2012). *Natural Childhood*. UK: The National Trust.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças*. Contraponto.
- Neves, A. S., Peyroteo, A. R., Oliveira, A. P., Antão, E. M., Tavares, S. D., Silva, S. G., Alves, S. P., Oliveira e Sá, S., & Noronha-Sousa, D. (2021). As experiências-chave como motor de observação, registo e avaliação na primeira infância. *Psicologia, Educação e Cultura*, 25(1), 88–99. Instituto Superior Politécnico Gaya.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 4ª edição. Porto Editora.

Silva, L., Solé, D., Eisenstein, E., Becker, D., Weffort, V., Ghelman, R., Barros, R. & Fleury, L. (2024).

Benefícios Da Natureza No Desenvolvimento De Crianças E Adolescentes.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M.,

Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil- Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012).

Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Wells, N. (2000) "At Home with Nature: Effects of 'greenness' on children's cognitive functioning."

Environment and Behavior 32 (6): 775-795.

White R. & Stoecklin, V. (2008). Nurturing Children's Biophilia: Developmentally Appropriate

Environmental Education for Young Children.

White, J. (2014). Orientações para fazer uma cozinha de lama. Associação de Profissionais de

Educação de Infância (APEI).

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (2001). Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Diário da República n.º 201, 1ª série de 30/08/2001.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201, 1ª Série de 30/08/2001.

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34, 1.ª Série.

REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

Projeto Curricular de Grupo (2025/26)

Projeto Educativo da Instituição de Pré-escolar (2021/25)

Projeto Educativo da Instituição da Creche (2024/25)

Projeto Pedagógico de Grupo da Instituição da Creche (2024/25)

Teixeira, N. (2025). *Portefólio De Aprendizagem Profissional*.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Educação Pré- Escolar

**A importância do contacto com a
natureza na educação de infância**

Nina Sofia Gomes Teixeira

