

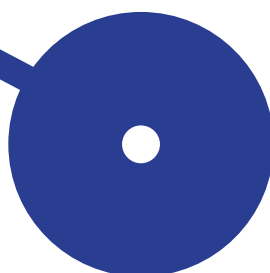
M

MESTRADO  
Educação Pré-Escolar

# Relatório de Estágio: Repensar o espaço exterior como contexto educativo

Mónica Filipa Ferreira Santos

05/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mónica Filipa Ferreira Santos

**Relatório de Estágio: Repensar o espaço exterior como  
contexto educativo**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Sara de Barros Araújo

Coorientação: Prof.<sup>a</sup> Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, maio de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mónica Filipa Ferreira Santos

**Relatório de Estágio: Repensar o espaço exterior como  
contexto educativo**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Sara de Barros Araújo

Coorientação: Prof.<sup>a</sup> Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, maio de 2025

## **AGRACEDIMENTOS**

Chegado o momento de concluir um ciclo, torna-se importante expressar o meu agradecimento a todas as pessoas que me ajudaram, acompanharam e contribuíram para que este percurso fosse possível.

Aos meus pais, que tornaram este sonho possível, pelo apoio incondicional em todos os momentos e por nunca deixarem de acreditarem em mim e nas minhas capacidades. E, acima de tudo, por serem sempre o meu porto seguro.

À minha irmã e ao meu irmão, por todo o encorajamento, por sempre me mostrarem que era capaz e por nunca permitirem que os medos me fizessem desistir. Agradeço ainda, pela presença e pela compreensão nos momentos mais frágeis.

Aos meus avós, que sempre me apoiaram e se orgulharam do meu percurso. Em especial, à minha avó, que partiu durante este percurso, mas que continua sempre presente no meu coração e em cada conquista.

À Beatriz, o meu par pedagógico, por termos sido companheiras ao longo deste percurso, por estarmos sempre lá uma para a outra e por nos apoiarmos mutuamente. A tua presença tornou esta caminhada mais leve.

Às amigas que a faculdade me trouxe, por partilharem este percurso comigo. Às amigas que a vida me deu antes da faculdade, pelas palavras de incentivo e pelo apoio.

A todas as crianças que me acolheram e tornaram esta caminhada mais enriquecedora e especial. Agradeço de forma especial às educadoras cooperantes, por me receberem e contribuírem, com dedicação, para a minha evolução.

Por fim, mas não menos importante, à professora, Mestre Cristina Alves, pela orientação e disponibilidade demonstrada ao longo deste período. Um agradecimento especial à professora, Doutora Sara Araújo, por todo o conhecimento partilhado, pela orientação e por nos inspirar a dar sempre o nosso melhor.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio (RE) insere-se na unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE).

Este documento, tem como objetivo refletir sobre o percurso formativo da mestranda, através da descrição, análise e reflexão crítica da sua prática ao longo da PES em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar (EPE). Fundamentado em referentes teóricos e legais, o documento pretende evidenciar a importância do espaço exterior enquanto contexto educativo.

Considerando os princípios da metodologia de investigação-ação (MIA), a mestranda planeou e implementou práticas pedagógicas intencionais que permitiram o contacto das crianças com o espaço exterior, reconhecendo as potencialidades deste espaço para a aprendizagem, a autonomia e o bem-estar. Este processo foi orientado por uma postura reflexiva na e para a ação, permitindo ajustar continuamente as intervenções, tendo em conta os interesses e as necessidades de cada criança, promovendo o seu desenvolvimento holístico e proporcionando o bem-estar.

A PES e a elaboração do presente RE permitiram à mestranda desenvolver um conjunto de capacidades e competências profissionais essenciais para a sua prática enquanto futura educadora de infância. Além disso, constituiu uma oportunidade para refletir sobre a importância do espaço exterior no processo de desenvolvimento das crianças, reconhecendo o seu papel enquanto contexto educativo.

**Palavras-chave:** Prática Educativa Supervisionada; Creche; Educação Pré-Escolar; Espaço Exterior.

## **ABSTRACT**

This Internship Report (ER) is part of the Supervised Educational Practice (PES) curricular unit of the Master's Degree in Pre-School Education.

The aim of this document is to reflect on the Master's student's training path, by describing, analyzing and critically reflecting on her practice during the PES in a Nursery and Pre-School Education (EPE) context. Based on theoretical and legal references, the document aims to highlight the importance of the outdoor space as an educational context.

Considering the principles of the action-research methodology (ARM), the master's student planned and implemented intentional pedagogical practices that allowed children to come into contact with the outdoors, recognizing the potential of this space for learning, autonomy and well-being. This process was guided by a reflexive stance in and towards action, allowing interventions to be continually adjusted, taking into account the interests and needs of each child, promoting their holistic development and providing well-being.

The PES and the preparation of this ER have enabled the master's student to develop a set of professional skills and competences that are essential for her practice as a future nursery school teacher. In addition, it was an opportunity to reflect on the importance of the outdoor space in the children's development process, recognizing its role as an educational context.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Nursery; Pre-school Education; Outdoor space.

## **LISTA DE SIGLAS**

APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância

AAAF- Atividades de Animação e de Apoio à Família

DP- Documentação Pedagógica

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

EE- Educação Especial

EPE- Educação Pré-Escolar

ELI- Equipa Local de Intervenção

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

Jl- Jardim de Infância

MEPE- Mestrado em Educação Pré-Escolar

MIA- Metodologia de Investigação-Ação

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC- Orientações Pedagógicas para creche

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PTG- Plano de Trabalho de Grupo

PES- Prática Educativa Supervisionada

PE- Projeto Educativo

PP- Projeto Pedagógico

RE- Relatório de Estágio

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

# **LISTA DE APÊNDICES**

## **A- REGISTOS FOTOGRÁFICOS DOS CONTEXTO EDUCATIVOS**

A1- Contexto de Creche

A1.1- Sala de atividades

A1.2- Espaço exterior

A2- Contexto de Educação Pré-Escolar

A2.1- Sala de atividades

A2.2- Espaço exterior

## **B- REGISTO FOTOGRÁFICOS DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS**

B1- Ações desenvolvidas em Creche

B1.1- Reorganização da varanda do exterior

B1.2- Cubos de gelo coloridos

B1.3- Pintura nos vidros

B2- Ações desenvolvidas em Educação Pré-Escolar

B2.1- Arte com novelos de lã

B2.2- Exploradores da Natureza

B2.3- Realização de cestos para o exterior

B2.4- Caça ao tesouro com jogos de identificação

B2.5- Exploração e pintura de caixas de cartão com elementos da natureza

B2.6- Criação da horta

B2.7- Elaboração de elementos decorativos para a horta

B2.8- Realização dos comedouros e casa dos pássaros

B2.9- Exploração de brincadeiras/jogos de outros países

## **C- PLANIFICAÇÕES SEMANAIS**

C1- Planificações semanais em contexto de creche

C1.1- Planificação semanal de 8 a 12 de abril de 2024

C1.2- Planificação semanal de 15 a 19 de abril de 2024

C1.3- Planificação semanal de 22 a 26 de abril de 2024

C1.4- Planificação semanal de 29 de abril a 3 de maio de 2024

C1.5- Planificação semanal de 6 a 10 de maio de 2024

C1.6- Planificação semanal de 13 a 17 de maio de 2024

C1.7- Planificação semanal de 20 a 24 de maio de 2024

C1.8- Planificação semanal de 27 a 31 de maio de 2024

C2- Planificações Semanais em Contexto de Educação Pré-Escolar

## **D- NARRATIVAS REFLEXIVAS INDIVIDUAIS NA PES EM CRECHE**

D1- Brincar Heurístico

D2- Brincar ao ar livre

## **E- GRELHAS DE AVALIAÇÃO**

E1- Grelha de avaliação da PES em Creche

E2- Grelha de avaliação da PES em Educação Pré-Escolar

# INDICE

INTRODUÇÃO .....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. ESPAÇO EXTERIOR COMO CONTEXTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL .....	3
1.1.1. IMPORTÂNCIA DE BRINCAR AO AR LIVRE E EM CONTACTO COM A NATUREZA .....	7
1.1.2. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR.....	11
1.1.3. O PAPEL DO EDUCADOR NO ESPAÇO EXTERIOR.....	15
1.2. IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO E DO ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO EDUCATIVO .....	19
1.2.1. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	21
1.3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO .....	24
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	29
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE .....	29
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	29
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES .....	32
2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	37
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	40
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	40
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES .....	41
2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	47
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	49
2.2.1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	54
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS .....	57
3.1. AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS EM CRECHE .....	57
3.1.1. CUBOS DE GELO COLORIDOS .....	59
3.1.2. PINTURA NOS VIDROS.....	65
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	69
3.2.1. CRIAÇÃO DA HORTA.....	71
3.2.1.1. ELEMENTOS DECORATIVOS PARA A HORTA.....	79

3.2.2. MINIEXPOSIÇÃO E EXPLORAÇÃO DAS BRINCADEIRAS/JOGOS DOS OUTROS PAÍSES NO  
EXTERIOR 82

REFLEXÃO FINAL.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
DOCUMENTOS LEGAIS .....	98
DOCUMENTOS DAS INSTITUIÇÕES .....	99

# INTRODUÇÃO

O presente RE surge no âmbito da unidade curricular PES, integrada no MEPE realizado na Escola Superior de Educação do Porto. Através da descrição, da análise e da reflexão das experiências vivenciadas ao longo da PES, este relatório tem como objetivo evidenciar a formação da mestranda e os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação nos contextos de creche e Educação Pré-Escolar. Tal como é referido no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014) a realização e a defesa pública do RE retratam um requisito para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

Para sustentar os processos de observação, planificação, ação e reflexão, a mestranda teve em consideração os princípios apresentados nas Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as experiências-chave de HighScope (Post & Hohmann, 2007), a escala de observação do bem-estar e envolvimento da criança (Laevers et al., 2005), a escala de observação do empenho do adulto (Bertram & Pascal, 2009) e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Para além desses documentos, a mestranda recorreu ainda aos modelos curriculares da educação de infância abordados ao longo do mestrado.

Ao longo do RE, é realçada a importância do espaço exterior enquanto contexto educativo. Este espaço revelou-se um recurso fundamental na prática da mestranda, tendo sido privilegiado em ambos os contextos onde decorreu a PES. Reconhecendo a desvalorização que, por vezes, é dado pelos adultos a este espaço, a mestranda procurou explorar e potencializar experiências enriquecedoras para as crianças, destacando o papel crucial do exterior no desenvolvimento holístico e bem-estar das crianças. Este interesse surgiu durante a prática em contexto de creche e prolongou-se no percurso em educação pré-escolar.

O RE encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico e legal, onde são abordados os referentes que sustentaram e orientaram a prática pedagógica da mestranda, com especial enfoque no papel do espaço

exterior enquanto contexto educativo. Desta forma, o mesmo é constituído por diferentes subcapítulos, articulados com a temática central do relatório, bem como aborda a metodologia de trabalho de projeto (MTP), tendo sido uma metodologia utilizada pela mestrada e o par pedagógico na PES de EPE. O segundo capítulo abrange as caracterizações das instituições, das salas de atividades e dos grupos de crianças tanto em creche como em educação pré-escolar. Inclui, ainda, a caracterização da MIA, que serviu de base à intervenção. O terceiro capítulo dedica-se à descrição e a análise reflexiva das ações educativas desenvolvidas nos dois contextos, relacionadas com a temática de interesse.

Por fim, o RE apresenta uma reflexão final sobre o processo de formação desenvolvido ao longo da PES, evidenciando as dificuldades sentidas, os aspetos positivos e as aprendizagens adquiridas, que permitiram a melhoria da prática profissional da mestranda.

# **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

O presente capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos, de forma a organizar e fundamentar os princípios defendidos no presente RE. No primeiro subcapítulo, serão apresentados referentes teóricos e legais relativamente ao espaço exterior, tema central do RE. Assim, ao longo do mesmo serão referidos aspetos relevantes sobre a temática, nomeadamente a importância dada ao espaço exterior como contexto educativo na educação de infância em Portugal; a importância de brincar ao ar livre e em contacto com a natureza para o desenvolvimento holístico das crianças; a organização do espaço exterior e o papel do/ educador/a nesse mesmo espaço.

O segundo subcapítulo incidirá sobre a importância da comunicação e do envolvimento das famílias no processo educativo, realçando a sua importância na valorização do contacto das crianças com o exterior. Neste sentido, será realçado o papel da documentação pedagógica (DP) como instrumento essencial para reforçar esta comunicação, prática valorizada pela mestranda ao longo da PES, como meio de partilhar com as famílias as experiências proporcionadas às crianças no espaço exterior.

Por fim, o terceiro subcapítulo, abordará a MTP, metodologia adotada pela mestranda e pelo par pedagógico durante a PES em contexto de EPE. Importa referir que uma das atividades dinamizadas no exterior e descrita no capítulo três surgiu do projeto concebido em conjunto com o grupo de crianças.

## **1.1. ESPAÇO EXTERIOR COMO CONTEXTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL**

Em Portugal, a maioria dos bebés e crianças passa grande parte do seu tempo em contextos educativos, sendo importante que estes espaços estejam preparados para responder de forma adequada às suas necessidades individuais (Bilton et al., 2017). “O direito à educação desde o nascimento implica a garantia de condições e oportunidades

para todas as crianças, assumindo o compromisso com a educação para a equidade, a educação inclusiva e a educação integral” (Marques et al., 2024, p.8). Paralelamente, é importante reconhecer que os diferentes espaços do contexto educativo devem ser valorizados com o objetivo de proporcionar às crianças experiências diversificadas e enriquecedoras (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016).

Bilton et al. (2017) realçam que,

“o potencial educativo do brincar ao ar livre é, muitas vezes, desvalorizado ou pouco reconhecido pelos profissionais, optando-se por manter as crianças durante longos períodos de tempo em salas fechadas e exíguas, privadas de estímulos e oportunidades oferecidas pelo meio natural” (p. 5).

É certo que nos dias de hoje as crianças passam menos tempo no espaço exterior, estando a maior parte do dia em espaços fechados, impedindo o contacto direto com o ar livre e a possibilidade de vivenciar experiências significativas (Bilton et al., 2017; Neto, 2001).

Em alguns países, por exemplo na Suécia e na Dinamarca as crianças “passam muito mais tempo, até metade do dia, ao ar livre” (Goldschmied & Jackson, 2023, p.191). Em Portugal, a educação de infância ainda é muito focada nas atividades dentro das salas de atividades. O tempo destinado ao brincar no exterior tende a ser visto como um ambiente que serve apenas para que as crianças “estiquem as pernas” e gastem energia (Bilton et al., 2017; Ferreira, 2015). Este espaço e o ato de brincar ao ar livre tendem a ser desvalorizados, em grande parte devido aos riscos que lhes são frequentemente associados.

Os espaços exteriores de creche e jardins de infância são, muitas vezes, limitados a intervalos curtos e apresentam uma organização pouco rica em estímulos ou possibilidades de exploração. Tal como é referido por Neto, (2005, citado por Bento, 2015) os espaços exteriores dos contextos educativos encontram-se, na maioria das vezes, negligenciados, em termos de qualidade ambiental, devido à falta de recursos financeiros e humanos. Adicionalmente, apresentam escassez ao nível da estimulação, tanto em materiais como em equipamentos, e não apresentam uma conceção arquitetónica que vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Estudos demonstram que, no contexto de creche, as educadoras consideram que a ida ao exterior é “algo particularmente difícil”, justificando essa dificuldade com fatores como as condições climáticas, as exigências de cumprir a rotina e o facto de algumas crianças não conseguirem caminhar sozinhas. Já nos jardins de infância, as justificações recaem “pela falta de tempo e a necessidade de realizar um conjunto de tarefas planeadas” (Bento & Portugal, 2016, p. 95). Simultaneamente, um estudo sobre a utilização dos espaços exteriores em quatro jardins de infância portugueses, revelou que a frequência de idas ao exterior é extremamente reduzida, especialmente durante os meses de inverno (Ferreira, 2015). Este aspeto diminui o aproveitamento do potencial pedagógico que este espaço pode proporcionar. Desta forma, é importante investir na melhoria da qualidade deste espaço, de forma a criar espaços mais atrativos e dinâmicos para as crianças e, adotar práticas pedagógicas que valorizem as oportunidades de aprendizagem do mesmo (Bento, 2020).

Segundo as OPC é importante “reconhecer o forte potencial pedagógico do espaço exterior, ultrapassando a associação a um mero lugar de “desgaste de energia” (Marques et al., 2024). As OCEPE, salientam que o espaço exterior merece a mesma atenção que o espaço interior, sendo igualmente um espaço educativo que oferece aprendizagens significativas. Além disso, nas diferentes áreas de conteúdo, é indicado como este espaço pode ser utilizado para realizar atividades com as crianças (Silva et al., 2016). Segundo White (2011, citado por Bento, 2015) “os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (p. 130). Este espaço, permite às crianças, por exemplo, “cultivar plantas, criar animais e construir os seus respetivos *habitats*”, além de possibilitar que se realizem “atividades relacionadas com os projetos que estão a decorrer nas salas” (Lino, 2013, p. 122).

Posto isto, podem ser planeadas e desenvolvidas atividades nesse mesmo espaço. Desta forma, as atividades que são normalmente realizadas no espaço interior podem ser adaptadas e realizadas no espaço exterior. Isto requer que o/ educador/a reflita e organize cuidadosamente o espaço tendo em conta aquilo que pretende alcançar. Por exemplo, “o espaço exterior do jardim de infância pode ser utilizado para a realização de

atividades de educação artística, bem como para a recolha de elementos naturais, a integrar nestas atividades” (Silva et al., 2016, p. 48).

Segundo a abordagem HighScope, “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (Post & Hohmann, 2007, p. 161). Post e Hohmann (2007) acrescentam que, sendo “riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o reportório das experiências sensório-motoras das crianças” (p. 161). Desta forma, estando devidamente organizado e adaptado às características desenvolvimentais das crianças, este espaço torna-se um ambiente ideal para realizar atividades significativas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social (Lino, 2013).

De acordo com a abordagem Reggio Emilia, o espaço físico é considerado como um terceiro educador. Segundo a mesma, o ambiente físico das escolas de infância implica uma atenção especial, com o objetivo “de promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (Lino, 2013, p. 120). Todos os espaços assumem a sua importância e contribuem para o processo educativo, incluindo o espaço exterior que é “cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (Lino, 2013, p. 121).

Reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico implica assumir uma postura de respeito, valorização e compreensão dos conhecimentos e interesses das crianças, vistas como ativas e competentes (Bento & Portugal, 2016). Malaguzzi (1994, 1998, citado por Lino, 2018), define a criança como “competente, ativa, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e apreender o que a rodeia” (p. 97). Assim, é fundamental que o adulto mantenha uma observação atenta, introduzindo objetos, materiais, estruturas ou desafios, que enriqueçam, ampliem e tornem mais complexas as experiências e interações das crianças no espaço exterior (Bento & Portugal, 2016).

Desta forma, “é possível e desejável que o espaço exterior se converta num meio para a educação e fruição das crianças, mas também que se consubstancie como um espaço de interesse, valorização e investimentos para os adultos” (Araújo, 2018, p. 157).

### **1.1.1. IMPORTÂNCIA DE BRINCAR AO AR LIVRE E EM CONTACTO COM A NATUREZA**

O conceito de brincar é amplamente abrangente e apresenta diferentes interpretações, sendo compreendido de forma diferente por vários autores.

Na visão de Piaget (1932), o conhecimento surge das interações estabelecidas entre o sujeito e o objeto, através da ação de ambos. Esta conceção insere-se na perspetiva construtivista, que defende que a aprendizagem e o conhecimento se desenvolvem a partir da interação com o ambiente. Assim, o sujeito atua sobre o meio, modificando-o, enquanto é modificado pela informação que recebe do mesmo. Para Piaget, o brincar é uma atividade espontânea, livre e prazerosa, que permite que a criança demonstre o nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontra e construa novos conhecimentos (Sá, 2016).

De acordo com Vygotsky (1987), o desenvolvimento humano ocorre ao longo de toda a vida, sendo que as funções psicológicas surgem a partir das interações estabelecidas entre o sujeito, as outras pessoas e os objetos que o rodeiam. Posto isto, os processos sociais desempenham um papel essencial na construção de todo o conhecimento, incluindo as próprias brincadeiras. Para o autor, brincar é uma atividade imprescindível na infância, uma vez que permite à criança pensar e agir de forma mais complexa do que noutras atividades que realiza. Vygotsky, realça ainda que, o brincar promove a criação de “Zonas de desenvolvimento proximal (ZDP)”, que se define como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, marcado pela resolução de problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, conseguido através da orientação de um adulto ou das interações com pares mais capazes. Além disso, o autor destaca que, ao brincar, a criança constrói situações imaginárias, diretamente relacionadas com a sua capacidade de imitação, já que as primeiras brincadeiras surgem da observação e imitação dos comportamentos dos adultos que a rodeiam (Sá, 2016).

Na perspectiva de Froebel (1912), o brincar assume um papel fulcral na vida das crianças, sendo considerado a fase mais importante da infância e fundamental para o seu desenvolvimento integral. Segundo o pedagogo, brincar contribui para o desenvolvimento intelectual, moral e físico, sendo a brincadeira caracterizada como uma atividade livre, metafórica e espontânea da criança. A mesma, tem como principais características, a representação, o prazer, a autodeterminação, a valorização do processo de brincar e a expressão das necessidades e interesses das crianças. Com a orientação do adulto, as brincadeiras ajudam as crianças a atribuir significado às situações e objetos que encontram, promovendo um ambiente de interação e prazer baseado no processo de pergunta, resposta e *feedback*. Froebel realça ainda que, com o tempo, a brincadeira começa a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento simbólico, uma vez que a partir das interações com os objetos, a criança começa a imitar de forma espontânea enriquecendo as suas aprendizagens (Sá, 2016).

De acordo com as OCEPE, o brincar é uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p. 10). Através desta atividade, a criança “desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Silva et al., 2016, p. 11). Ainda, “ao brincar 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” (Marques et al., 2024, p. 15). Neto (2020), reforça a ideia, afirmando que o brincar é algo que está presente desde o nascimento. Segundo o autor, “brincar e aprender são duas expressões que devem caminhar juntas no processo de ensino e aprendizagem” (p. 159).

Contudo, nos dias de hoje, é notório que o ato de brincar é, muitas vezes, desvalorizado por parte dos adultos, sendo inclusive, interpretado apenas como uma forma de manter as crianças ocupadas e distraídas. Além disso, os adultos tendem a ocupar o tempo das crianças com outras atividades extracurriculares, reduzindo ainda mais o tempo ao brincar livre (Araújo, 2009). É importante, no entanto, reconhecer que o brincar é um direito da criança. Isso está constatado no Artigo n.º 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança, onde é referido que “os Estados Partes reconhecem à criança o

direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural artística” (UNICEF, 2019, p. 25).

Consequentemente, as crianças têm vindo a usufruir cada vez menos do brincar ao ar livre. “A ausência ou pouca frequência de experiências de brincar nos espaços exteriores, e o conseqüente afastamento da natureza, configura-se como um problema atual, que tende a agravar-se num cenário de crescente globalização tecnológica e sedentarização da população” (Bento, 2015, p. 132).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) referem que “as crianças necessitam de contactar com espaços diversificados, que proporcionem o acesso à natureza, à comunidade, à cultura” (p. 56), de forma a terem oportunidade de investigar o que as rodeia. Bilton et al. (2017) reforça a importância de os educadores utilizarem o espaço exterior, afirmando “vão brincar para o exterior! Sejam inovadores, críticos e reflexivos! Saiam da vossa zona de conforto e arrisquem novas formas de agir!” (p. 161). “Lá fora os bebés ouvem, cheiram, sentem ou vêem árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade” (Post & Hohmann, 2007, p. 161). Assim, é importante garantir que as brincadeiras ao ar livre sejam incluídas de forma regular na rotina das crianças (Hanscom, 2018). “Quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitações que estas transmitem” (Bilton et al., 2017, p. 29).

No espaço exterior as crianças têm oportunidade de contactar com a natureza e de adquirir aprendizagens que não são possíveis no espaço interior. A natureza possibilita o desenvolvimento de aprendizagens através dos elementos que constituem o ambiente. Através desse contacto é possível “promover o contacto com atividades agrícolas, através das quais se torna possível desenvolver uma ligação e gosto por produtos frescos e naturais” (Bilton et al., 2017, p. 44). Ao realizarem hortas, as crianças têm “a possibilidade de semear, plantar, colher e comer aquilo que era produzido, realizando um conjunto de aprendizagens de forma espontânea e natural” (Bilton et al., 2017, p. 44). Esta relação, permite que as crianças contactem com “diferentes sabores, texturas e odores” (Bilton et al., 2017, p. 45). Além disso, ao conviver com estes espaços, as crianças assumem um

sentimento de pertença e valorização, uma vez que ao estabelecerem esta ligação com os espaços naturais, adquirem hábitos de proteção e respeito pela natureza (Bento, 2015). Além disso, o espaço exterior oferece uma diversidade de materiais naturais, permitindo que sejam utilizados de forma livre e criativa. Assim, ao atribuir outros significados aos materiais, as crianças desenvolvem a imaginação e a criatividade, enriquecendo as suas experiências (Hanscom, 2018).

A natureza tem o potencial de acalmar a mente e promove o desenvolvimento dos sentidos (visão, audição tato, olfato e paladar) (Hanscom, 2018). Adam Alter (2013, citado por Hanscom, 2018) refere que “a natureza restaura a função mental da mesma forma que a água e comida restauram o corpo” (p. 103).

O espaço exterior e o brincar ao ar livre oferecem benefícios que resultam de uma estrutura complexa de fatores (Bento, 2020). Diferentes estudos demonstram que brincar no espaço exterior promove o desenvolvimento de diversas capacidades e o bem-estar das crianças (Bento & Portugal, 2016). Neste sentido, diferentes autores destacam alguns aspetos relevantes dessa interação. Thomas e Harding (2011, citado por Bento & Portugal, 2016) referem que brincar no exterior permite “que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (p. 91); Brussoni et al. (2012) e Sandseter (2009) (citados por Bento & Portugal, 2016) destacam que “lidar com riscos permite o confronto e a gestão do medo, potenciando-se o desenvolvimento de competências de resolução de problemas e atitudes de perseverança face aos desafios” (p. 91); Bilton (2010, citado por Bento & Portugal, 2016) indica que “a possibilidade de manusear diferentes objetos que exigem cuidados específicos contribui para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação olho-mão” e “o contacto com a natureza possibilita a expansão do conhecimento acerca do mundo” (p. 91); por fim, Thomas e Harding (2011, citado por Bento & Portugal, 2016) referem que “o exterior promove competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais” (p. 91). Os mesmos autores, referem ainda que, este espaço revela-se como um ambiente privilegiado de aprendizagem, uma vez que as experiências sensoriais proporcionadas envolvem a criança de forma integral (Bento, 2015).

Os espaços exteriores oferecem às crianças oportunidades únicas para desenvolverem estratégias de resolução de problemas, incentivando a cooperação entre pares, bem como a partilha de ideias e objetivos, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais. Além disso, promove o desenvolvimento de competências emocionais, como a confiança e a autoestima, ao permitir que as crianças enfrentem e superem desafios, e aprendam a gerir os seus comportamentos (Bento & Portugal, 2016).

Bilton et al. (2017) realçam que,

“para que seja possível beneficiar verdadeiramente das mais-valias do espaço exterior, em termos de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, as crianças necessitam de tempo – tempo para investir, tempo para explorar, tempo para experimentar, seguindo os seus interesses e reagindo aos estímulos do contexto. Os adultos têm de reconhecer estas necessidade, criando as condições necessárias para proporcionar elevados níveis de implicação e bem-estar juntos das crianças” (p. 140).

### **1.1.2. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR**

“À semelhança dos espaços interiores, a organização dos espaços exteriores é merecedora de reflexão atenta, tomando em consideração a sua importância ao nível do bem-estar, do brincar e das aprendizagens de bebés e crianças” (Marques et al., 2024, p. 48).

É essencial reconhecer o potencial pedagógico do espaço exterior, garantindo que este seja seguro, amplo, convidativo, confortável, diversificado e visualmente atrativo, de modo a promover interações da criança com o mundo natural, com os pares e com os adultos (Bilton et al., 2017; Marques et al., 2024).

De modo a proporcionar oportunidades significativas de aprendizagem e desenvolvimento no exterior, é fundamental que o espaço seja cuidadosamente organizado. “Um espaço ao ar livre cuidadosamente planeado pode proporcionar inúmeras oportunidades, não só para brincar e garantir experiências sociais, mas também para aprender em primeira mão sobre coisas vivas que nenhum livro pode ensinar” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 191). Isto implica refletir sobre os materiais e as estruturas que melhor atendem às necessidades e interesses das crianças, bem como

identificar as estratégias de manutenção e arrumação de modo a promover o envolvimento das crianças e a exploração do espaço. O adulto deve reconhecer que cada criança possui interesses, capacidades, necessidades e ritmos diferentes que devem ser “atendidos e valorizados” (Silva et al., p. 12). É importante organizar o espaço de modo que a criança possa “escolher como, com quem e com quem” quer brincar (Silva et al., p. 11). Além disso, este espaço deve oferecer “oportunidades para que a criança faça escolhas, enfrente desafios, alargue os seus interesses, desenvolva amizades e partilhe experiências com os pares” (Sebba & Churchman, 1986, citado por Bento, 2015, p. 132).

“A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses” (Silva et al., 2016, p. 18). Para que o espaço exterior funcione como um ambiente de aprendizagem de qualidade, é importante que o/a educador/a observe a forma como as crianças brincam e procure conhecer os interesses e as necessidades das mesmas. Posteriormente, é fundamental que haja um equilíbrio entre aquilo que compõe esse espaço (estruturas fixas, materiais soltos e elementos naturais) e a ligação com os interesses das crianças (Bento, 2020). Neste sentido, é importante incluir a perspectiva das crianças no processo de organização do espaço, garantindo que as suas ideias e opiniões sejam ouvidas e devidamente valorizadas. Reconhecer a voz das crianças promove um maior envolvimento e sentimento de pertença e garante que este é organizado de forma a responder às necessidades e interesses das mesmas (Bilton et al., 2017; Silva et al., 2016).

As potencialidades do espaço estão diretamente ligadas com a quantidade e diversidade de materiais pedagógicos disponibilizados aos bebés e às crianças. A seleção dos mesmos deve considerar critérios como qualidade, variedade, segurança, flexibilidade, durabilidade, além de favorecer a manipulação, exploração, criatividade e imaginação da criança. É igualmente importante inserir materiais naturais, devido às suas propriedades multissensoriais, bem como materiais do quotidiano, que despertem o interesse das crianças e promovam a recriação de diferentes situações sociais (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016).

Em contexto creche, o espaço exterior deve integrar materiais e equipamentos que promovam o movimento, elementos que interajam com o vento, uma variedade de

superfícies para gatinhar, recursos que permitam brincar com a água, objetos com potencial multissensorial (como sons, cores e cheiros), que sejam visualmente interessantes e estimulantes e elementos naturais (como, árvores, plantas, animais, arbustos) que favoreçam possibilidades de observação e exploração (Post & Hohmann, 2007; Marques et al., 2024).

No contexto de jardim de infância (JI), este espaço deve integrar elementos naturais (como pedras, folhas, plantas, paus, terra, água), estruturas para trepar, baloiçar e esconder-se, bem como áreas para gatinhar e explorar, e elementos como a água e a areia. Além disso, deve incluir brinquedos que permitam empurrar, andar ou baloiçar, bem como objetos que permitam outras explorações como giz, materiais de pintura, bolas e sacos com feijões (Post & Hohmann, 2007; Silva et al., 2016).

Segundo Post e Hohmann (2007),

“os brinquedos ou objectos que apoiam a actividade e o jogo dos bebés no espaço dentro do infantário também funcionam no espaço exterior. Eles brincam no exterior, por exemplo, com bolas, rocas e recipientes, desde que alguém lhos leve num cesto ou num alguidar para brincarem no recreio” (p. 163).

De acordo com a abordagem Reggio Emilia, o espaço exterior deve ser planeado e organizado com rigor, de forma a possibilitar que as atividades no interior possam ser realizadas no exterior. Este espaço deve respeitar e valorizar as características naturais, incluindo áreas com sombra, zonas irregulares e uniformes, zonas com água, areia e outros materiais que promovam uma diversidade de experiências. Além disso, é essencial que inclua estruturas destinadas ao brincar e à realização de atividades específicas. A organização do espaço exterior, segundo o autor, reflete a mesma preocupação dedicada ao espaço interior, tendo como objetivo promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre crianças e os adultos. Tanto o espaço como os materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente acolhedor, funcional e familiar (Lino, 2013).

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 258/97 (1997), a seleção dos materiais e equipamentos deve atender a um conjunto de critérios que atendam aos interesses e

necessidades das crianças, nomeadamente: qualidade estética, adequação ao nível etário, resistência adequada, normas de segurança, multiplicidade de utilizações, valorização de materiais naturais, evitando materiais sintéticos e utilização de materiais de desperdício. Os materiais incorporados no exterior devem promover o movimento, a descoberta, a exploração e a descontração.

Bilton et al. (2017) destacam que a planificação do espaço exterior requer uma abordagem flexível e um esforço contínuo, dado que é imprescindível reorganizá-lo regularmente, introduzindo ou substituindo materiais de modo a responder às necessidades e interesses das crianças. Essa organização deve incluir áreas, equipamentos, objetos e atividades que promovam estímulos diversificados, permitindo que cada criança enfrente desafios que estimulem o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, assumindo a competência da criança para superar os mesmos.

Uma das principais potencialidades do espaço exterior é a natureza, que frequentemente desperta nas crianças o interesse em explorar materiais naturais (como pedras, folhas, paus), “que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Silva et al., p. 27). Cabe ao adulto observar esses interesses e assumir um papel de facilitador, disponibilizando objetos que possibilitem, facilitem e incentivem essa recolha (Bilton et al., 2017).

Assim, é essencial garantir que as crianças tenham acesso aos materiais que lhes permitam alargar as suas experiências, promovendo a autonomia e iniciativa. Estes materiais devem estar disponíveis de forma acessível, ser fáceis de manusear e transportar, além de suficientes em quantidades e qualidade. Segundo Bilton et al. (2017), os materiais oferecidos não precisam de ser elaboradas e dispendiosos. Materiais soltos, pelo contrário, oferecem oportunidades ricas e favorecem aprendizagens significativas, estimulando a criatividade e a exploração.

Bento (2015), refere que existem “investigações realizadas no âmbito da organização e planeamento dos espaços exteriores, em que surge destacada a importância de fornecer materiais soltos, sem fins específicos, uma vez que estes potenciam um brincar variado, rico e complexo” (p. 133).

O termo *peças soltas* foi introduzido em 1971 pelo arquiteto Simon Nicholson, que, no seu artigo “The Theory of Loose Parts”, defendeu que esses materiais, caracterizados pela facilidade de manipulação, eram poderosos no desenvolvimento da criatividade. Os materiais conhecidos como peças soltas criam ambientes ricos e estimulantes, oferecendo às crianças oportunidades únicas de exploração. Estes materiais, que não apresentam uma finalidade pré-definida, possibilitam que as crianças desenvolvam a imaginação e a criatividade. Um material tão simples como um pau, por exemplo, pode tornar-se numa espátula, numa cana de pesca ou pode simplesmente ser utilizado para ser atirado ou partido (Casey & Robertson, 2016). Alguns exemplos de peças soltas são: tábuas de madeira, pedras, paus, conchas, tubos, pinhas, cordas, caixas de cartão. A exploração desses materiais caracteriza-se pela liberdade de exploração, sendo o papel do adulto essencialmente de observador e facilitador. As crianças exploram os materiais livremente e fazem descobertas sozinhas através da interação com os materiais (Hanscom, 2018; Bento, 2020).

Diversos autores evidenciam os benefícios associados à utilização de peças soltas nas brincadeiras, nomeadamente, o aumento dos níveis de imaginação, de cooperação e socialização. Além disso, as peças soltas quando adicionadas ao ar livre, facilitam as competências de comunicação e as crianças demonstram-se mais ativas (Casey & Robertson, 2016). A introdução de peças soltas no espaço exterior proporciona às crianças ferramentas que potenciam a experimentação e incorporação nos seus mundos de brincadeira (Hanscom, 2018, p. 162). Além disso, a sua utilização promove “atividades mais duradouras, complexas e criativas” (Bento, 2020, p. 15).

### **1.1.3.O PAPEL DO EDUCADOR NO ESPAÇO EXTERIOR**

Segundo as OCEPE (2016),

“a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13).

Assim, o/a educador/a, ao planificar e organizar o espaço exterior, deve assumir uma postura reflexiva e crítica de modo a compreender as potencialidades que este ambiente pode oferecer e reconhecendo o seu valor para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, deve reconhecer que o espaço deve ser utilizado para promover a autonomia, a criatividade e o bem-estar, respeitando sempre as necessidades, interesses e características das crianças. Adicionalmente, o/ educador/a deve refletir continuamente sobre as suas ações neste espaço, analisando de que forma as suas intervenções estão a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças (Silva et al., 2016).

De acordo com Stephenson (2003, citado por Bento & Portugal, 2016), o impacto da interação do adulto no espaço exterior tem uma grande influência no bem-estar e no nível de envolvimento da criança nesse espaço. Além disso, o apoio e o entusiasmo que é transmitido à criança destacam-se como fatores importantes, acabando por se sobrepor às características físicas que constituem o espaço.

Conforme o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), cabe ao/à educador/a de infância a responsabilidade de organizar o espaço e os materiais de forma a oferecer às crianças experiências educativas integradas. Esses materiais devem ser cuidadosamente selecionados, garantindo que sejam estimulantes e diversificados e alinhados com o contexto e as experiências de cada criança. Além disso, o/a educador/a deve ainda criar e manter as condições adequadas de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças, criando um ambiente acolhedor.

Posto isto, compreende-se que o papel do/a educador/a é fundamental para promover aprendizagens integradas e significativas. É responsabilidade do mesmo organizar o espaço e disponibilizar materiais estimulantes e diversificados, que assegurem critérios específicos, com o objetivo de promover experiências que estimulem e envolvam as crianças, de acordo com os seus interesses e necessidades (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Despacho Conjunto n.º 258/97).

Para que o espaço exterior seja organizado de modo a atender às necessidades e interesses das crianças, os profissionais devem “questionar as suas práticas, partilhar

ideias, avaliar estratégias, garantindo assim um processo de melhoria contínua da ação pedagógica” (Bento 2015, p. 132). Neste sentido, a observação das crianças em diferentes momentos torna-se uma técnica imprescindível, podendo ser complementada com o uso da escala de envolvimento e bem-estar desenvolvida por Laevers (Laevers et al., 2005).

“Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva et al., 2016, p. 13). Com base na observação e no registo das informações recolhidas, o/a educador/a pode analisar os dados de forma a criar planificações que estejam alinhadas com os interesses e necessidades da criança, garantindo, assim, uma resposta educativa mais ajustada e significativa (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com Pablo e Trueba (1994, citado por Sá, 2016), o/a educador/a desempenha um papel importante no aproveitamento pedagógico do espaço exterior. Neste espaço, cabe ao/a educador/a atuar como um mediador entre a criança e o ambiente, assegurando uma organização e planificação cuidadosa das propostas educativas a realizar nesse espaço. É fundamental que o/a educador/a reconheça as possibilidades que o espaço oferece; disponibilize materiais diversificados e planifique atividades que enriqueçam o ambiente; participe nas brincadeiras das crianças; e, observe as suas reações, expressões e interações, de modo a refletir sobre as mesmas, permitindo criar oportunidades que atendam aos interesses das crianças para promover novas aprendizagens.

Desta forma, considerando que o ambiente exterior é visto como uma extensão do espaço interior, compete ao/a educador/a valorizá-lo, utilizando-o como recurso pedagógico para a realização de atividades diversificadas e significativas, aproveitando as características únicas que o mesmo apresenta e as aprendizagens que pode proporcionar (Silva et al., 2016).

Bento (2020) destaca que, no contexto do brincar ao ar livre, o/a educador/a deve assumir três papéis importantes (organizador, observador, promotor/mediador) de forma articulada e ponderada. De modo que a intervenção respeite cada criança, este deve encontrar um equilíbrio entre o seu envolvimento nestes momentos e a exploração livre

na criança para promover iniciativas individuais ou com os pares e desenvolvendo competências de autonomia e autorregulação. Para isso, o/a educador/a deve estar atento ao que a criança transmite de modo que a sua intervenção seja em função das necessidades da mesma.

No que diz respeito ao papel de organizador, o/a educador/a deve estruturar o ambiente de forma a oferecer desafios e estímulos que envolvam as diferentes áreas de conteúdo e aprendizagem. Essa organização deve atender às necessidades das crianças, respeitando princípios de funcionalidade, articulação e acessibilidade (Bento, 2020).

No papel de observador, o/a educador/a deve adotar uma postura atenta e reflexiva, observando individualmente as crianças para compreender as suas necessidades, interesses, sentimentos, dificuldades, capacidades e a forma como interagem e utilizam o espaço (Bento, 2020). “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/a educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva et al., 2016, p. 11).

Por fim, no papel de promotor/mediador, o/a educador/a deve apoiar as crianças a resolver os problemas que enfrentam, promovendo o diálogo, oferecendo apoio emocional e garantindo um ambiente seguro (Bento, 2020).

A articulação entre os três papéis contribui significativamente para o desenvolvimento de novas aprendizagens, enquanto reforça o bem-estar e o envolvimento das crianças no espaço exterior. Além disso, este equilíbrio garante que o ambiente seja organizado de acordo com as necessidades e os interesses das crianças (Bento, 2020).

Assim, “podemos considerar que o envolvimento do adulto no brincar ao ar livre, através da adoção de uma atitude sensível, estimulante e promotora de autonomia será uma dimensão fundamental para o desenvolvimento de um espaço cativante, desafiador, seguro e responsivo” (Bento, 2020, p. 16).

## **1.2. IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO E DO ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO EDUCATIVO**

A família e o ambiente educativo são dois contextos que contribuem para a educação da criança, assim é importante que exista uma relação entre ambos com o objetivo de promover o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança (Marque et al., 2024; Silva et al., 2016). “Os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva et al., 2016, p. 29).

“A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança” (Silva et al., 2016, p. 28). Esta ligação assume particular relevância nos primeiros anos de vida, sendo um dos objetivos da creche presentes na Portaria n.º 262/2011 (2011). Essa colaboração com a família tem o propósito de assegurar a partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança.

Mata e Pedro (2021) destacam que “a criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar que vale a pena aprender” (p.6). Neste sentido, o/a educador/a assume um papel central no envolvimento e participação das famílias no processo educativo. “Envolver os pais significa conhecer e valorizar as diferentes culturas em presença” (Mata & Pedro, 2021, p. 16). Assim, o/a educador/a deve reconhecer a importância da participação das famílias no processo de aprendizagem das crianças, valorizando a sua diversidade e individualidade de modo a incluir na participação e no processo de aprendizagem das crianças (Mata et al., 2022).

Para que a participação possa ser acessível a todas as famílias, o/a educador/a deve planear estratégias diversificadas. Assim, existiram momentos em que as famílias poderão ir à sala realizar uma atividade ou falar sobre a profissão, ou mesmo acompanhar

nas visitas. No caso das famílias que não o poderão fazer serão encontradas outras estratégias para que todas as crianças tenham a participação das famílias no contexto educativo (Silva et al., 2016).

A equipa educativa e a família devem estar em sintonia, estabelecendo diálogos com vista a “conhecer e acompanhar melhor cada bebé, cada criança e de, em parceria, poderem encontrar caminhos que permitam responder às necessidades de cada criança nos contextos de vida em que ela participa” (Marques et al., 2024, p. 82).

No que diz respeito ao brincar no espaço exterior, tal como referido anteriormente, verifica-se, por vezes, uma tendência por parte dos adultos para desvalorizar estas experiências. Tal atitude deve-se, muitas das vezes, a medos manifestados pelas famílias, nomeadamente relacionados com o risco de as crianças ficarem doentes ou de se magoarem. Assim, torna-se essencial que o/a educador/a assuma um papel ativo e comunique com as famílias, procurando, sem desvalorizar as suas preocupações, sensibilizá-las para os benefícios do contacto das crianças com o exterior. Esta comunicação deve possibilitar a partilha de ideias e opiniões com o intuito de procurar estratégias que conciliem as preocupações e a necessidade desse contacto. Dessa forma, a comunicação e o diálogo com as famílias sobre aspetos cruciais para o desenvolvimento das crianças é essencial. Reconhecer o espaço exterior como um ambiente potenciador do desenvolvimento holístico da criança (Bilton et al., 2017; Silva et al., 2016), passa, também, pelo envolvimento do/a educador/a.

A comunicação que o/a educador/a estabelece com as famílias, revela-se fundamental para reforçar a importância do contacto das crianças com o espaço exterior para o seu bem-estar e desenvolvimento integral. É através deste diálogo que se procura diminuir os medos associados a estas experiências, atribuindo-lhes um novo significado enquanto práticas pedagógicas valorizadas. Neste sentido, o/a educador/a pode recorrer a diferentes estratégias que procurem aproximar as famílias desta importância. Entre elas, destaca-se o envolvimento das famílias nas atividades desenvolvidas, a ajuda na introdução de materiais para o exterior, bem como a partilha através de fotografias e vídeos, das ações desenvolvidas (Bilton et al., 2017; Silva et al., 2016).

A colaboração entre família e contexto educativo gera impactos positivos para os diferentes intervenientes. Para as crianças, reflete-se na melhoria das competências sociais e na melhor adaptação ao ambiente, bem como a nível de motivação. As famílias participam mais nas atividades e desenvolvem uma perspetiva mais positiva sobre o papel da instituição e da equipa educativa. No que diz respeito aos profissionais, estes adquirem o maior conhecimento sobre o contexto familiar e as características individuais das crianças, que resulta numa melhor adequação das práticas pedagógicas (Mata et al., 2022).

### **1.2.1. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

De seguida, abordarei a DP enquanto instrumento de registo e de comunicação, favorecedor da visibilidade das aprendizagens das crianças. Da mesma forma, poderá servir para enaltecer o brincar e reforçar a importância do exterior para o desenvolvimento das crianças.

A intencionalidade educativa que caracteriza a ação do/a educador/a implica o desenvolvimento de ciclos interativos de observação, escuta, registo e documentação; de planificação ação e avaliação; de comunicação e articulação (Marques et al., 2024), nesse sentido, a DP será um instrumento de relevância.

Segundo Lino (2013), “documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visíveis as experiências realizadas, é criar cultura. O processo de documentação requer observar, escutar, selecionar, interpretar documentos e projetar” (p. 132).

A DP assume-se como uma forma de narrativa que evidencia o percurso das crianças no seu quotidiano educativo. Essas narrativas podem ser construídas através de diferentes instrumentos, como registos escritos, fotografias, vídeos, áudios, amostras de trabalhos das crianças, etc. Essas narrativas são elaboradas pelas crianças, individualmente, em grupo e em colaboração com os adultos, assumindo um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem (Lino, 2013).

Além de favorecer a reflexão dos profissionais sobre a sua ação, a DP também tem um impacto significativo na participação das famílias. Através desta prática, os processos e os progressos de aprendizagem das crianças tornam-se visíveis, fortalecendo a participação e comunicação entre o contexto escolar e as famílias e promove uma maior colaboração e envolvimento (Lino, 2013; Silva et al., 2016). Assim, o/a educador/a poderá utilizar a DP como estratégia para realçar a importância de brincar no exterior e promover essa experiência.

A DP é compreendida como uma estratégia que respeita a ética dos direitos da criança, garantindo-lhe a oportunidade de ter voz, ser escutada e participar no seu próprio processo de aprendizagem. A Fundação Aga Khan Portugal (2021), realça que este instrumento permite conhecer a criança, tornando visível as suas emoções, conhecimentos, formas de pensamento, interesses e necessidades. A documentação expressa as aprendizagens das crianças e deve ser partilhada com a comunidade educativa e com as famílias, tornando-se num espaço de diálogo entre os diferentes contextos da criança (a família e o contexto educativo). Essa partilha pode ser realizada através da exibição nas paredes da sala, nos corredores, nos portefólios individuais, bem como através de plataformas digitais e diálogos. Esta partilha promove a interação entre as crianças da comunidade escolar e possibilita que as famílias tenham conhecimento e se envolvam nas aprendizagens das crianças dentro e fora da sala de atividades.

A exposição da DP permite que as crianças relembrem as experiências, promovendo o diálogo e a partilha com os pares e os adultos sobre aquilo que vivenciaram. Este processo reforça a construção do conhecimento de forma colaborativa e incentiva a reflexão sobre as aprendizagens adquiridas. Além disso, a visibilidade do seu trabalho contribui para que as crianças se sintam valorizadas e reconhecidas no espaço onde passam a maioria do seu tempo (Fundação Aga Khan Portugal, 2021; Quaresma, 2023).

De acordo com Quaresma (2023) a construção e organização da DP exige uma abordagem reflexiva, guiada por seis pontos: *O que queremos documentar? Para quem? Com o quê? Como? Quando?* e por fim, *Onde?* (p. 26)

### *O que queremos documentar?*

Quando se documenta é importante selecionar aquilo que se quer observar e registar uma vez que não é possível recolher informação de tudo o que está a acontecer. Assim, cabe ao/a educador/a escolher os momentos que quer utilizar como instrumento de documentação, podendo eles fazer parte do acolhimento, das experiências vividas na sala de atividades ou no espaço exterior, dos momentos dedicados aos cuidados de higiene, situações de convívio com as famílias e as crianças das outras salas, entre outros momentos. Desta forma, estes momentos podem tornar-se únicos e especiais, dependendo da forma como o/a educador/a observa, regista e reflete.

### *Para quem?*

A DP destina-se a diferentes grupos: crianças, famílias ou o grupo de colegas e comunidade. Quando direcionada para as crianças, esta permite que as mesmas observam os registos e se reconheçam, reforçando o sentimento de valorização e competência. No que diz respeito às famílias, a documentação constitui uma ligação entre o contexto familiar e o ambiente educativo, favorecendo a participação e o envolvimento no processo de aprendizagem dos filhos. Por fim, quando partilhado com os grupos de colegas e a comunidade, esta serve como ferramenta de reflexão, possibilitando a troca de ideias e de partilha sobre o que se realiza no contexto educativo.

### *Com o quê?*

Para realizar a documentação podem ser utilizados vários instrumentos dependendo daquilo que o/a educador/a quer documentar e dos seus objetivos. Dos instrumentos existentes, podem utilizar máquinas fotográficas, caderno de anotações e grelhas de observação. Além disso, a colaboração entre a equipa educativa é importante para que a documentação seja completa e reflita o percurso das crianças.

### *Como?*

Para realizar a documentação é importante utilizarem diferentes linguagens de modo a enriquecer o processo. O uso de palavras escritas deve ser complementado com imagens e fotografias garantindo uma documentação completa. Além disso, como forma de enriquecer a documentação, é importante que o grafismo das crianças seja incluído de forma contextualizada e organizada.

### *Quando?*

Este processo exige organização e dedicação. Assim, é importante que o/a educador/a aproveite os momentos em que não está em contacto com as crianças para realizar a documentação. No entanto, as próprias crianças podem também ser incluídas no processo, promovendo uma aprendizagem mais participativa.

*Onde?*

Após terminar a documentação é importante pensar onde a mesma irá estar exposta, garantindo visibilidade. Para isso, podem ser utilizados os diferentes espaços que constituem a sala de atividades, (como as paredes, as janelas, os armários). Além disso, a partilha pode ser feita através de instrumentos tecnológicos (como redes sociais e plataformas digitais).

Por fim, Quaresma (2023) refere ainda a necessidade de se refletir sobre o porquê de se documentar, nomeando cinco razões para a sua realização: “documentar para descobrir e conhecer, documentar para avaliar e reconstruir/reprojetar, documentar para manter a memória, documentar para estar em relação com os alunos, documentar para informar e comunicar” (p. 28).

Pela riqueza que a DP pode trazer na comunicação entre os diferentes agentes educativos, assim como na visibilidade das necessidades e aprendizagens das crianças, torna-se essencial incluir neste relatório. Sendo que, foi uma intencionalidade da mestranda em divulgar a necessidade do brincar no exterior.

### **1.3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

A MTP foi inicialmente desenvolvida, em 1918, nos Estado Unidos, por William Kilpatrick, um discípulo e formando de John Dewey, sendo inicialmente aplicada em escolas do 1.º ciclo. William Kilpatrick (2006, citado por Pinazza & Siqueira, 2017) “definiu projeto como “ato verdadeiramente intencional” e chamou-o de “a unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática”” (p. 147).

Em Portugal, esta abordagem foi introduzida pela pedagoga Irene Lisboa, em 1943, no seu livro “Modernas Tendências de Educação”. Segundo Irene Lisboa (1943, citado por Vasconcelos et al., 2012), “cada projecto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento.

Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (p. 9). Posteriormente, após o 25 de abril, esta metodologia foi reintroduzida no contexto educativo português através de um Curso de Formação de Formadores que envolveu docentes de vários graus de ensino, incluindo pré-escolar. A partir desta experiência, um grupo de educadoras de infância começou a dinamizar os recém-formados jardins de infância oficiais, promovendo a utilização desta metodologia de trabalho. A par desta inovação, o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) e a abordagem Reggio Emilia incorporaram nas salas de atividades projetos no âmbito desta metodologia (Vasconcelos et al., 2012).

A MTP é apresentada e discutida por diversos autores. Segundo Katz e Chard (1989, citado por Vasconcelos et al., 2012) esta metodologia pode ser compreendida como uma abordagem pedagógica centrada em problemas ou um estudo profundo de um tema ou tópico específico. Nos termos deweyanos, os problemas devem ser “resolvidos por reflexão e experimentação pessoal e pela aquisição de conteúdos definidos do conhecimento capazes de levar, mais tarde, a noções científicas mais especializadas” (Dewey, 1959, citado por Pinazza & Siqueira, 2017, p. 148). Leite, Malpique e Santos (1989, citado por Vasconcelos et al., 2012) destacam que esta metodologia exige um elevado grau de envolvimento por parte de todos os participantes, e envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com o objetivo de responder aos problemas identificados. Além disso, Bruner (1986 citado por Vasconcelos et al., 2012), realça a relevância dos processos de “negociação” e “consenso” para alcançar os resultados pretendidos pela metodologia, sobretudo quando realizado com crianças mais novas. Vygotsky (1978, citado por Vasconcelos et al., 2012) destaca que através desta metodologia “a criança se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (p. 10).

Por vezes, os adultos, subestimam a capacidade das crianças de aprender, presumindo que determinados conhecimentos não podem ser apreendidos pelas mesmas. Bruner (1960, citado por Vasconcelos et al., 2012) contesta esta visão, apresentando o conceito de aprendizagem em espiral: “qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos

cognitivos e às necessidades das crianças” (p. 8). Segundo a Pedagogia-em-Participação é importante resgatar “a criança como sujeito ativo e competente (...) “que, em companhia, desenvolve os poderes de participar no roteiro da aprendizagem experiencial e nas suas aquisições”; resgatar “a imagem de criança competente e a sua função participativa no processo e nos resultados de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 50).

Bruner (1960, citado por Vasconcelos et al., 2012), considera que as crianças possuem quatro características próprias que fundamentam o seu gosto de aprender e a relação das mesmas com o trabalho de projeto. A curiosidade, uma característica natural de todas as crianças e facilmente observável; a procura de competência, que se reflete no interesse das crianças de mostrarem autonomia e quererem imitar as ações dos adultos; a reciprocidade, revela a necessidade de interagir com os outros para alcançar objetivos comuns; e a narrativa que surge como ferramenta importante para partilhar experiências e construir significados. Vasconcelos et al. (2012), reforça que “o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores” (p. 11).

Um trabalho de projeto pode surgir através de questões levantadas pelas próprias crianças, mas pode também surgir de outras situações vividas no quotidiano do ambiente pré-escolar. Por exemplo, pode suceder de um relato feito por um adulto ou de um episódio que observado e partilhado por uma criança ou várias crianças. Na metodologia o importante não é a forma como surge o tema, mas sim a relevância que ele assume para as crianças e a sua capacidade de se constituir como situação-problema, que motive a exploração e a procura de respostas (Pinazza & Siqueira, 2017). Segundo a abordagem Reggio Emilia a duração dos trabalhos de projeto varia, podendo durar dias, semanas ou prolongar-se ao longo do ano escolar, dependendo das idades e do interesse demonstrado pelas crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

A MTP desenvolve-se em várias fases, conforme descrito por Vasconcelos et al. (2012).

Na fase 1- Definição do problema, identifica-se o problema ou as questões a investigar. Partilha-se aquilo que já se sabe sobre o assunto com base na questão *o que sabemos?* Além disso, conversa-se com as crianças em grande e pequeno grupo e esquematiza-se, escrevem-se ou desenham-se as ideias com o apoio do adulto (Vasconcelos et al., 2012).

Na fase 2- Planificação e desenvolvimento do trabalho, é realizada uma planificação não-linear que apresenta uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto. Segundo a autora, são estruturados mapas conceptuais, teias ou redes que guiarão a pesquisa, onde se define,

“o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade?” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15).

Na fase 3- Execução, as crianças começam a fazer as pesquisas através das experiências diretas, organizando o que querem saber. Organizam, selecionam e registam a informação através de desenhos, de fotografias, textos, construções, ou outros recursos. As teias que foram construídas inicialmente podem ser reconstruídas nas várias fases do processo, uma vez que a informação obtida vai ser discutida e analisada com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes; o que sabemos agora; o que não sabíamos antes; o que sabemos agora; o que não era verdade” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16).

Na fase 4- Divulgação/Avaliação, verbaliza-se e partilha-se com os outros o que se descobriu (seja para a sala ao lado, a família, o agrupamento ou a comunidade escolar). Assim, podem ser criados portfólios, álbuns ou exposições nos átrios da entrada, nos corredores, de modo a valorizar e partilhar o trabalho desenvolvido pelas crianças. Depois, e ao longo de todo o processo “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16).

As fases que foram apresentadas não são trabalhadas num desenvolvimento linear, elas acabam por se interligar e reestruturam-se ao longo de todo o processo, numa espécie de espiral que promove o conhecimento, dinamismo e descoberta. Além disso, na sala de atividades podem estar a decorrer mais do que um projeto desde que não se perca nenhuma fase dos mesmos (Vasconcelos et al., 2012).

Durante o desenvolvimento do trabalho de projeto o/a educador/a assume um papel ativo no processo. Segundo Hoyuelos (2004, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2013) “as crianças lideram o trabalho que se desenvolve e os professores assumem a responsabilidade de apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças” (p. 131).

## **2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O capítulo apresentado descreverá os contextos onde decorreu a PES em contexto de creche e de EPE, bem como a metodologia de investigação adotada pela mestranda, a qual se baseou na MIA.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE**

#### **2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

A PES em contexto de creche foi realizada numa instituição localizada no concelho da Maia, no distrito do Porto, e é, desde 1 de setembro de 2014 uma instituição particular de solidariedade social, sem fins lucrativos. Esta, oferecia um serviço com capacidade para 70 crianças até aos 3 anos de idade, distribuídas por uma sala destinada até à aquisição de marcha (berçário), duas salas da aquisição de marcha aos 2 anos e duas salas dos 2 anos aos 3 anos. No que se refere aos horários e à gestão do tempo, esta acolhia as crianças nas respetivas salas de atividades das 7h30 às 19h30, sendo a rotina das crianças orientada pela educadora responsável a partir das 8h36 até às 16h00, juntamente com a ajudante da ação educativa. Após este período, ocorriam as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), onde as crianças ficam na sala de atividades juntamente com a ajudante da ação educativa (Projeto Pedagógico, 2023/2024).

Ao nível dos recursos humanos, a instituição continha as educadoras, ajudantes da ação educativa e auxiliares de cozinha. Adicionalmente, dispunha de professores externos que asseguravam as atividades de música e expressão motora (Projeto Pedagógico, 2023/2024).

Tendo em conta o Projeto Pedagógico (PP) da instituição, percebe-se que este visa criar um ambiente de aprendizagem rico e ativo para os bebés e crianças, de modo que construam aprendizagens sobre o mundo que as rodeia. Desta forma, no que diz respeito aos modelos pedagógicos defendidos pela instituição, o que apresentava maior destaque

era a abordagem HighScope. Sendo que, eram tidos em consideração na planificação das atividades e projetos os princípios orientadores da abordagem a bebés e crianças do HighScope: observação da criança, interação adulto-criança, ambiente físico, horários e rotinas e aprendizagem ativa (Post & Hohmann, 2007).

Considerando a importância que a instituição atribuía à música, o PP era centrado nesse tema, sendo esse intitulado como “Música, Brincadeira E Ritmos Que Encantam”. Paralelamente a isto, a instituição estabelecia parcerias importantes para enriquecer o projeto, como era o caso da colaboração com o Conservatório de Música da Maia e a Câmara Municipal da Maia através do Projeto “Música No Berço”, que incorporava duas sessões semanais de 45 minutos cada. Associada a esta iniciativa, tinham ainda uma parceria com a escola de música AMARE, com uma sessão por semana de 30 minutos.

Segundo o PP, a instituição incentivava a participação ativa das famílias, especialmente na planificação de atividades. “A cooperação de todos estes adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequadas para as crianças” (Post & Hohmann, 2007, p. 300). Assim sendo, a mesma procurava trabalhar em sintonia com toda a comunidade educativa. Em relação à comunicação e relação com as famílias, esta utilizava a plataforma “ChildDiary”, para fazer a partilha diária sobre o dia a dia das crianças (Projeto Pedagógico, 2023/2024). O Plano de Trabalho de Grupo (PTG) de cada sala de atividades, baseado no Projeto Educativo (PE) da Santa Casa da Misericórdia e, no PP da instituição era estruturado para atender às necessidades específicas do grupo (Plano Trabalho de Grupo, 2023/2024).

No que diz respeito ao espaço físico, a instituição era composta por três pisos, cada um deles cuidadosamente organizado para atender às necessidades e interesses das crianças, dos docentes e não docentes e das famílias.

No rés do chão encontrava-se a área de receção, localizada na entrada principal da instituição. “Durante os momentos da chegada e da partida, é importante que os educadores deem às crianças e aos pais as boas-vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem nesse processo” (Post & Hohmann, 2007, p. 213). Assim, esse espaço desempenha um papel crucial no acolhimento e partida das crianças e das famílias,

sendo o primeiro ponto de contacto entre a creche e as famílias. Essa área possuía também o gabinete de coordenação pedagógica, um espaço dedicado para a gestão da instituição pela coordenadora pedagógica, bem como para reuniões quer com os docentes e não docentes, quer com as famílias das crianças. O espaço disponibilizava ainda de uma sala de isolamento, e de um elevador que dava acesso aos restantes pisos, garantindo a acessibilidade a todos os usufruidores da creche. Esse mesmo piso dava acesso às duas salas de atividades dirigidas para as crianças com 2 anos de idade, coordenadas cada uma por uma educadora e auxiliadas por uma ajudante da ação educativa. Paralelamente às salas de atividades localizava-se a casa de banho para as crianças com 2 anos, uma área cuidadosamente organizada para atender às necessidades de higiene das crianças. Podia-se encontrar ainda uma lavandaria, uma despensa, uma casa de banho para os adultos e uma sala para as educadoras. Nesse piso deparávamo-nos ainda com a cozinha e com a cantina, áreas essenciais para garantir a alimentação e o bem-estar das crianças. A cantina era um espaço amplo e acolhedor, que dispunha de mesas e cadeiras com tamanhos apropriados e que proporcionavam o devido conforto e segurança para as crianças. Esse espaço era partilhado pelas crianças das salas de atividades de 1 ano e as crianças de 2 anos e continha ainda uma televisão e um móvel com os materiais pertinentes para a refeição das crianças. O espaço apresentava várias janelas em vidro que permitiam a entrada de luz natural e o acesso direto para o espaço exterior.

O espaço exterior era amplo e diversificado e estava preparado para oferecer às crianças oportunidades de brincadeira e atividades ao ar livre. Era composto por uma área revestida com material de borracha onde se encontravam os equipamentos fixos, como o baloiço e o escorrega. Na parte coberta a pedra estavam os triciclos, a cozinha e a casinha (sem nada no interior). Essa zona usufruía ainda de espaço verde e de elementos naturais, como uma árvore, flores e relva. Uma vez que “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas suas oportunidades educativas que pode oferecer” (Silva et al., 2016, p. 27) e, reconhecendo a importância do seu aproveitamento para o desenvolvimento integral da criança, a mestrande e o par pedagógico aproveitaram este espaço, durante a sua PES, para desenvolver atividades educativas com as crianças.

Relativamente ao primeiro piso podíamos encontrar as duas salas de atividades destinadas às crianças de um ano, cada uma delas sob supervisão de uma educadora e auxiliada por uma ajudante da ação educativa. Deparávamo-nos ainda com uma casa-de-banho para as crianças e uma sala onde se encontravam os materiais utilizados na hora da sesta pelas crianças. Em relação à casa de banho, esta era partilhada por todas as crianças das duas salas de atividades e estava equipada com quatro sanitas, três lavatórios, potes e ainda uma zona de duche. Todos os equipamentos estavam organizados de forma a serem acessíveis às crianças, levando em consideração as suas necessidades específicas.

No segundo piso encontrava-se o berçário e o polivalente. O espaço do polivalente era amplo e era utilizado para vários momentos, como por exemplo para realizar atividades com as crianças e com as famílias e para realizar atividades de expressão motora com as crianças da sala de atividades de 2 anos. Para além disso, possuía o acesso a uma varanda, que também era utilizada para oferecer oportunidades diversificadas às crianças. A presença de janelas de vidro permitia a entrada de luz natural, criando um ambiente luminoso. Por fim, na cave do edifício localizava-se dois vestuários e uma casa de banho para adultos e as salas com as arrumações de materiais.

### **2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES**

A equipa educativa responsável pelo grupo de crianças onde se realizou a PES era constituída por duas profissionais: a educadora de infância e uma auxiliar da ação educativa. A educadora responsável pelo grupo de crianças com a qual se realizou a PES era Diretora Pedagógica da Creche e assumia funções numa das salas de berçário.

A relação estabelecida entre a equipa educativa e as crianças, destacou-se pelo seu carácter respeitoso, baseado na empatia, na escuta ativa e na valorização de cada criança como indivíduo único. “Nos primeiros anos de vida, a qualidade das relações e interações é particularmente significativa na forma como a criança se relaciona com ela própria, com os outros e com o mundo físico, social e cultural” (Marques et al., 2024, p. 18). A equipa educativa procurou sempre trabalhar em conjunto e ter momentos de diálogo para

proporcionar atividades que atendessem às necessidades e interesses das crianças, bem como para criar um ambiente de confiança e segurança.

Em relação à sala de atividades o espaço era cuidadosamente preparado para estimular o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional do grupo de crianças. “Cabe ao/a educador/a de infância, com base num conhecimento específico, garantir o acesso das crianças a espaços e materiais de qualidade, que potenciem o seu protagonismo, competência e autonomia” (Marques et al., 2024, p. 27). Desde a escolha dos materiais até à organização dos mesmos, cada especificidade estava estruturada tendo em conta critérios que iam ao encontro das necessidades e interesses do grupo, de forma a criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante.

No que diz respeito à segurança e bem-estar das crianças, esse espaço era rigorosamente higienizado todos os dias, assegurando a que as crianças estivessem sempre num ambiente cuidado e seguro. Também a equipa educativa seguia protocolos de higiene, como lavar as mãos regularmente e incentivava as crianças sobre a importância desses hábitos. Para além disso, os materiais que não podiam ser manuseados pelas crianças estavam guardados fora do alcance das mesmas, assegurando assim a sua segurança.

A sala de atividades (Ver apêndice A1.1) apresentava um espaço amplo, permitindo que as crianças se movimentassem livremente, explorassem o ambiente sem restrições e que tivessem uma visão total de todos os espaços que a constituíam. Para além disso, possibilitava a realização de uma variedade de atividades, tanto individuais quanto em grande grupo, pois o espaço podia ser facilmente organizado consoante as intenções pedagógicas do/a educador/a de modo a se adequar às diferentes atividades. Esta era ainda constituída por janelas grandes que permitiam a entrada de luz natural e o acesso a uma varanda que permitia que as crianças observassem o espaço exterior (Ver apêndice A1.2).

No que diz respeito à varanda, uma vez que esse espaço estava vazio e era escassamente utilizado, o par pedagógico ao longo da PES, decidiu, após o diálogo com a educadora cooperante, construir materiais pedagógicos, tendo em conta os interesses e

as necessidades das crianças, para serem colocados nesse local. Esta ação tinha como objetivo proporcionar às crianças, especialmente nos dias em que não podiam utilizar o espaço exterior de recreio, a oportunidade de estar em contacto com o exterior.

Relativamente à organização dos materiais na sala de atividades, a maioria dos materiais encontravam-se arrumados em móveis baixos, estando acessíveis às crianças. “A mobília à medida dos bebés e das crianças ajuda a criar um ambiente que as crianças conseguem gerir sozinhas, embora a ajuda do adulto seja sempre necessária” (Post & Hohmann, 2007, p. 110). Essa organização era cuidadosamente pensada para promover a autonomia e a independência desde cedo. Ao manter os materiais ao nível das crianças, estas são incentivadas a explorar e a escolher livremente com o que querem brincar.

Relativamente à organização do espaço físico da sala de atividades, esta encontrava-se dividida em seis áreas específicas: área do acolhimento, área dos jogos, área da casinha, área dos livros, área de higiene corporal e a área de dormir e de descanso (Post & Hohmann, 2007). É importante referir que o espaço onde se realizava o acolhimento era simultaneamente a área dos jogos, sendo esse utilizado para os dois momentos. Assim, esse espaço desempenhava um papel crucial na rotina diária do grupo, uma vez que, era onde as crianças eram acolhidas e onde se reuniam após as atividades para momentos de interação coletiva, bem como era o espaço utilizado pelas crianças para brincar.

Assim, a área de acolhimento e a *área dos jogos* (Post & Hohmann, 2007) era composta por um tapete, um móvel que continha uma caixa de legos, materiais didáticos variados e bolas e, um móvel dividido em várias gavetas onde se encontravam os restantes materiais, como por exemplo, os animais, os peluches, os carros e os blocos de construção.

Junto a essa área estava a *área de higiene corporal* (Post & Hohmann, 2007), uma área essencial para a higiene e o cuidado das crianças. Esta estava equipada com o trocador e os materiais necessários para a troca de fraldas, incluindo as toalhetas, os cremes e as fraldas. Nesse móvel encontrava-se ainda a manta que era utilizada para um dos momentos iniciais da manhã, a canção dos bons dias.

Na *área da casinha* (Post & Hohmann, 2007) existia um espelho, uma cama de bonecas, uma cozinha que incluía um fogão e um móvel onde se encontravam alguns utensílios de cozinha, como alimentos, panos, tachos e pratos. Existia ainda uma prateleira onde estavam organizados os talheres, os frascos e um avental.

“A área dos livros deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras” (Post & Hohmann, 2007, p. 148). Assim, esta área encontrava-se num dos cantos da sala, que possuía um móvel com diversos livros preenchidos de figuras. Além disso, os materiais pedagógicos que foram sendo construídos pelo par pedagógico, durante a realização das atividades, foram adicionados ao longo da PES nesse espaço, como por exemplo o livro de texturas, a lagartinha muito comilona, o jogo de associação de cores e os rolos de pintura.

Próximo dessa área localizava-se um lavatório e uma estante que servia para guardar as garrafas de água de cada criança e materiais, incluindo livros que a educadora utilizava para as sessões de leitura.

Na sala encontrava-se ainda um móvel utilizado pela equipa educativa, para guardar materiais para as atividades pedagógicas, bem como os pertences pessoais das crianças. O móvel era ainda utilizado para expor os registos realizados pelas crianças, transformando-se num espaço onde as crianças observam o que realizavam. Para além disso, também eram expostos nas paredes da sala de atividades. Posto isto, também o par pedagógico ao longo da PES utilizou esses espaços para expor as criações realizadas pelas crianças ao longo das atividades propostas, valorizando a documentação pedagógica (Lino, 2018).

No centro da sala encontrava-se uma mesa redonda onde se realizavam algumas atividades como pinturas e explorações sensoriais com alimentos, e uma zona ampla que permitia que as crianças brincassem e explorassem os materiais livremente. Para além disso, esse espaço era utilizado para o momento da sesta. Desta forma, a *área de dormir e de descanso* (Post & Hohmann, 2007) localizava-se na própria sala. “Dormir é uma atividade natural e vital para todas as crianças” (Post & Hohmann, 2007, p. 126). Assim, após as crianças descerem para o almoço, a sala de atividades era preparada para este

momento. Para isso, eram retirados os materiais da sala de atividades e colocados os colchões de forma específica e sempre com a mesma sequência, para que as crianças reconhecessem facilmente a sua cama. Nesse colchão era colocado um saco identificado com o nome da criança, onde se encontrava o lençol e onde era colocada a roupa enquanto a criança estava a dormir.

A porta da sala de atividades do grupo era decorada de acordo com as várias celebrações que ocorriam ao longo do ano. Durante a PES, o par pedagógico teve a oportunidade de participar ativamente na conceção e execução dessa decoração. Posto isto, ao longo desses momentos teve-se em atenção a participação das crianças, inserindo registos criados pelas mesmas.

“Quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias” (Post & Hohmann, 2007, p. 194). Deste modo, no que diz respeito à organização do tempo pode-se referir que existia uma rotina diária estabelecida, sendo esta flexível e individualizada, no sentido em que, sempre que necessário esta era alterada, baseada nas necessidades e interesses das crianças. Essa rotina permitia que as crianças percebessem uma continuidade previsível que lhes dava confiança além de lhes possibilitar a compreensão do tempo.

Desta forma, o plano de rotinas da sala de atividades dividia-se em dois períodos: manhã e tarde. O período da manhã era composto pelos seguintes momentos: acolhimento, tempo de escolha livre, higiene e prestação de cuidados, canção dos bons dias, atividade orientada, lanche da manhã, higiene e prestação de cuidados, tempo de escolha livre e tempo de brincar no exterior. Após o almoço, o período da tarde era composto pelos seguintes momentos: higiene e prestação de cuidados, sesta, higiene e prestação de cuidados, lanche da tarde e tempo de escolha livre. “A organização do tempo pedagógico é sensível às transições entre tempos e atividades, favorecendo a continuidade da experiência da criança, que constitui uma necessidade emocional básica” (Marques et al., 2024, p. 51). Assim, durante os momentos de transição, a equipa pedagógica recorria a recursos, como por exemplo histórias, músicas e canções, para

facilitar as transições, permitindo que as crianças se sentissem seguras e se envolvessem de forma ativa nos diferentes momentos.

### **2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS**

A PES decorreu com um grupo de crianças da sala A com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. O grupo era constituído por treze crianças, cinco do género feminino e oito do género masculino, sendo todas de nacionalidade portuguesa. Todas as crianças completaram 1 ano até ao dia 31 de dezembro de 2023, mas as idades variavam em meses, havendo crianças com diferenças de 8 meses. Apenas cinco crianças ingressaram na creche pela primeira vez nesse ano, sendo que a maioria das crianças frequentava a mesma desde a valência do berçário. Neste grupo nenhuma criança era portadora de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

“O tempo de escolha livre consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores” (Post & Hohmann, 2007, p. 249). Nesse momento, o grupo de crianças demonstrava um interesse notável pela área da casinha e pela área dos jogos, sendo que manifestavam preferência em escolher os animais, os carros e os blocos de construção para incluir nas brincadeiras.

Em relação ao envolvimento das crianças nas atividades propostas, é importante referir que o grupo com a qual se realizou a PES era extremamente motivado e participativo, e que demonstrava muito interesse em explorar coisas novas. Desde o início, foi notável o entusiasmo das crianças em todas as atividades, destacando-se assim pela capacidade de se envolverem ativamente nas atividades propostas.

É importante salientar que, embora nesta faixa etária as crianças ainda necessitam de bastante apoio do adulto, o grupo era geralmente bastante autónomo, tanto nos momentos de refeição quanto nos de higiene. “Cabe ao/à educador/a apoiar as crianças para agirem com autoconfiança e autonomia” (Marques et al., 2024, p. 65). Posto isto, durante a PES, a equipa educativa destacou a importância de continuar a oferecer oportunidades para que as crianças desenvolvessem habilidades de autonomia.

No que concerne aos interesses do grupo, as crianças evidenciavam um amplo conjunto de interesses que abrangiam várias áreas de exploração e aprendizagem. Assim, o grupo de crianças apresentava um grande interesse pelo espaço exterior, pelos animais, pela escuta de histórias, pela música, por jogos de associação, pelas cores e pela exploração sensorial de materiais. Com base nos interesses observados o par pedagógico conseguiu planificar atividades diversificadas e centradas na criança, permitindo alargar e aprofundar esses interesses. As observações desses interesses ajudaram também a criar um ambiente rico e estimulante para o desenvolvimento holístico das crianças (Marques et al., 2024).

No que toca aos momentos de grande grupo, reconhece-se que as crianças tinham dificuldade em partilhar objetos e que, ocorriam com alguma frequência conflitos. É importante referir que estas situações são comuns nesta faixa etária, pois as crianças ainda estão a desenvolver habilidades sociais fundamentais, como a partilha e a cooperação. Tendo em conta estas dificuldades, foi importante implementar ao longo da PES estratégias que ajudassem as crianças nestes momentos. Assim, nestes momentos, foi crucial tentar conversar com as crianças de forma calma e explicar a importância de pedir os brinquedos antes de os retirar das mãos do amigo. A compreensão de que os objetos podem ser usados por ambas as crianças, cada uma na sua vez, é algo que se desenvolve gradualmente. Este processo de aprendizagem requer tempo e orientação por parte da equipa educativa.

Durante a realização das planificações, o par pedagógico recorreu às Experiências-Chave High/Scope para caracterizar as necessidades e evidências de aprendizagem do grupo e de cada criança individualmente.

Assim, analisando as necessidades e as aprendizagens evidenciadas pelo grupo tendo em conta as experiências-chave, considerando o domínio *Sentido de Si Próprio* (Post & Hohmann, 2007), algumas crianças revelavam dificuldade em expressar iniciativa, na medida em que não apresentavam vontade em participar voluntariamente nas atividades propostas. Ao longo da PES foi evidente que o interesse dessas crianças foi aumentando e começaram a participar nas propostas com mais frequência. Ainda dentro deste domínio, é de realçar que no geral o grupo apresentava dificuldade em resolver problemas, que se

observava mais nos momentos de partilha de objetos. Também sobre este aspeto, os diálogos tranquilos da mestrande e do par pedagógico com as crianças contribuiu para a melhoria de alguns comportamentos.

Relativamente ao domínio *Relações Sociais* (Post & Hohmann, 2007), inicialmente, observou-se que algumas crianças apresentavam dificuldade em estabelecer relações com outros adultos. No entanto, esta dificuldade foi gradualmente diminuindo com as intervenções que o par pedagógico foi realizando ao longo da PES. Durante os momentos de exploração livre, notou-se ainda que algumas crianças não se relacionavam com os pares. Contudo, a mestrande teve uma atenção especial a estes momentos, incentivando a interação entre as crianças, criando oportunidades para que pudessem desenvolver as suas habilidades sociais. Existia ainda, uma necessidade em mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, sendo que se observava que as crianças por vezes tinham dificuldade em reconhecer e responder de forma adequada às emoções dos colegas. Ainda dentro do mesmo domínio o grupo de crianças apresentava uma necessidade em desenvolver o jogo social.

Em relação ao *Movimento* (Post & Hohmann, 2007), ao nível da motricidade fina, algumas crianças apresentavam dificuldade em realizar atividades que exigiam uma coordenação dos pequenos músculos das mãos e dedos. Quanto ao nível da motricidade grossa, algumas crianças demonstravam dificuldade em realizar atividades que envolvessem saltar e manter o equilíbrio. Posto isto, o par pedagógico tentou, ao longo das planificações das atividades incorporar atividades específicas para melhorar tanto a motricidade fina (por exemplo, a utilização de jogos de associação e de manipulação) quanto a motricidade grossa (por exemplo, com a realização de percursos).

No que diz respeito ao domínio da *Comunicação e Linguagem* (Post & Hohmann, 2007), constatava-se que as crianças mostravam diferentes níveis de desenvolvimento. Algumas apresentavam um vocabulário mais emergente e capacidade de entender instruções simples, enquanto outras ainda estavam em fases iniciais e utilizavam muito os gestos para comunicar. Desta forma, o par pedagógico, tentou criar atividades que envolvessem a interação verbal, promovendo a comunicação de maneira natural e lúdica.

Quanto ao domínio *Explorar Objetos* (Post & Hohmann, 2007), tal como já foi referido o grupo apresentava um grande interesse em explorar novos objetos. No entanto, inicialmente verificou-se que algumas crianças demonstravam dificuldade em manifestar curiosidade em explorar os objetos com as diferentes partes do corpo, como as mãos. Desta forma, ao longo da PES, através da utilização de diferentes estratégias, como por exemplo a exploração livre de diferentes texturas, a mestranda observou uma melhoria significativa.

No domínio *Noção Precoce da Quantidade e de Número* (Post & Hohmann, 2007), no geral, o grupo de crianças ainda não tinha adquirido o conceito “mais”, principalmente no momento do lanche da manhã. Com isto, o par pedagógico foi verbalizando nestes momentos com as crianças, de forma que gradualmente adquirissem esse conceito de quantidade.

Em relação ao *Espaço* (Post & Hohmann, 2007), algumas crianças demonstravam dificuldade em encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora. Tendo em conta estas dificuldades, o par pedagógico teve em atenção criar atividades diversificadas que englobassem o desenvolvimento dessas habilidades de maneira prática e estimulante, como por exemplo a inserção de materiais que promoviam esses movimentos.

## **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

### **2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

A PES em contexto de EPE foi realizada numa instituição inserida no Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), num centro de rede pública integrado num agrupamento de escolas da Área Metropolitana do Porto. Esta, abrange a componente educativa pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (CEB). O JI, no entanto, iniciou a sua atividade apenas em outubro de 2000, tendo sido equipado pela Câmara Municipal do Porto com mobiliário e material pedagógico. No que se refere aos horários e à gestão do tempo, esta acolhia as crianças das 8h30 às 17h30, sendo a componente

letiva do JI, na parte da manhã das 9h00 até às 12h e, na parte da tarde das 13h15 às 15h15. Após este período, ocorriam as AAAF com a assistente técnica e a assistente operacional. O PE do agrupamento intitulado de “A Diferença é um valor... Educar é Intervir”, deu resultado ao Projeto do 1.º CEB e da EPE – “O Futuro É Hoje – Cidadãos Conscientes E Críticos”, dando enfoque à «Interiorização de comportamentos sustentáveis na Escola / Casa / Mundo» (Projeto Curricular de Grupo, 2024/2025).

Ao nível dos recursos humanos, a instituição continha as educadoras, professores do 1.º CEB, ajudantes da ação educativa e auxiliares de cozinha. Adicionalmente, dispunha de professores externos, referentes ao JI, que asseguravam a aula de expressão motora e a aula de judo. Estes profissionais trabalhavam de forma colaborativa, promovendo um ambiente educativo enriquecedor e propício a aprendizagens significativas. Estes profissionais, valorizam não apenas o envolvimento das famílias no processo educativo, incentivando a sua participação através de atividades conjuntas, mas também a cooperação entre o JI e o 1.º CEB, que é visto como essencial para assegurar a continuidade educativa e o desenvolvimento integral das crianças (Silva et al., 2016).

No que diz respeito ao espaço físico, a instituição organizava-se em três pisos, com duas entradas e doze salas; uma cantina e uma cozinha; um ginásio com balneário; casas de banho para as crianças, casas de banho adaptadas para pessoas com mobilidade reduzida; uma sala de professores, uma sala das assistentes operacionais, salas destinadas à componente letiva e salas destinadas às AAAF. A instituição apresentava ainda espaços exteriores (Ver apêndice A2.2) compostos por um espaço verde na entrada da mesma e outro na parte traseira do edifício. Este último espaço exterior caracterizava-se pelas suas dimensões amplas, apresentava um pavimento de gravilha e não usufruía de equipamentos. No entanto, apresentava uma área coberta que permitia que as crianças aproveitassem o tempo de exterior mesmo nos dias de chuva. Dada a importância deste espaço e a temática de interesse da mestranda, tal como na PES em contexto de Creche, a mestranda utilizou este espaço para desenvolver atividades educativas com as crianças.

### **2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES**

A equipa educativa responsável pelo grupo era constituída por três profissionais: uma educadora de infância, uma assistente operacional e uma assistente técnica. Estes elementos apoiavam não só a componente letiva e as AAAF, mas também a manutenção da limpeza dos espaços e materiais, garantindo o bom funcionamento das atividades, bem como a segurança e o bem-estar das crianças.

A equipa educativa procurava proporcionar às crianças um ambiente enriquecedor, que favorecesse aprendizagens significativas e que promovesse o seu desenvolvimento integral. Para alcançar este objetivo, todos os elementos da equipa trabalhavam de forma colaborativa, valorizando o diálogo constante e a partilha de ideias. Esta abordagem cooperativa permite alinhar estratégias e práticas, garantindo uma experiência educativa de qualidade, centrada nas necessidades e interesses das crianças. As relações estabelecidas entre as crianças e a equipa educativa eram caracterizadas pelo afeto, respeito e confiança, “desenvolvidas num clima emocional de relações positivas entre adultos e crianças e entre crianças, que proporcionam múltiplas oportunidades de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 106). As crianças demonstravam um grande carinho por todos os membros da equipa, sentindo-se seguras para procurar os profissionais sempre que necessitassem de apoio, conforto ou orientação. Este vínculo positivo reforça o sentido de pertença e cria um ambiente acolhedor e motivador, essencial para o bem-estar emocional e social das crianças.

A prática educativa da educadora não seguia exclusivamente um único modelo curricular, sendo orientada por uma abordagem integradora. Esta inspirava-se no Modelo Curricular HighScope, na abordagem Reggio Emilia, mas também por referências do Construtivismo de Piaget e pela Teoria da ZDP de Vigotsky. Esta abordagem completa estava visível em vários aspetos, por exemplo, o modo como o ambiente estava organizado em áreas de interesse remetia para os princípios do modelo HighScope; a valorização da documentação pedagógica, através da exposição da documentação que as crianças produziam nas paredes da sala, evidenciava a influência da abordagem Reggio Emilia; e, a valorização na interação como base do desenvolvimento da criança e da aprendizagem ativa através da experimentação, refletia as ideias construtivistas de Piaget e a teoria da ZDP de Vygotsky (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 123).

A sala de atividades (Ver apêndice A2.1) caracterizava-se como um espaço amplo, acolhedor e visualmente apelativo, com bastante luz natural que entrava através de cinco janelas altas. Essas janelas não apenas iluminavam o ambiente, mas também permitiam a observação do espaço exterior. A sala possuía ainda de mesas que eram utilizadas pelas crianças para realizarem os jogos nos momentos de escolha livre e para a realização das atividades.

Tal como referido, as paredes da sala desempenhavam uma função pedagógica significativa, sendo utilizadas para expor registos e produções das crianças e dos adultos. “O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para adultos” (Silva et al., 2016, p. 26). Esses registos eram também expostos nos corredores, de forma a existir uma partilha com a restante comunidade escolar e com a família. Este uso evidencia e reforça o valor das aprendizagens realizadas, alinhando-se com o que Malaguzzi (1994, citado por Oliveira-Formosinho, 2013) destaca: “as nossas paredes falam, documentam” (p. 123). Desta forma, as paredes tornavam-se instrumentos de comunicação e valorização do trabalho das crianças, promovendo o envolvimento e a reflexão. Atendendo a esta valorização, a sala continha ainda um ramo de uma amoreira com fotografias dos olhos das crianças e com frases escolhidas por elas. A sala apresentava áreas bem definidas, organizadas de forma estratégica para promover diferentes tipos de experiências e de aprendizagens. Cada espaço foi pensado para responder às necessidades e interesses do grupo, permitindo que as crianças explorassem, descobrissem e se envolvessem em atividades diversificadas. A disposição dos móveis estava cuidadosamente pensada de forma a garantir que houvesse bastante espaço livre, possibilitando que as crianças se movimentassem com autonomia e segurança. Além disso, os materiais estavam organizados de forma a permitir que as crianças acessem de maneira autónoma, promovendo a sua independência e incentivando a exploração livre dentro do ambiente preparado.

No que diz respeito à disposição da sala de atividades, esta encontrava-se dividida em seis áreas: área da expressão plástica, área da biblioteca, área dos blocos e das construções, área dos jogos, área da casa e área da pintura.

A área da expressão plástica estava cuidadosamente organizada de forma a incentivar a criatividade e a livre exploração das crianças. Esse espaço, continha diversos materiais, permitindo que as crianças expressassem as suas ideias e sentimentos através de diferentes técnicas artísticas. Esta área era composta por um móvel amplo dividido em várias gavetas acessíveis, promovendo a autonomia das crianças nas escolhas dos materiais. Desta forma, o móvel continha materiais de desenho, corte e colagem como canetas, marcadores, lápis de cera, lápis de cor, tesouras e colas; materiais de moldagem como massa de modelar e materiais de pintura como pincéis, carimbos com várias formas, rolos e aguarelas. Ainda continha diferentes tipos de papéis. Junto a esta área, encontrava-se um móvel que continha os vários livros cuidadosamente selecionados para atender às necessidades e interesses do grupo. Além dos livros, o móvel também armazenava os elementos naturais recolhidos pelas crianças no espaço exterior, como paus, pedras e folhas. Por fim, continha também materiais sensoriais e de exploração, como lupas, binóculos e balões com objetos.

A área da biblioteca estava cuidadosamente organizada para promover o gosto pela leitura e o desenvolvimento da literacia nas crianças. Este espaço dispunha de um tapete, uma mesa para o computador e impressora, três sofás e uma estante que continha livros.

A área dos blocos e das construções destacava-se como um espaço repleto de materiais que estimulavam a criatividade. Neste espaço, encontravam-se blocos de madeira de diferentes tamanhos, formas e cores, linhas de comboio, carros, animais, legos, e outros materiais versáteis que permitiam inúmeras possibilidades de brincadeira. Junto a esta área encontrava-se uma casa pequena em madeira que continha objetos também eles pequenos, como pessoas, pratos e mesas. Nesse mesmo espaço situava-se ainda a área dos jogos. Esta área, dispunha de uma variedade de recursos, como puzzles, cartas educativas, jogos de encaixe e jogos relacionados com o domínio da matemática. Ambas as áreas eram espaços bastante procurados pelas crianças nos momentos de tempo de escolha livre.

A área da casa é um espaço que promove o jogo simbólico, possibilitando que as crianças recriem situações do dia a dia e explorem diferentes papéis sociais. Assim, este

espaço continha uma cozinha e um quarto com diferentes materiais característicos deste ambiente. Encontrava-se assim eletrodomésticos, talheres, panelas, pratos, comida, mesa, cadeiras, móveis, espelho, cama, bonecas, telefone, máquina fotográfica, roupas, calçado e outros objetos do dia a dia.

Por fim, a área da pintura era composta por um cavalete, que permitia que as crianças experimentassem diferentes técnicas e materiais de pintura. Para garantir a segurança das crianças, os materiais potencialmente perigosos, estavam guardados num armário que era acessível apenas pelos adultos.

Considerando que “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano letivo até ao seu término” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84), o par pedagógico, juntamente com o grupo de crianças, realizou ao longo da PES alterações na organização do espaço. Entre estas, destacaram-se mudanças na área da biblioteca e na área da pintura, bem como a introdução de novos materiais em diferentes áreas. Estas reestruturações tiveram como objetivo não só de atender às necessidades e interesses do grupo, mas também garantir uma organização mais adequada, para uma utilização mais autónoma e diversificada de todas as áreas disponíveis.

Relativamente à organização do tempo e considerando que “a rotina diária permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88). Estava estabelecida uma rotina diária que, embora estruturada, era flexível e adaptada às necessidades e interesses de cada criança, proporcionando um ambiente que favorecia o seu desenvolvimento individual e coletivo. Esta rotina permitia que a criança compreendesse as finalidades do momento em que se encontrava, reconhecesse o que iria suceder a seguir e se sentisse segura relativamente ao momento seguinte.

Deste modo, o dia começava às 9h00 com o tempo de chegada à porta da escola, onde as crianças eram recebidas pela equipa educativa. Reconhecendo que “o acolhimento diário das crianças marca e facilita” (Silva et al., 2016, p. 97) a transição do ambiente familiar para o contexto educativo, a mestranda e o par pedagógico acompanhavam a equipa educativa e recebiam as crianças neste momento. A maioria das

crianças seguiam para a sala de atividades juntamente com a equipa educativa, no entanto, duas crianças ainda necessitavam da presença de um familiar durante o momento de separação da manhã, sendo acompanhadas até à sala de atividades por um familiar. Com o decorrer da PES, foi possível observar que esta necessidade foi superada, e as crianças demonstraram progresso na sua autonomia, conseguindo, eventualmente, acompanhar o grupo e subir para a sala de atividades, sem a intervenção do adulto. Após a arrumação das mochilas e dos casacos, seguia-se o acolhimento na sala de atividades, onde as crianças partilhavam novidades, conversavam sobre temas do seu interesse, identificavam o dia da semana e verificavam as crianças que estavam a faltar (recorriam muitas vezes à amoreira com as fotografias para ajudar a identificar quem faltava). Neste momento era perceptível a importância que a educadora dava à escuta de cada criança, valorizando sempre a participação de cada uma. Esta capacidade de valorizar e promover o diálogo, dando abertura para que comuniquem “facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Silva et al., 2016, p. 61). Após a partilha, as crianças também ouviam o Orelhudo<sup>1</sup> e cantavam a Canção do Bom Dia, utilizando saudações em diferentes línguas, incluindo a língua gestual portuguesa. “O respeito pelas línguas e culturas das crianças, além de ser uma forma de educação intercultural, leva a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros” (Silva et al., 2016, p. 60). Após o acolhimento, as crianças arrumavam as almofadas e, em seguida, escolhiam a/as área/s que queriam explorar durante o tempo de escolha livre. Após esse momento, dirigiam-se à casa de banho para realizar a higiene pessoal, seguindo-se o pequeno-almoço reforçado na sala de AAAF. Posteriormente, a assistente operacional realizava com as crianças atividades que facilitavam os momentos de transição. As crianças seguiam para a sala de atividades, onde realizavam as atividades propostas pela educadora ou pelas educadoras estagiárias, ou então envolviam-se em atividades de escolha livre nas áreas de interesse. Quando as condições meteorológicas permitiam, também usufruíam do espaço exterior, sendo este ainda aproveitado pelas mestrandas para desenvolver atividades. Em seguida, as crianças realizavam a higiene pessoal e dirigiam-se para o refeitório, onde almoçavam. Após o almoço, as crianças brincavam e, às 13h15, regressavam à sala de atividades, onde se realizava a hora do conto. Esse

---

<sup>1</sup>O Orelhudo é um projeto do Serviço Educativo da Fundação Casa da Música, que tem como objetivo, proporcionar gratuitamente uma audição ampla e plural.

momento para além de ser importante para que as crianças descubram o prazer da leitura, era bastante significativo uma vez que o grupo demonstrava muito interesse pela escuta de histórias. “As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças (...) suscita o desejo de aprender a ler” (Silva et al., 2016, p. 66). Em seguida, algumas crianças participavam num momento de relaxamento, enquanto as restantes aproveitavam o tempo de escolha livre ou realizavam atividades propostas. Posteriormente, dirigiam-se à casa de banho para tratar da higiene pessoal e seguiam para a sala de AAAF, onde lanchavam. Após este momento, as crianças brincavam livremente e algumas permaneciam na instituição para as AAAF. No seguimento da organização do tempo, às quartas-feiras de manhã, as crianças realizavam atividades do projeto “Há Alegria na Cidade”<sup>2</sup> inseridas no Projeto Curricular de Grupo (PCG). Além disso, nesse mesmo dia, após o lanche da tarde, algumas crianças participavam numa aula de judo inserida no horário das AAAF. Já às quintas-feiras à tarde, dentro do tempo letivo, as crianças tinham uma aula de expressão motora, orientada por uma profissional especializada na área.

### **2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS**

A PES decorreu com um grupo de crianças heterogéneo, em termo das idades, da sala Pré-A0B, com idades compreendidas entre os três e seis anos de idade. O grupo inicialmente era constituído por dezassete crianças, seis do género feminino e onze do género masculino. Com a transferência de uma criança para o Algarve e a entrada de uma nova criança, o grupo manteve-se com dezassete crianças, passando a haver sete do género feminino e dez do género masculino. Apenas cinco crianças se mantinham do grupo do ano anterior, sendo que onze crianças de três anos e uma de cinco anos iniciaram a frequência do grupo nesse ano, uma delas, dois meses depois de se iniciarem as atividades letivas. É de referir que o contacto de uma das crianças com o grupo e a equipa educativa era irregular uma vez que a mesma apresentava uma assiduidade reduzida.

---

<sup>2</sup> “Há Alegria na Cidade” é um projeto desenvolvido por uma artista e investigadora em educação artística em colaboração com o grupo de criança onde a mestranda realizou a PES. Este projeto tem como principal objetivo incentivar a exploração e a interação com o espaço exterior.

A diversidade cultural era uma realidade marcante do grupo, uma vez que era composto por quatro crianças da Índia, uma do Bangladesh, uma de Cabo Verde, quatro do Brasil e as restantes com nacionalidade portuguesa. Com esta diversidade, destacava-se o ambiente de respeito e interesse mútuo em relação às diferentes culturas representadas na sala de atividades, “sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Silva et al., 2016, p. 10). Este interesse levou a que o par pedagógico desenvolvesse com o grupo um trabalho de projeto designado por “Exploradores dos Países” (projeto intitulado pelas crianças), que permitiu aprofundar o conhecimento sobre outras culturas, valorizando a curiosidade e o envolvimento das crianças.

O grupo incluía três crianças com NAS, referenciadas na Educação Especial (EE). Duas destas crianças apresentava diagnóstico de Atraso de Desenvolvimento Global e Autismo, sendo não verbais (M.S e N), enquanto a outra criança estava identificada com Perturbação do Espectro do Autismo (U). Adicionalmente, o grupo incluía outra criança não verbal (Y). O M.S e o U estavam referenciados na Equipa Local de Intervenção-Porto Oriental (ELI), enquanto o N na ELI- Porto Ocidental. De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 as medidas adicionais de suporte, “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (p. 2921). Desta forma, estas crianças estavam associadas à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e recebiam apoio especializado, como Terapia da Fala, em contexto de sala de atividades. Fora do JI, o N e o U frequentavam outras terapias, e o processo de acompanhamento para o M.S foi iniciado em novembro.

É de destacar que a relação entre as crianças do grupo era caracterizada por respeito e inclusão. Apesar das particularidades presentes, as interações evidenciavam um ambiente acolhedor, marcado pelo apoio mútuo e pela integração de todas as crianças. “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p. 24). Este apoio refletia-se muito nas ações das crianças mais velhas perante as mais novas, bem como na forma como acolhiam e

respeitavam as crianças de outra cultura e com NAS. Este ambiente inclusivo foi promovido pelas práticas pedagógicas da equipa educativa, que procurava valorizar sempre as capacidades e interesses de cada criança, criando oportunidades para que todas se sentissem integradas no grupo. Um exemplo de estratégia utilizada é saudação em diferentes línguas, incluindo a gestual, na canção do bom dia.

Os interesses evidenciados pelo grupo relevaram-se diversificados, destacando-se, de forma geral, a preferência das crianças pela música, audição de histórias, brincadeiras na área da casa, modelagem com massinha, desenhos, puzzles, blocos de construção e momentos de contacto com o espaço exterior.

No que concerne às necessidades identificadas nas crianças, estas estavam relacionadas com o desenvolvimento da independência e autonomia nas tarefas do dia a dia; melhorar o envolvimento nas atividades em que se envolviam; interagir com os diferentes pares nos momentos de brincadeira livre; diversificar na escolha de materiais; partilhar os materiais com os pares; familiarizarem-se com a língua portuguesa; expressar opiniões e ideias; e, desenvolver a criatividade, a linguagem e o vocabulário.

Relativamente ao envolvimento das crianças nas atividades propostas, a mestranda identificou um progresso significativo no grupo, caracterizado pela curiosidade, participação ativa e motivação. “Sendo a criança sujeito e agente do processo educativo” (p.18) a mestranda e o par pedagógico valorizaram sempre as opiniões das crianças no planeamento das atividades (Silva et al., 2016). Além disso, procuraram através das atividades desenvolvidas criar um ambiente estimulante, incluindo materiais diversificados que despertassem o interesse das mesmas (Silva et al., 2016). Assim, o par pedagógico procurou ao longo da PES, alinhar as atividades com os interesses e as necessidades de cada criança, oferecendo propostas diversificadas, de modo a promover o desenvolvimento holístico e o envolvimento das mesmas nas atividades. A mestranda teve em consideração que “a observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças” (Silva et al., 2016, p. 18), foram também meios que ajudaram a conhecer melhor os interesses de cada criança.

## **2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

A prática profissional em educação de infância “exige um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa” (Silva et al., 2016, p. 11). Desta forma, torna-se fundamental que o/a educador/a adote uma postura atenta e observadora, capaz de identificar as necessidades e interesses das crianças. Esta observação permite recolher informações essenciais que fundamentam e orientam o planeamento da ação pedagógica, garantindo que as ações sejam adequadas e alinhadas às características individuais das crianças. Além disso, essa recolha permite ao/a educador/a avaliar, questionar e refletir criticamente sobre as práticas educativas, promovendo uma constante melhoria na qualidade da resposta pedagógica (Silva et al., 2016).

Desta forma, durante a PES, a metodologia adotada pela mestranda pode ser caracterizada como MIA, dado que as estratégias seguidas nas práticas pedagógicas estão alinhadas com os conceitos desta abordagem. Esta metodologia permitiu planejar as ações pedagógicas de forma fundamentada, com base nas observações realizadas e nas reflexões críticas sobre a prática.

O conceito de MIA compreende uma certa complexidade, não podendo ser limitado a uma única definição. Essa complexidade decorre de vários fatores, entre os quais se destacam: “a recetividade do tema, a vastidão das suas áreas de aplicação, a variedade de perspetivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respetiva investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Assim sendo, entre várias definições: segundo Elliot (1993, citado por Coutinho, 2013), a MIA pode ser compreendida como um estudo de uma situação social que tem como objetivo aperfeiçoar a qualidade das ações realizadas; na perspetiva de Bravo (1992a, citado por Coutinho, 2013), a MIA caracteriza-se como um ciclo espiral, no qual a teoria e a prática se interligam de forma contínua; Altrichter et al. (1996, citados por Máximo-Esteves, 2008) referem que esta metodologia tem como objetivo apoiar os professores a enfrentar os desafios e problemas da prática pedagógica, promovendo a escolha de inovações de forma reflexiva e fundamentada; James McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008) refere que “a investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja

aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 20); por fim Grundy e Kemmis (1997, citados por Máximo-Esteves, 2008) afirmam que a MIA é um processo contínuo em espiral que envolve as seguintes fases: planificação, ação, observação e reflexão. Dessa forma, um processo de MIA não se limita a um único ciclo, uma vez que o objetivo dessa metodologia é promover mudanças nas práticas para alcançar melhorias nos resultados de intervenção. Assim, é fundamental que essa sequência de fases se repita ao longo do tempo (Máximo-Esteves, 2008).

Para realizar uma investigação de acordo com esta metodologia, é necessário escolher, entre as várias técnicas e instrumentos de recolha de dados disponíveis, aqueles que melhor se adequam ao estudo em questão. “No caso do professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria acção ou intervenção” (Coutinho, 2013, p. 370). Assim, a mestranda na sua prática educativa, recorreu aos seguintes instrumentos e técnicas: observação, notas de campo, diário de bordo, narrativas reflexivas, fotografias e vídeos, gravações de áudio, mapa conceptual, plataforma digital padlet e narrativas gráficas acompanhadas por narrativas verbalizadas.

Em ambos os contextos, a observação constituiu a principal fonte de obtenção de informações, mantendo-se ao longo de toda PES, uma vez que “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Tal como é referido nas OPC (2024),

“observar é uma atividade integrante e indispensável da ação pedagógica. A observação sensível, rigorosa e contínua das crianças nas suas interações com pessoas e materiais, permite ao/a educador/a recolher informação importante acerca dos seus interesses, necessidades, motivação, preferências e competências para, deste modo, conhecer e compreender cada uma e o grupo” (p. 33).

Após as observações, a mestranda recorreu às notas de campo e ao diário de bordo para efetuar os registos necessários. Para além dos registos escritos, as fotografias, os vídeos e as gravações de áudio assumiram um papel fundamental durante a PES, permitindo, em conjunto, uma análise mais detalhada das ações, com base na escala de envolvimento e bem-estar desenvolvida por Laevers (Laevers et al., 2005).

Após a etapa de observação, procede-se a planificação, uma vez que “as informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica” (Silva et al., 2016, p. 11). Desta forma, os dados recolhidos, permitiram que a mestranda ajustasse as estratégias e intervenções pedagógicas, garantindo que estas fossem adequadas às necessidades e interesses do contexto e do grupo de crianças. Para além dos dados recolhidos através da observação, as conversas realizadas com a educadora cooperante, bem como as interações entre o par pedagógico, revelaram-se igualmente cruciais. Estes momentos de diálogo e reflexão permitiram a partilha de perspetivas, que ajudaram a estabelecer as estratégias mais ajustadas às necessidades das crianças, para desenvolver ações significativas.

Posteriormente a esta planificação, elaborada de forma colaborativa entre o par pedagógico e a educadora cooperante, segue-se a fase de ação. Este é o momento em que as estratégias e atividades planeadas são colocadas em prática. A mestranda ao longo destas ações procurou valorizar sempre a rotina do grupo, bem como os seus interesses e necessidades, ajustando as práticas pedagógicas de forma flexível. Ao respeitar a rotina, garantiu-se uma continuidade que favorece o sentimento de segurança e previsibilidade nas crianças, princípios fundamentais para o bem-estar e envolvimento. Esta postura de adaptação constante reflete uma prática pedagógica centrada nas crianças. Para além disso, esta fase permitiu a recolha de novas informações, que sustentam o ciclo espiral de observação, planificação, ação e reflexão. Desta forma, a ação não é apenas a execução do que foi planeado, sendo também um momento de reflexão sobre as práticas, o que contribui para a melhoria contínua das intervenções pedagógicas.

Assim, o processo de reflexão esteve sempre interligado com as outras fases da metodologia, funcionando como um ponto de ligação entre a observação, a planificação e a ação. Desta forma, esta fase possibilitou que a mestranda, ao longo da PES, adaptasse e melhorasse as suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizagem adaptado ao grupo. Para além disso, este processo reflexivo contribuiu para o crescimento profissional da mestranda, uma vez que proporcionou oportunidades constantes de autoavaliação. Esta reflexão foi realizada não só de forma individual, mas também em conjunto com a educadora cooperante, o par pedagógico e a supervisora institucional.

Qualquer investigação de natureza social exige que o investigador levante questões de índole ética que sigam os pilares ônticos e epistemológicos que sustentam a investigação (Máximo-Esteves, 2008). Smith (1990, citado por Caetano, 2019) cita que “a ética se refere ao complexo de ideias e princípios de ação que indicam como os indivíduos se deveriam relacionar uns com os outros” (p. 55). Assim, é crucial que o investigador compreenda que, no contexto da investigação, o sujeito deve estar sempre em primeiro lugar, seguido pelo estudo e, por último, pelo próprio investigador (Máximo-Esteves, 2008).

Do ponto de vista ético, torna-se fundamental garantir a confidencialidade dos dados e assegurar o direito à privacidade. Sendo esta uma investigação que envolveu a participação de crianças, as questões éticas exigiram um maior rigor e uma atenção cuidadosa (Máximo-Esteves, 2008). Assim, ao longo da PES, a mestranda, teve sempre em atenção os critérios éticos em todas as fases, garantindo que a dignidade e o bem-estar das crianças estivessem sempre salvaguardados.

A Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) define os princípios fundamentais que devem orientar a atuação dos profissionais, nomeadamente a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito. Neste sentido, ao longo de toda a prática educativa, a mestranda teve em consideração os seguintes aspetos essenciais: o respeito pela criança, independentemente das suas características individuais e estrato social; a inserção da criança nas práticas, respondendo com qualidade às suas necessidades; a valorização dos interesses, ideias e opiniões da criança; a promoção da aprendizagem e da socialização no contexto de vida em grupo; o respeito pela privacidade das crianças e das suas famílias; a partilha de informação e o envolvimento das famílias; e o respeito e colaboração cos colegas de profissão e os restantes intervenientes da equipa educativa. Nesta medida, a mestranda, assegurou o anonimato das crianças através da utilização de letras quando se referia às mesmas, solicitou o consentimento das crianças e dos pais mediante autorizações específicas para o uso de registo fotográficos, vídeos e gravações de áudio, garantindo assim o cumprimento dos critérios éticos e de privacidade ao longo de toda a intervenção pedagógica (Moita et al., 2011).

Concluindo, a MIA caracteriza-se por um ciclo espiral, composto pelas fases de planificação, ação, observação e reflexão. Este processo possibilita uma análise cuidadosa das práticas pedagógicas, promovendo a identificação de aspetos a melhorar (Coutinho, 2013).

### **2.2.1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

“É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (Coutinho, 2013, p. 7). Assim, a investigação permite que o profissional reflita profundamente sobre as suas práticas, identifique os desafios e proponha soluções inovadoras. Este processo contribui para a melhoria contínua das intervenções, tornando-as mais eficazes e ajustadas às necessidades do grupo. A prática desta abordagem ao longo da PES em contexto de EPE permitiu à mestrandia melhorar as suas práticas e planear e desenvolver ações de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

Com base nas observações e diálogos realizados no início da PES em contexto de EPE, foi possível identificar que o espaço exterior da instituição era um dos locais preferidos pelo grupo de crianças. Este facto refletiu-se no entusiasmo e interesse demonstrados pelas crianças sempre que tinham a oportunidade de usufruir do mesmo.

No entanto, constatou-se que, apesar da preferência das crianças, o espaço exterior apresentava limitações significativas. A ausência de materiais e equipamentos adequados restringia as possibilidades de exploração, aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Além disso, foi observado que o espaço era utilizado pelas crianças sobretudo para brincadeiras livres, com pouca exploração de atividades intencionais. Esta escassez de recursos educativos e de aproveitamento deste espaço para o desenvolvimento de atividade práticas compromete as múltiplas oportunidades que este ambiente pode oferecer, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional.

Segundo as OCEPE, o espaço exterior merece a mesma atenção que o espaço interior, sendo este um espaço educativo que oferece oportunidades educativas à criança. Este espaço permite que a criança explore materiais naturais, desenvolva várias formas de interação social e que realize atividades físicas (Silva et al., 2016).

Desta forma, a problemática identificada - escassez de oportunidades no espaço exterior - revelou-se uma questão central e relevante para a prática pedagógica da mestranda. Tendo em consideração a importância do espaço exterior para o desenvolvimento integral das crianças, a prática da mestranda centrou-se na análise e melhoria deste ambiente, procurando encontrar estratégias e intervenções que possibilitassem transformar este espaço num recurso educativo rico e promotor de aprendizagens significativas.

Considerando a problemática identificada, a investigação foi guiada pela seguinte questão central: Que estratégias podem ser implementadas para fortalecer as oportunidades de aprendizagem no espaço exterior de recreio?

A partir desta questão, foram definidos alguns objetivos de investigação e ação, com o intuito de compreender e transformar o espaço exterior num ambiente educativo rico e intencional, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo. Esses objetivos incluem: compreender o papel do espaço exterior como ambiente educativo na educação e o seu potencial para promover o desenvolvimento holístico das crianças; desenvolver estratégias pedagógicas que integrem atividades intencionais no espaço exterior; criar um ambiente educativo no espaço exterior que incentive a ligação das crianças à natureza, utilizando materiais e recursos diversificados; analisar o impacto das atividades realizadas no espaço exterior para o desenvolvimento de competências.

Neste seguimento, inicialmente, a mestranda considerou vantajoso realizar com as crianças um diálogo, de forma a explicar-lhes em que consistia o processo de investigação. Esta abordagem permitiu planear e desenvolver atividades mais alinhadas com os interesses e as necessidades das crianças e reforçar a participação ativa das mesmas no processo educativo. Assim, surgiram os seguintes interesses demonstrados pelas crianças que foram posteriormente introduzidos nas atividades realizadas com as mesmas: “uma

mala para guardar coisas” (O e L); “Brincar com caixas” (A.B); “Materiais de construção”; “Brinquedos para o recreio” (M.P); Casa para os passarinhos” (A.S); “Apanhar alimentos” (A.B.); “Brincar com paus” (A.B). Numa posterior conversa surgiu um novo interesse de criar uma horta no recreio. Desta forma, as ações implementadas no espaço exterior, pela mestranda, incidiram sobre os interesses e as necessidades evidenciados pelo grupo que resultaram das observações e do diálogo estabelecido através do mapa conceptual. A descrição e análise detalhada destas experiências serão apresentadas no capítulo três.

“Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspectiva inclusiva, garantindo que (...) pais/famílias sejam considerados como parceiros” (Silva et al., 2016, p. 10). A mestranda e o par pedagógico reconhecem a importância do envolvimento da família no processo educativo das crianças e valorizando “a oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (p. 16). Desta forma, desenvolveu-se uma plataforma digital no *Padlet* ([https://padlet.com/beatavares7/o\\_mundo\\_da\\_alegria](https://padlet.com/beatavares7/o_mundo_da_alegria)) onde era partilhado com as famílias fotografias das atividades desenvolvidas com as crianças relacionadas com o tópico de interesse da mestranda, do par pedagógico, bem como do projeto desenvolvido. A mesma permitia que as famílias acompanhassem e reagissem às mesmas e que transmitissem o *feedback* e sugestões.

### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS**

Durante a PES, tanto na valência de creche como na EPE, foram planeadas e desenvolvidas ações educativas tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, valorizando o espaço exterior como ambiente educativo. Desta forma, este capítulo explora e analisa as diferentes ações desenvolvidas, destacando a sua importância para o desenvolvimento holístico das crianças.

Este capítulo divide-se em duas partes, sendo que a primeira apresenta duas ações realizadas no contexto de creche, enquanto a segunda parte descreve três ações desenvolvidas em contexto de EPE. Adicionalmente, em ambos os subcapítulos são mencionadas as ações desenvolvidas tendo em conta o tópico da mestranda. Ao longo da análise, estabelece-se uma relação entre a prática e a teoria, articulando os referenciais teóricos e legais com as características dos contextos educativos, justificando assim, as decisões tomadas ao longo do processo. Além disso, a análise inclui momentos de reflexão acerca da qualidade da intervenção da mestranda e do nível de envolvimento e bem-estar das crianças, com base na Escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009) e na Escala de Bem-Estar e Envolvimento da criança (Laevens et al., 2005).

#### **3.1. AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS EM CRECHE**

No contexto da creche, as ações pedagógicas desenvolvidas (Ver apêndice B1) no âmbito da valorização do espaço exterior como ambiente educativo tiveram como principal objetivo intensificar o contacto das crianças com esse espaço, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem enriquecedoras fora do espaço da sala de atividades. Esse objetivo resultou das observações realizadas ao longo da PES, onde a mestranda constatou que o tempo que as crianças tinham de contacto com o exterior era bastante reduzido e que esse espaço não era aproveitado para promover aprendizagens diferenciadas e significativas, essenciais para o desenvolvimento holístico das crianças.

Considerando os fatores que restringiam o uso do espaço exterior, destacava-se o facto de este ser partilhado com as restantes salas, o que dificultava a organização conjunta das crianças, assim como as condições climatéricas, que frequentemente dificultavam as atividades ao ar livre. Assim, as educadoras estagiárias, após conversarem com a educadora cooperante, decidiram aproveitar a varanda do exterior da sala de atividades, um espaço que até então se encontrava vazio e não era aproveitado com regularidade, para introduzir materiais pedagógicos adequados aos interesses e necessidades das crianças. Dessa forma, garantiu-se que, mesmo quando não era possível o acesso ao espaço exterior de recreio, as crianças tivessem a oportunidade de contactar com o exterior através de um ambiente estruturado para proporcionar novas aprendizagens. Simultaneamente, a mestranda desenvolveu ações pedagógicas, tanto na varanda como no espaço exterior de recreio, com o intuito de alargar as aprendizagens das crianças fora da sala de atividades, promovendo uma abordagem mais completa.

No processo de reestruturação da varanda, as educadoras estagiárias desenvolveram três atividades pedagógicas, nas quais foram inseridos materiais selecionados segundo os interesses e as necessidades previamente identificadas nas crianças.

A primeira intervenção consistiu na criação de um “Caminho de bolas”, considerando o interesse das crianças por cores, bolas e jogos didáticos. Esta atividade foi realizada para promover o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação óculo-manual através da manipulação de diferentes objetos. E também, para facilitar a identificação das cores, promover interações sociais e estimular a exploração sensorial.

Numa posterior atividade, foi introduzida uma “parede de pintura”, resultado do interesse das crianças pela expressão artística. Este material teve como principal objetivo promover a criatividade e proporcionar um espaço onde as crianças se poderiam expressar através das expressões artísticas.

Por fim, através da leitura da história *A que sabe a Lua?* de Michael Grejniec, foi criado um cantinho da leitura, tendo em conta o interesse das crianças por animais e pela apreciação de histórias. Esta, teve como propósito promover a capacidade de atenção e

concentração através da exploração de uma história e promover a interação social e a comunicação através da participação na narração, fortalecendo assim as suas competências linguísticas.

Assim, a reestruturação da varanda permitiu que este espaço que era pouco explorado se tornasse num ambiente de aprendizagens, permitindo o contacto com o ar livre.

Em relação às atividades desenvolvidas pela mestrande e em conjunto com o par pedagógico, foram realizadas diversas ações com o intuito de estimular a exploração sensorial e promover novas aprendizagens em diferentes espaços de contacto com o ar livre. Na varanda, foi realizada uma atividade centrada na exploração de cuscuz, permitindo às crianças experienciar diferentes texturas e sensações, através da utilização do corpo. No espaço exterior de recreio, foi desenvolvida uma atividade com cubos de gelo coloridos, incentivando a descoberta através do toque, da temperatura e da observação das cores em transformação no papel. Por fim, na varanda do polivalente, as crianças tiveram a oportunidade de explorar tinta com o próprio corpo, experimentando diferentes formas de expressão através da pintura nos vidros.

Tendo em conta as atividades realizadas, a mestrande irá aprofundar a descrição e análise da atividade *Cubos de gelo coloridos* e da atividade *Pintura nos vidros*, destacando os seus objetivos, o impacto no desenvolvimento holístico das crianças e a sua relevância para o percurso da mestrande.

### **3.1.1. CUBOS DE GELO COLORIDOS**

Nos primeiros três anos de vida, as crianças encontram-se no período sensoriomotor. Segundo Kruse (2005, citado por Araújo, 2018), nesta fase as crianças “aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que as rodeia e através da interação com os outros” (p. 79). Assim, e tendo em conta o interesse observado no grupo pela exploração sensorial de materiais, a mestrande e o seu par pedagógico, realizaram diversas atividades que permitiram explorações sensoriomotoras,

nomeadamente a atividade *Cubos de gelo coloridos* (Ver apêndice B1.2) e a atividade *Pintura nos vidros* (Ver apêndice B1.3).

Tendo em conta as necessidades e os interesses previamente observados no grupo, conforme descrito na planificação, a atividade foi planeada para atingir os seguintes objetivos de aprendizagem: promover o desenvolvimento da motricidade fina, possibilitar o desenvolvimento da capacidade de identificação de cores e, utilizar o seu corpo, sentidos e movimento para construir conhecimento e compreensão acerca de si e do mundo. Assim, tencionava-se desenvolver aprendizagens relacionadas com, o sentido de si próprio (expressar iniciativa e fazer coisas por si próprio); relações sociais (desenvolver jogo social); representação criativa (explorar materiais de expressão artística); movimento (movimentar partes do corpo, movimentar objetos); e explorar objetos (explorar objetos com as mãos, boca, olhos, nariz, explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes), mencionadas nas experiências-chave de HighScope (Post & Hohmann, 2007). Relativamente às áreas de experiência e aprendizagem, referidas nas OPC, pretende-se desenvolver aprendizagens relacionadas com o bem-estar e saúde; identidade pessoal, social e cultural e comunicação, linguagens e práticas culturais (Marques et al., 2024).

A organização do grupo para a realização da atividade foi planeada para decorrer em grande grupo. Embora a literatura realce a importância da organização em pequenos grupos, permitindo que o/a educador/a consiga demonstrar mais atenção, apoio e encorajamento individual a cada criança, a organização da rotina diária das crianças não possibilitou esta abordagem (Marques et al., 2024). No entanto, uma vez que, nesse dia, o número de crianças presentes era reduzido, contando apenas com nove crianças, tornou-se possível estruturar a atividade em grande grupo sem comprometer a qualidade da ação pedagógica. Assim, garantiu-se que cada criança recebesse o acompanhamento necessário para adquirir as aprendizagens pretendidas de acordo com os objetivos delineados. Paralelamente à questão da rotina, a atividade teve a duração aproximada de trinta minutos, uma vez que, às terças-feiras, após o momento de acolhimento, as crianças tinham uma sessão de música orientada por uma professora especializada na área. Assim, a organização do tempo, foi estruturada tendo em conta a rotina das crianças,

assegurando que as mesmas usufruíssem de ambos os momentos de forma envolvente, respeitando os ritmos do grupo (Marques et al., 2024).

Relativamente à organização do espaço, a escolha do ambiente exterior para a realização da atividade foi uma decisão intencional, fundamentada em diferentes fatores. Uma vez que a sessão de música decorria na sala de atividades, a transição para o espaço exterior permitiu que as crianças tivessem a oportunidade de sair desse ambiente fechado, promovendo o contacto com o ar livre e proporcionando uma maior diversidade de estímulos. Além disso, considerando a natureza da atividade planeada, o espaço exterior revelou-se mais apropriado para enriquecer a experiência de aprendizagem, uma vez que oferece oportunidades de exploração e sensação que o espaço interior não permite (Bento, 2015).

Para a realização da atividade, foi necessário preparar previamente o material necessário. Assim, no dia anterior, a mestranda e o par pedagógico prepararam o material, colocando água misturada com tinta acrílica em cuvetes, de modo a garantir que estivessem em cubos de gelo para a atividade. Durante este processo, houve o cuidado na escolha das cores, selecionando assim várias cores, de modo a estimular a curiosidade e o envolvimento. “O apoio à abordagem sensoriomotora na aprendizagem das crianças consagra, enquanto estratégia privilegiada, a escolha de materiais que apelem aos seus sentidos” (Araújo, 2018, p.84). Assim, a decisão de utilizar cubos de gelo coloridos na atividade deveu-se às múltiplas potencialidades deste material no processo de desenvolvimento holístico das crianças. Para além de ser um material colorido que desperta a curiosidade das crianças, os cubos de gelo oferecem uma experiência sensorial rica, permitindo a exploração de diferentes sensações, como a textura, a temperatura e as transformações que vão ocorrendo.

No dia da atividade, momentos antes de terminar a sessão de música, a mestranda e o par pedagógico dirigiram-se então ao espaço exterior para proceder à sua preparação. Inicialmente, estava previsto que o papel de cenário fosse colocado no escorrega, mas após uma reflexão conjunta com a educadora cooperante, concluiu-se que a melhor opção seria colocá-lo no chão, permitindo uma exploração mais autónoma por parte das crianças. Após a preparação do espaço, descemos com o grupo para o espaço exterior,

onde as crianças foram devidamente preparadas para a atividade, incluindo a colocação dos chapéus para proteção. Em seguida, a mestranda apresentou o material ao grupo, promovendo um momento de observação e curiosidade inicial, explicando o que estava a ser observado. Já neste momento, foi evidente o interesse e a curiosidade demonstrados, uma vez que as crianças revelaram muita vontade em pegar nos cubos, refletindo-se assim, um envolvimento ativo (Laevers et al., 2005). Posteriormente, o material foi colocado no chão, permitindo assim uma exploração livre.

Após a introdução do material, a maioria das crianças demonstrou imediatamente iniciativa na exploração, interagindo com os cubos e identificando as suas cores. Através das expressões faciais e dos comentários espontâneos, foi notável o nível elevado de envolvimento e bem-estar ao longo da atividade, evidenciando interesse e curiosidade (Laevers et al., 2005; Post & Hohmann, 2007). Contudo, como era esperado, o A., apesar de se sentar perto do papel de cenário, não demonstrou inicialmente interesse na exploração do material. Esta observação alinha-se com observações anteriores relativamente ao menor envolvimento demonstrado em atividades que requerem o uso do corpo para explorar objetos (Post & Hohmann, 2007). Perante esta situação e ao longo da atividade com as restantes crianças, a mestranda tentou adotar uma abordagem equilibrada entre sensibilidade, estimulação e autonomia (Bertram & Pascal, 2009). Numa primeira fase, procurou perceber se o A. não queria explorar o material, à qual demonstrou alguma incerteza. Através da demonstração destes sinais de incerteza, a mestranda procurou arranjar estratégias que despertassem a curiosidade e o interesse pela participação. Para tal, pegou num cubo de gelo e disse: “Que fresquinho que está”, e depois demonstrou o efeito de passar o cubo no papel: “Olha que giro que está a ficar, é azul. Queres experimentar?”. A mestranda sentiu que o facto de ter começado a explorar o material ajudou a captar a atenção do A., levando-o a observar o que a mesma estava a fazer com mais interesse. Inicialmente, o A., colocou só o dedo na tinta que estava no papel, mas, progressivamente, começou a envolver-se mais ativamente, querendo explorar o material de forma autónoma. No desenrolar da atividade, constatou-se uma mudança significativa no seu nível de participação, sendo que o A. foi uma das crianças que mais se envolveu (Laevers et al., 2005). Através deste momento, é perceptível a importância do papel do/a educador/a como facilitador da aprendizagem, promovendo um ambiente

seguro e encorajador para que as crianças possam explorar livremente (Marques et al., 2024).

Para além do envolvimento progressivo do A., verificou-se que três crianças (as mais novas do grupo), não demonstraram interesse na atividade, mesmo com as tentativas de as envolver. Desta forma, acabaram por preferir utilizar os materiais que estavam disponíveis no espaço, evidenciando a importância de respeitar os ritmos individuais das crianças (Marques et al., 2024). Por outro lado, as restantes crianças (B.T., C.S., C.P, M.C, P.), demonstraram muito envolvimento ao longo de toda a atividade, explorando o material com entusiasmo e demonstrando elevados níveis de envolvimento e bem-estar (Laevers et al., 2005). Durante a exploração, verificou-se que as crianças estavam profundamente envolvidas na experiência, demonstrando concentração e motivação. Além disso, expressaram alegria e satisfação, através de risos e de comentários satisfatórios, tais como: “Está a mudar de cor!”, “Pintei o nariz!” e “Quero mais cores para pintar”, reforçando o impacto positivo da experiência para o desenvolvimento das crianças.

Em relação às experiências-chave HighScope (Post & Hohmann, 2007), foi possível observar que, relativamente ao domínio das relações sociais, a atividade possibilitou ainda, o desenvolvimento de aprendizagens referentes à interação com os pares. As crianças, ao longo da exploração partilharam os materiais, e imitaram as explorações dos colegas, como foi o caso da M.C. que ao observar a C.P a carimbar as mãos de tinta no papel decidiu recriar a mesma ação, enriquecendo a exploração.

Considerando as experiências vivenciadas pelas crianças, é notório que a atividade proporcionou aprendizagens significativas nos vários domínios das experiências-chave HighScope (Post & Hohmann, 2007). Além disso, o espaço exterior desempenhou um papel importante no desenvolvimento dessas aprendizagens, pois permitiu uma exploração mais livre.

Esta experiência não só proporcionou aprendizagens para as crianças, mas também para a mestranda, uma vez que, ao refletir sobre a sua ação, conseguiu identificar os aspetos positivos e os aspetos a melhorar para futuras intervenções. Uma das

aprendizagens retiradas deste momento resultou da observação da necessidade de proporcionar uma exploração ainda mais livre. Assim, numa posterior atividade de pintura com a utilização do corpo, e após um diálogo com o par pedagógico e a educadora cooperante, permitiu que as crianças realizassem a exploração apenas com fralda, retirando a preocupação com as roupas. Nessa mesma atividade, verificou-se que as crianças se sentiram ainda mais confortáveis e participativas, incluindo a participação de todas as crianças. Este processo de reflexão demonstra a importância de refletir após as ações com o objetivo de ajustar as estratégias em função das necessidades das crianças.

Como referido no capítulo um, a DP desempenha um papel crucial no processo de desenvolvimento das crianças, uma vez que permite registrar o percurso das crianças no quotidiano educativo (Lino, 2013). Neste sentido, após a realização da atividade, a mestrande e o par pedagógico consideraram importante elaborar a DP dessa experiência, que foi colocada na parede da sala. Para além de as crianças sentirem a valorização, através desta exposição, esta estratégia promoveu que as mesmas desenvolvessem novas aprendizagens. Nomeadamente, promoveu o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com o domínio do sentido de si próprio e relações sociais mencionados nas experiências-chave HighScope (Post & Hohmann, 2007). Após observarem as fotografias expostas, as crianças demonstraram alegria e contentamento, evidenciada nos comentários, tais como: “É a C.P”, “Foi o gelo colorido”, e “Está com a boca pintada”. Para além de terem reconhecido os colegas e a atividade realizada, demonstraram o entusiasmo e a ligação que estabeleceram com a experiência. Assim, estes momentos evidenciaram a importância da DP para o desenvolvimento das crianças, tornando-se um instrumento rico e significativo.

Diariamente, a educadora cooperante partilha com as famílias registos fotográficos das atividades realizadas com o grupo, permitindo um maior envolvimento no percurso educativo (Marques et al., 2024). Após a partilha das fotografias relativas à atividade, a educadora cooperante mencionou que as famílias reagiram positivamente, evidenciando interesse. Este feedback é severamente importante, pois demonstra a existência de um vínculo forte entre a creche e as famílias, sendo este um fator essencial para o bem-estar e desenvolvimento holístico das crianças. Além disso, esta comunicação que é

estabelecida com as famílias é bastante importante, uma vez que, a partilha de opiniões permite “a construção de intenções e de expectativas partilhadas, adequadas às necessidades e aos interesses específicos de cada criança e respetiva família” (Marques et al., 2024, p. 41).

### **3.1.2. PINTURA NOS VIDROS**

No início da PES, a mestranda e o par pedagógico verificaram que o grupo apresentava um grande interesse pela exploração sensorial de diferentes materiais. Contudo, verificou-se que algumas crianças demonstravam menor interesse para experiências que envolvessem a utilização do corpo como meio de exploração. Tendo em conta o interesse e a necessidade observada, várias das ações desenvolvidas com o grupo incidiram para a promoção da exploração sensorial através do corpo. Ao longo da PES, e especialmente na sua fase final, tornou-se evidente a evolução do grupo nesse sentido, verificando-se um envolvimento crescente e uma participação ativa de todas as crianças nestas experiências.

Reconhecendo o interesse comum do grupo, no dia três de junho, com o objetivo de celebrar o Dia da Criança, e sendo o último dia da PES, a mestranda e o par pedagógico, após conversarem com a educadora cooperante, decidiram proporcionar ao grupo uma experiência diferente. Considerando os interesses manifestados pelas crianças, optou-se por uma atividade de pintura nos vidros com tinta, proporcionando uma oportunidade de aprendizagem diversificada e significativa. Através desta experiência, pretendeu-se desenvolver aprendizagens relacionadas com o sentido de si próprio (expressar iniciativa e fazer coisas por si próprio); relações sociais (criar relações com os pares e desenvolver jogo social); representação criativa (explorar materiais de expressão artística); movimento (movimentar o corpo todo); e explorar objetos (explorar objetos com as mãos, boca, olhos, nariz), mencionadas nas experiências-chave de HighScope (Post & Hohmann, 2007).

Tendo em conta as aprendizagens adquiridas durante a realização da atividade com os cubos de gelo coloridos, a mestranda refletiu sobre a sua prática e utilizou essa experiência para melhorar o planeamento da atividade de pintura nos vidros. Essa

reflexão permitiu estruturar, juntamente com o par pedagógico, a atividade de forma mais intencional, com o objetivo de criar um ambiente propício ao bem-estar e ao envolvimento das crianças. Assim, a mesma permitiu organizar um ambiente estimulante de acordo com os interesses do grupo e contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais, promovendo a criatividade, a experimentação sensorial e a interação entre pares.

A organização do espaço para a atividade foi pensada de forma a valorizar o ambiente exterior, uma vez que as condições climáticas assim o permitiram. A atividade foi desenvolvida na varanda do polivalente, proporcionando às crianças um contacto direto com o espaço exterior, onde as crianças tinham acesso a vários vidros. Esta escolha teve ainda em consideração o facto de o espaço não ter outros equipamentos, sendo possível realizar a atividade sem a presença de outros materiais. Assim, considerou-se a utilização deste espaço, sendo que este deve ser também aproveitado para realizar atividades (Silva et al., 2016). Segundo White (2011, citado por Bento, 2015) “os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (p. 130). Assim, a escolha de realizar a atividade no espaço exterior foi intencional, sendo que a experiência das crianças seria mais envolvente e significativa nesse espaço do que se tivesse acontecido no espaço interior.

No dia da atividade, após o momento de escolha livre, a mestrande e o par pedagógico dirigiram-se com o grupo até à varanda do polivalente. Já no espaço, estabeleceu-se um diálogo com as crianças sobre o que se iria suceder, apresentando-lhes os materiais disponíveis para a pintura nos vidros. Com o objetivo de promover a autonomia, as tintas foram dispostas em recipientes sobre mesas à altura das crianças acompanhadas de pincéis, permitindo-lhes escolher livremente como queriam explorar a atividade (Marques et al., 2024). Além disso, disponibilizaram-se folhas para o caso de as crianças mostrarem interesse em utilizá-las como recurso para a pintura. Refletindo sobre a experiência anterior e em diálogo com a educadora cooperante, decidiu-se retirar as roupas às crianças, mantendo-as apenas de fralda. Segundo Hanscom (2018) “as crianças devem ser livres para se sujarem” (p.162). Assim, esta estratégia teve como intuito permitir que o grupo tivesse a liberdade de se sujarem, proporcionando um momento de exploração mais livre e autónomo. Ao longo da atividade, foi perceptível que

esta foi uma decisão acertada, uma vez que se verificou um elevado nível de envolvimento e bem-estar das crianças, que rapidamente transmitiram a alegria para a equipa educativa (Laevers et al, 2005). Para enriquecer ainda mais a experiência, foram reproduzidas músicas, criando um ambiente mais lúdico e dinâmico. No que diz respeito à duração da atividade, esta foi planeada de modo a respeitar a rotina diária do grupo, considerando o tempo necessário para os banhos e preparação antes do almoço (Marques et al., 2024). Assim, a atividade teve a duração de quarenta minutos, uma duração mais longa do que o habitual nas atividades realizadas, devido ao grande envolvimento das crianças, que demonstraram muito interesse ao longo de toda a experiência.

No início da atividade, as crianças demonstraram preferência pelo uso dos pincéis para pintar os vidros. Contudo, à medida que a atividade se desenvolveu, algumas crianças começaram a explorar novas possibilidades, passando a pintar as próprias mãos para, de seguida, carimbá-las nos vidros. Rapidamente, as restantes crianças demonstraram interesse em explorar dessa forma, acabando por utilizar mais o corpo para se expressarem. Além disso, algumas crianças mostraram interesse nas folhas fornecidas, mas de uma forma diferente. Em vez de utilizarem pincéis, optaram por pintar com as mãos e os pés, explorando a textura e a sensação da tinta na pele. Esta iniciativa, despertou a curiosidade de outras crianças, que também acabaram por experimentar pintar as folhas utilizando diferentes partes do corpo, juntamente com os pincéis. Durante esses momentos de exploração sensorial, foi possível observar a atenção das crianças às transformações da tinta, nomeadamente a mistura de cores e os resultados tanto nos vidros como nas folhas. Algumas crianças limitavam-se a observar as mudanças de cor com satisfação e admiração, enquanto outras expressavam verbalmente a sua satisfação e descoberta. Exemplos disso foram a C.S., que, ao espalhar a tinta roxa nos vidros, dizia entusiasmada: “Goxo, goxo (roxo, roxo)”, e o P., que, ao passar o pincel na tinta identificava as cores: “Azul e amarela”. Outros comentários espontâneos que surgiram foram: “Agora é azul!” e “Tantas cores”, revelando o envolvimento do grupo na experimentação (Laevers et al., 2005). Além disso, verificou-se que algumas crianças levaram pratos com tinta para poderem colocar os pés e espalhar nas folhas. A curiosidade em misturar as cores não se limitou às mãos e aos recursos disponíveis, mas estendeu-se ao próprio corpo, sendo que algumas crianças decidiram pintar a barriga, integrando de forma mais profunda a

experiência sensorial. Estes momentos demonstraram que as crianças estavam bastante envolvidas na atividade, revelando um elevado nível de bem-estar. Esse bem-estar tornou-se visível através da energia, da animação e dos sorrisos que expressavam ao longo da experiência (Laevers et al., 2005).

Relativamente ao papel dos adultos, a sua intervenção foi essencialmente mediadora e estimulante, respeitando a autonomia das crianças na exploração da atividade. A mestranda assumiu um papel de facilitadora, estando sempre disponível para apoiar as crianças, incentivando a sua curiosidade e facultando os materiais necessários para que se mantivessem envolvidas na atividade (Bertram & Pascal, 2009; Marques et al., 2024).

De acordo com Laevers et al. (2005), “quando as crianças estão envolvidas, sabemos que elas abordam as suas capacidades e que estão a “desenvolver-se”: aprendem a um nível mais profundo, tornam-se mais competentes” (p. 12). Durante a atividade, foi possível verificar que as crianças estavam verdadeiramente interessadas e motivadas pela atividade, e que estavam completamente abertas para explorar as experiências proporcionadas. O ambiente revelou-se propício ao bem-estar, uma vez que as crianças não demonstraram sinais de desconforto. Pelo contrário, expressaram sempre energia e satisfação, refletidas nos seus sorrisos, na interação com os pares e na expressão corporal, nomeadamente através dos sons e dos movimentos que acompanhavam a música presente no espaço (Laevers et al., 2005; Marques et al., 2024; Post & Hohmann, 2007). Além disso, verificou-se uma diferença significativa em relação à atividade anterior, sendo que todas as crianças participaram ativamente, incluindo as mais novas e o A., que na atividade anterior se tinha mostrado, inicialmente, mais retraído.

Após a atividade, a educadora cooperante proporcionou às crianças um momento de muita satisfação, ao utilizar uma mangueira para remover a tinta do corpo. Este momento transformou-se numa nova oportunidade de exploração, uma vez que as crianças demonstraram muito prazer em sentir a água pelo corpo, enquanto riam e expressavam alegria com os pares. Um exemplo deste momento foi o do P., que ao observar a água corria para a alcançar, enquanto expressava risos e dizia: “Chuva, chuva” e “Mais”.

Por fim, a mestrande e o par pedagógico decidiram aproveitar as folhas pintadas pelas crianças como suporte para a DP das atividades realizadas com as mesmas. Com esta iniciativa, pretendeu-se valorizar as criações das crianças, mas também criar um registo das experiências vivenciadas, permitindo que as crianças e as famílias as recordassem.

A atividade proporcionou ao grupo uma experiência diversificada, permitindo explorar sensações corporais, ouvir os sons da natureza e desenvolver a autoconfiança e a autonomia. Adicionalmente, estimulou a criatividade e a expressão individual, enquanto incentivou a interação social, fortalecendo as relações entre os pares. Além disso, possibilitou intensificar as relações com os adultos, uma vez que, apesar de a equipa educativa não direcionar a exploração, as crianças sentiram a necessidade de integrar, através da partilha da experiência. Estes momentos reforçam a importância de organizar um espaço de segurança e confiança que incentive a exploração livre das crianças, sendo o papel do adulto um mediador disponível e observador (Bilton et al., 2017; Marques et al., 2024; Post & Hohmann, 2007).

## **3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

No contexto da EPE, as ações pedagógicas desenvolvidas (Ver apêndice B2) pela mestrande centraram-se, essencialmente, sobre a problemática identificada relativamente à escassez de oportunidades no espaço exterior, analisada no capítulo dois, bem como sobre o projeto desenvolvido em conjunto com o grupo de crianças e o par pedagógico, intitulado “Exploradores dos Países”.

As ações desenvolvidas no âmbito da problemática identificada tiveram como ponto de partida os interesses manifestados pelo grupo, resultantes das observações realizadas ao longo da PES, bem como do diálogo estabelecido com as crianças sobre o espaço exterior. Tendo em conta o diálogo estabelecido com o grupo, referente ao espaço exterior, a mestrande verificou que os elementos naturais suscitavam muito interesse no grupo. Segundo Woolley e Lowe (2013, citado por Bilton et al., 2017) “os elementos naturais, apresentam-se como multissensoriais, possibilitando inúmeras possibilidades

de utilização, em função dos interesses e características de cada criança” (p. 48). Desta forma, ao planear as atividades teve-se em consideração a introdução de elementos naturais.

Reconhecendo a importância do contacto com a natureza para o desenvolvimento integral das crianças foram realizadas atividades que estimularam a interação direta com elementos naturais (criação de uma horta, recolha e pintura com elementos naturais, construção de comedouros e casas de pássaros). De modo a promover a criatividade, autonomia e interação social realizaram-se atividades que incentivaram a iniciativa e a colaboração entre crianças (caça ao tesouro, pintura com materiais diversificados, criação de cestos para utilização no exterior). Dada a falta de materiais no espaço exterior e o interesse das crianças por materiais diversificados, o conceito “peças soltas”, introduzido pelo arquiteto Simon Nicholson em 1971, foi incorporado no espaço exterior para estimular a exploração livre e a criatividade (blocos de madeira, tubos de cartão de diferentes tamanhos, discos de madeira e cones). Através destas ações<sup>3</sup> a mestranda teve como objetivo transformar o espaço exterior num ambiente educativo dinâmico e inclusivo, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

O projeto “Exploradores dos Países” surgiu quando uma criança manifestou curiosidade sobre uma comida que outra criança estava a usufruir. Verificava-se no momento do lanche que as crianças traziam comidas diversificadas relacionadas com os seus países de origem (Índia, Bangladesh, Cabo Verde, Brasil e Portugal). Naquela manhã, a particularidade desse alimento despertou o interesse da criança. Após isso, a mestranda e o seu par pedagógico estabeleceram um diálogo com o grupo sobre essa questão, que se alargou para um interesse do grupo em descobrir e explorar as diferentes culturas presentes no grupo. Este, permitiu desenvolver atividades diversificadas que proporcionaram diversas aprendizagens enriquecedoras para as crianças relacionadas com as várias áreas de conteúdo mencionadas nas OCEPE.

---

<sup>3</sup> As atividades realizadas pela mestranda relacionada com tópico de investigação podem ser observadas através das fotografias partilhadas na plataforma digital *Padlet*, na secção “Alegria no Exterior (Happiness Outside)”. Paralelamente, as atividades realizadas pela mestranda e o seu par pedagógico relacionadas com o Projeto “Exploradores dos Países” desenvolvido com as crianças, podem também ser observadas na plataforma, na secção “Projeto | Exploradores dos Países (Country Explorers)”.

Como já referido, no âmbito das ações desenvolvidas relacionadas com o projeto foram realizadas diversas atividades que promoveram às crianças um contacto mais aprofundado com diferentes culturas, nomeadamente Portugal, Índia, Brasil, Cabo Verde e Bangladesh. Tendo em conta as atividades realizadas, destacam-se pesquisas sobre os países, permitindo às crianças conhecer aspetos característicos de cada cultura; uma entrevista com famílias de origem indiana, promovendo um momento de partilha direta e o envolvimento das famílias e apresentação de músicas tradicionais desses países. Além disso, no domínio das expressões artísticas, foi desenvolvida a criação de roupas típicas através da costura, bem como a elaboração de mandalas indianas, incentivando a criatividade e a motricidade fina. Durante o processo, a apresentação de vídeos sobre uma exposição de jogos e brincadeiras de outros países, resultou na realização de alguns desses jogos, proporcionando momentos de aprendizagem no espaço exterior. A realização do projeto envolveu a construção de um mural onde foram registadas as descobertas feitas ao longo do processo com o objetivo de partilhar com a restante comunidade escolar e as famílias. Por fim, foi realizado um almoço partilhado com as famílias, no qual foram partilhadas comidas típicas dos países representados no grupo, promovendo a valorização das diferentes culturas e fortalecendo a relação entre o jardim de infância e as famílias.

Tendo em conta as atividades realizadas, a mestranda irá descrever e analisar a atividade da *Criação da Horta*, da *elaboração dos elementos decorativos para a horta*, e da *Miniexposição e Exploração das brincadeiras/jogos dos outros países no exterior*, destacando os seus objetivos, o impacto no desenvolvimento holístico das crianças e a sua relevância para o percurso da mestranda.

### **3.2.1. CRIAÇÃO DA HORTA**

O espaço exterior oferece oportunidades enriquecedoras para o desenvolvimento holístico das crianças, proporcionando experiências diversificadas. Conforme analisado no capítulo um, este espaço permite o contacto direto com elementos naturais e produtos frescos, oferecendo oportunidades para aprendizagens significativas e sensoriais (Bilton et al., 2017). A interação com a natureza promove a experimentação, permitindo que as

crianças realizem hortas, nas quais exploram aprendizagens de forma espontânea. Através deste contacto com diferentes elementos naturais, despertam-se os sentidos, enriquecendo as experiências e reforçando a ligação com o ambiente (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018). Além disso, este envolvimento contribui para a interiorização de valores essenciais, como a proteção e o respeito pela natureza (Bento, 2015).

Durante uma atividade de construção dos cestos, surgiu no grupo um interesse pela criação de uma horta no espaço exterior (Ver apêndice B2.6). Esse interesse surgiu a partir de um diálogo promovido pela mestranda, que procurou explorar ideias das crianças sobre a utilização dos cestos. Este momento promoveu uma interação significativa, evidenciada pelas respostas das crianças (Diário de bordo, 19/11/2024):

Mestranda: O que acham que podemos guardar nos nossos cestos?

Crianças: “Penas (A.B)”, “Relva (G.T.)”, “Sementes de pássaros e alimentos (G.T)”, “Paus (D.S.)” “Hortelã (A.B.)”.

Através das ideias da recolha de alimentos, a mestranda questionou: E onde é que podemos recolher esses alimentos?

Crianças: “De uma árvore (D.S)”, “De uma planta (A.B.)”.

Mestranda: Podemos também recolher de uma horta. Vocês gostavam de criar uma horta no quintal à frente da nossa escola?

Crianças: “Siiiiim! (Todos)”, “Eu gostava (A.B.)”.

Mestranda: Assim depois podemos recolher os alimentos para fazer outras coisas. Que outras coisas podemos fazer?

Crianças: “Podemos fazer uma sopa e limonada (A.B)”

Mestranda: É uma boa ideia, é muito bom.

Após este diálogo, a mestranda conversou com o seu par pedagógico e a educadora cooperante para definir estratégias para a concretização da atividade. Os principais objetivos deste diálogo foram selecionar os alimentos mais adequados para plantar, garantindo que a horta produzisse resultados visíveis e significativos para as crianças, bem como os materiais necessários para a realização da mesma. Desta forma, as famílias foram previamente informadas sobre a realização da atividade com o objetivo de serem

trazidas para o dia da atividade galochas para as crianças. Esta medida teve como propósito garantir o conforto e a liberdade de exploração durante a atividade.

Para além da organização da atividade, foi importante definir os objetivos a serem alcançados com a sua implementação. Assim, considerando as necessidades e interesses previamente observados no grupo, conforme descrito na planificação, a atividade foi planeada para promover aprendizagens abrangentes, alinhadas com as diferentes áreas de conteúdo mencionadas nas OCEPE, nomeadamente, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo (Silva et al., 2016).

Tendo em conta a atividade, esta revelou-se particularmente significativa no processo de desenvolvimento das crianças, proporcionando experiências enriquecedoras. Entre os principais objetivos destacam-se a sensibilização para a preservação do meio ambiente e o respeito pela natureza, bem como o fortalecimento da autonomia e da cooperação entre as crianças. Além disso, esta experiência permitiu estimular diversas dimensões sensoriais, uma vez que através da mesma as crianças “podem cavar a terra, usar um regador, nutrir plantas vivas, saborear comida fresca, aprender a tolerar novas texturas e alargar o seu reportório alimentar” (Hanscom, 2018, p.116).

No dia da atividade, na parte da manhã, a mestranda iniciou um diálogo com o grupo, contextualizando as crianças sobre o que iria acontecer ao longo da mesma. Este momento foi essencial para envolver o grupo no processo, despertando o interesse (Diário de bordo, 10/12/2024).

Mestranda: Sabem o que a Mónica tem aqui?

Crianças: “Plantas” (Todos).

Mestranda: Muito bem! E vocês sabem onde é que se costuma plantar as coisas?

Crianças: “No jardim!” (várias crianças), “A minha avó no Brasil tem um jardim com plantas e galinhas” (L. S.).

Mestranda: É uma quinta que a avó tem?

Criança (L.S): Sim!

Mestranda: E sabem que nome se dá ao lugar onde se planta estas coisas?

Crianças: “Jardins” (várias crianças).

Mestranda: Sabiam que normalmente chamamos a esses lugares hortas?

Criança (O.): “A minha avó tem uma horta”.

Mestranda: E tem legumes na horta da tua avó?

Criança (O.): Sim!

Mestranda: Então, estas serão as plantas que vamos plantar na nossa horta. Umas são legumes e outra uma fruta. Querem saber o que temos aqui?

Crianças: Siiim!

Mestranda: Então, temos morangueiros, salsa, ervilha, cenouras, couve-de-bruxelas, espinafres e couve-roxa.

Após o momento de diálogo, a equipa educativa acompanhou o grupo até ao local onde a atividade seria realizada, e a mestranda explicou os passos necessários para a preparação da horta. Primeiramente, foi necessário remover as ervas e as couves existentes e, em seguida, preparar o solo, tornando-o mais solto, uma vez que as plantas necessitam de uma terra solta para se desenvolverem adequadamente. Durante todo o processo, as crianças demonstraram um elevado nível de interesse e participação, evidenciado pela concentração e pelo empenho na realização das tarefas. Além disso, foi possível observar indicadores de bem-estar e envolvimento, como autoconfiança e a curiosidade pelo ambiente, fatores essenciais para um desenvolvimento significativo (Laegers et al., 2005). Enquanto estavam a retirar as ervas, foi notório o espírito de colaboração entre as crianças, que se ajudavam mutuamente para tornar a tarefa mais eficaz, uma vez que foram “incentivadas a cooperar, partilhar ideias, estratégias, medos e desejos” (Bilton et al., 2017, p.52). Isto porque, ao arrancar as couves, perceberam que as raízes estavam muito presas, levando-as a concluir que o trabalho em equipa facilitaria o processo. Assim, além do desenvolvimento motor, esta atividade promoveu a comunicação e a partilha de ideias, reforçando a importância da cooperação para chegar a um objetivo comum. No momento dedicado ao tratamento da terra, foi explicado e exemplificado às crianças a forma de utilização adequada do material, sendo as mesmas alertadas para a necessidade de terem cuidado durante a sua utilização. Com a supervisão da equipa educativa, tiveram a oportunidade de explorar o material de forma autónoma, promovendo a autoconfiança e a responsabilidade no seu uso. A abordagem adotada teve

por base a ideia de que o acesso a determinados desafios não deve ser restringido, mas sim gerido de forma equilibrada, uma vez que a sua experimentação é essencial para o desenvolvimento holístico da criança (Bilton et al., 2017). “Quando um adulto é capaz de gerir o risco de forma flexível, reconhecendo o seu impacto positivo no desenvolvimento da criança, as vivências de desafio serão facilitadas e incentivadas” (Bilton et al., 2017, p. 68). Este momento foi igualmente enriquecedor, uma vez que “deixar as crianças correr riscos reforça a sua confiança” (Hanscom, 2018, p. 132). Paralelamente, permitiu o desenvolvimento de competências essenciais como a paciência, perseverança e resiliência” (Hanscom, 2018, p.132). Além disso, este momento, revelou-se também enriquecedor do ponto de vista social, na medida em que foi possível observar um forte espírito de ajuda e encorajamento entre as crianças. Sempre que uma delas utilizava o material, as restantes incentivavam com expressões motivadoras, como “Força, força”. Este tipo de interação reforça a importância do trabalho em equipa, tornando a exploração mais significativa para o grupo. “Com os pares, a superação de desafios ganha uma nova dimensão, associada à satisfação do trabalho em equipa e à motivação gerada pela força do grupo” (Bilton et al., 2017, p. 52). Na fase seguinte da atividade, cada criança teve a oportunidade de abrir um buraco na terra, colocar a planta e tapar cuidadosamente as raízes. Durante todo o processo, as crianças demonstraram muito interesse em participar e em estarem envolvidas na atividade. A participação ativa das crianças refletiu-se no entusiasmo em repetir a experiência, nomeadamente essa vontade evidenciada por o A.B., o A.S., a O., a L.S. e a G.T, sendo evidente a curiosidade e o interesse.

Ao longo da atividade, a mestrande e a equipa educativa desempenharam um papel importante no apoio e no estímulo dado a cada criança, uma vez que foram “fatores determinantes no verdadeiro aproveitamento das oportunidades oferecidas” (Bilton et al., 2017, p. 29). Foi importante para a mestrande compreender quando deveria intervir e apoiar a criança, para que esta intervenção não interferisse na oportunidade de a criança experimentar e tentar resolver os problemas. O equilíbrio entre suporte e autonomia revelou-se crucial, permitindo que as crianças enfrentassem desafios e encontrassem soluções de forma autónoma. Este espaço que se dá à criança para superar os seus desafios, “não invalida o valor do papel do adulto nas situações de desafio” (p. 69), apenas

permite que as crianças tomem decisões e superem os problemas, adquirindo aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento (Bilton et al., 2017).

Na parte da tarde, a mestranda reuniu-se novamente com as crianças com o objetivo de refletir sobre a experiência vivenciada durante a manhã e dar continuidade à atividade que não tinha terminado (Diário de bordo, 10/12/2024).

Mestranda: Então, digam à Mónica, o que é que estivemos a fazer de manhã?

Crianças: “A horta!” (todos)

Mestranda: E lembram-se o que plantamos?

Crianças: “Morangos e cenouras (L.S.)”, “Salsa (O)”, “Ervilha (G.T)”.

Mestranda: E também couve-de-bruxelas e couve-roxa. E quando nós vamos ao recreio, já repararam os animais que costumam andar na terra?

Crianças: Caracóis, pássaros e formigas (algumas crianças).

Mestranda: Sim, esses animais costumam. Mas qual é aquele animal que tem pelo e bigodes?

Criança (O.): “O gato”.

Mestranda: O gato, muito bem! E o que é que ele costuma fazer à relva?

Crianças: “Asneiras”, “Escava” (algumas crianças).

Mestranda: E agora que colocamos lá as nossas plantas, como é que acham que as podíamos proteger para o gato não estragar?

Criança (L.S.): Colocar caixas nas plantas.

Mestranda: Seria uma boa ideia, mas as nossas plantas precisam de sol e chuva para crescer e não podem ser tapadas. Que elementos da natureza, que nós apanhamos no recreio podemos utilizar para proteger a nossa horta?

Crianças: “Paus”, “Pedras” (algumas crianças).

Mestranda: Muito bem, e o que podemos fazer com os paus?

Crianças (L.S. e O.): “Colocar à volta”.

Mestranda: Isso mesmo, sabem como se chama a isso?

Crianças: “Não!” (algumas crianças).

Mestranda: Cerca. Serve para proteger as coisas, como as nossas plantas!

Após o diálogo, a mestranda acompanhou o grupo de crianças até à horta, onde cada criança, de forma autónoma, contribuiu para a execução da cerca colocando paus à volta. Seguindo uma sugestão da educadora cooperante, optou-se ainda, por acrescentar trapilho à volta da cerca, tornando a mesma mais apelativa. Posteriormente, a mestranda falou com o grupo sobre a importância de regar as plantas para que possam crescer, destacando os cuidados necessários. Durante o momento em que as crianças estiveram a regar a horta, observou-se um ambiente de entusiasmo e cooperação, evidenciado pelos risos e expressões de satisfação das crianças (Laevers et al., 2005).

Ao regressar à sala de atividades, três crianças revelaram um grande interesse em ilustrar a experiência da horta através de desenhos, os quais foram acompanhados por narrativas verbalizadas. Estes registos gráficos e verbais tornaram-se instrumentos essenciais, uma vez que permitiram, não só, compreender de que forma as crianças refletem sobre as atividades, mas também, permitiram uma análise sobre o impacto das mesmas no desenvolvimento das crianças. Os desenhos permitem compreender a visão da criança, e refletem muito as suas características individuais (Gobbi, 2012). Durante a realização dos desenhos, surgiram sugestões espontâneas por parte das crianças, evidenciando um pensamento crítico e criativo. Uma das crianças (L.S.) disse: “Podíamos desenhar os alimentos que plantamos, recortar e colocar em pauzinhos para espetarmos na horta, para sabermos o que é”, à qual outra criança (O.) acrescentou: “Quando crescer (as plantas) podíamos levar para casa” e outra disse (G.): “E podíamos decorar a nossa horta” (Diário de bordo, 10/12/2024). Dando seguimento a estas propostas, cada criança teve a oportunidade de desenhar uma das plantas cultivadas, e a mestranda e o seu par pedagógico, plastificaram os desenhos, para garantir que estes não se danificassem perante a chuva. Por fim, as crianças participaram na colocação dos desenhos na horta, junto às respetivas plantas, promovendo uma aprendizagem significativa e participativa.

Dando continuidade ao envolvimento das crianças na construção da horta, surgiu a ideia de realizar uma atividade com pasta de modelar, permitindo que criassem decorações para o espaço. A escolha deste material deveu-se à sua capacidade de endurecer após a secagem, garantindo maior resistência às condições climáticas e evitando a danificação das criações. A decisão de utilizar pasta de modelar foi influenciada

pelo interesse demonstrado pelo grupo durante os momentos de escolha livre, onde se verificava que recorriam frequentemente à “massinha colorida” feita pela educadora cooperante, em conjunto com as crianças. Assim, considerou-se pertinente proporcionar uma experiência diferente, na qual as crianças pudessem explorar um material novo, ampliando as suas possibilidades de exploração. Além disso, um comentário de uma criança, impulsionou a criação de uma tabuleta personalizada para a horta. A sugestão surgiu da vontade de tornar o espaço visível para as famílias. Em colaboração com a mestrande, as crianças decoraram a tabuleta, contribuindo ativamente para a construção de um espaço que reflete as ideias e aprendizagens das crianças.

Ao longo do processo de criação e decoração da horta, a mestrande partilhou os registos fotográficos na plataforma digital Padlet, acessível às famílias. O objetivo desta partilha era fortalecer a comunicação entre o contexto educativo e as famílias, permitindo-lhes o acompanhamento do envolvimento e das aprendizagens das crianças nas atividades (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016). A plataforma Padlet foi desenvolvida pela mestrande e o par pedagógico, com o objetivo de estabelecer uma relação mais próxima com as famílias, complementando os momentos presenciais de interação, como por exemplo na manhã, onde recebíamos as crianças na hora do acolhimento. Reconhecendo a importância de estabelecer uma relação entre o ambiente educativo e as famílias para promover o bem-estar das crianças, tal como destacado no capítulo um, decidiu-se criar o *Padlet*. Através da mesma, procurou-se partilhar as atividades realizadas com o grupo, nomeadamente as ações desenvolvidas no espaço exterior, no espaço interior, e ainda, as ações relacionadas com o projeto desenvolvido.

Através da atividade a mestrande experienciou momentos de verdadeiras aprendizagens, observando que esta possibilitou a promoção do bem-estar, da felicidade, da concentração, bem como o desenvolvimento de competências essenciais como a resolução de problemas, trabalho em equipa, a autoestima e a confiança (Bilton et al., 2017; Laevers et al., 2005). Isto demonstrou que a atividade foi inclusiva e capaz de envolver todas as crianças, através da organização de um ambiente seguro e estimulante para a exploração e descoberta. Além disso, foi perceptível que a atividade chamou a atenção de todas as crianças, sendo que todas mostraram muito interesse em participar,

mesmo as crianças que têm sensibilidade em explorar texturas com as mãos. Após a realização da horta foi possível observar o entusiasmo das crianças ao partilhar com as famílias o que tinham realizado. Paralelamente, numa das idas ao espaço exterior, uma criança reparou que numa das plantas estava a surgir a flor para nascer o morango. Esta observação despertou uma grande satisfação na mesma, sentimento que rapidamente se estendeu às restantes crianças, que se dirigiram para o local para observar a descoberta. Através da observação atenta e da reflexão sobre esta experiência, a mestranda compreendeu que a criação da horta promoveu aprendizagens significativas nas diferentes áreas do desenvolvimento, tornando-se valiosa para o desenvolvimento holístico das crianças.

### **3.2.1.1. ELEMENTOS DECORATIVOS PARA A HORTA**

Com base no interesse demonstrado por uma criança em decorar a horta, conforme referido anteriormente, foi estruturada uma atividade que proporcionou ao grupo a oportunidade de explorar pasta de modelar na criação de elementos decorativos para a horta (Ver apêndice B2.7). Dessa forma, foram estabelecidos objetivos específicos, nomeadamente a promoção do desenvolvimento da capacidade de concentração, bem como da autonomia, da autoestima e da criatividade. Além disso, a atividade visava incentivar a cooperação e a partilha de materiais.

De modo a garantir um acompanhamento mais individualizado, a organização do grupo foi estruturada em pequenos grupos. Esta abordagem permitiu apoiar e orientar cada criança, respeitando o seu ritmo e necessidades específicas. Assim, cada grupo teve aproximadamente cerca de quinze minutos para explorar o material de forma livre. Enquanto um grupo estava a explorar, as restantes crianças estavam a brincar. À medida que iam terminando as suas criações, ocorria uma rotatividade entre grupos, assegurando que todos tivessem a oportunidade de participar.

Em relação à organização do espaço, a atividade foi realizada na sala de atividades, tendo sido necessário reorganizar o ambiente para melhor atender às necessidades do grupo e aos objetivos da atividade. Posto isto, uma das mesas foi deslocada, permitindo a disposição adequada dos materiais necessários para a realização da atividade.

Para a concretização da atividade, foi necessário selecionar antecipadamente os materiais que seriam necessários. Assim, a mestranda planeou cuidadosamente os recursos necessários, garantindo que fossem adquiridos com antecedência para a realização da atividade. A escolha dos materiais teve com principal objetivo estimular o interesse e a curiosidade das crianças, sendo orientada por princípios de “qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p. 26). Com o objetivo de assegurar a resistência e a durabilidade dos materiais sem comprometer a segurança das crianças, foram selecionados materiais em madeira.

Tendo em conta o interesse recorrente do grupo em integrar materiais naturais nas suas brincadeiras e em trazer para a sala de atividades, a mestranda considerou interessante incluir os mesmo na atividade. Desta forma, as crianças tinham ao seu dispor paus, pedras, folhas e flores para serem utilizadas nas criações, promovendo uma conexão com a natureza (Silva et al., 2016). Dando continuidade a esta iniciativa, a mestranda e o seu par pedagógico, decidiram, após conversar com a educadora cooperante, criar um espaço específico na sala de atividades, onde as crianças tinham disponível os materiais que recolhiam do espaço exterior. Para além disso, nesse espaço, estavam disponíveis os cestos e os regadores construídos com as crianças, lupas e binóculos, tornando-se assim num espaço dedicado a materiais que poderiam ser utilizados em ambos os ambientes, incentivando esta interação (Bilton et al., 2017).

No dia da atividade, a mestranda estabeleceu um diálogo com o grupo, tal como é habitual em todas as atividades desenvolvidas, com o objetivo de garantir que as crianças compreendessem o que iria acontecer. Para estimular a autonomia e o envolvimento das crianças, foi-lhes dada a oportunidade de escolher quem iniciaria a atividade. Na mesa, as crianças tinham os materiais necessários para a realização da atividade, nomeadamente, pasta de modelar nas cores branca e vermelha, rolos, e um conjunto de ferramentas de esculturas. A exploração do material foi conduzida de forma livre, permitindo que cada criança experimentasse e criasse de acordo com os seus interesses e imaginação (Silva et al., 2016). A mestranda e o seu par pedagógico apenas intervieram para auxiliar as crianças quando solicitado. Ao longo da atividade, observou-se um elevado nível de

envolvimento, evidenciado pela concentração e motivação demonstradas pelo grupo (Laevers et al., 2005). Além disso, notou-se um interesse contínuo na elaboração de várias criações para a decoração da horta, o que reforçou a autonomia e a criatividade das crianças na exploração. Durante a atividade, as crianças demonstraram bastante abertura para partilhar os materiais e auxiliar os colegas sempre que alguém necessitava de apoio. Contudo, uma criança mostrou-se retraído em participar, verbalizando que não era capaz de realizar a atividade. Com isto, a mestranda assumiu um papel essencial ao promover o envolvimento da criança, respeitando o seu sentimento de insegurança, mas, ao mesmo tempo, encorajando-a de forma gradual (Bertram & Pascal, 2009). Ao demonstrar à criança que o adulto confia nela e que respeita os seus interesses e necessidades, cria-se uma ligação de cumplicidade e segurança. Esta relação favorece um ambiente positivo, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Bilton et al., 2017). Para isso, a mestranda sentou-se ao lado da criança, apresentando-lhe os materiais disponíveis e permitindo que escolhesse de acordo com os seus interesses. Neste momento foi também importante utilizar palavras de motivação, destacando que não existiam erros na criação e que o mais importante era o processo de exploração (Bertram & Pascal, 2009). À medida que ia explorando o material, a criança começou a demonstrar um maior envolvimento na atividade, refletido no aumento da sua confiança e na participação ativa na atividade (Laevers et al., 2005). Assim, a mestranda assumiu um papel importante na promoção do desenvolvimento de segurança e autoestima para que a criança se envolvesse na atividade (Silva et al., 2016).

A introdução de materiais naturais na atividade demonstrou-se uma estratégia enriquecedora, uma vez que possibilitou que as crianças alargassem a sua criatividade e imaginação enquanto utilizavam os mesmos (Silva et al., 2016). Apesar de a maioria utilizar bastante o decalque, algumas crianças utilizaram referências do espaço exterior para as suas criações, acabando por fazer caracóis e minhocas. Após a atividade, foi necessário deixar as criações secar antes de serem colocadas na horta, garantindo que estas estivessem prontas para não danificar.

Assim, para além do desenvolvimento de competências essenciais, a atividade realçou a importância de existir uma ligação entre o espaço interior e exterior, promovendo aprendizagens integradas (Silva et al., 2016).

### **3.2.2. MINIEXPOSIÇÃO E EXPLORAÇÃO DAS BRINCADEIRAS/JOGOS DOS OUTROS PAÍSES NO EXTERIOR**

O espaço exterior “é ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas, num ambiente de ar livre” (Silva et al., 2016, p. 27). A partir do projeto “Exploradores dos Países”, concebido com as crianças, surgiu o interesse do grupo de se descobrir mais sobre as brincadeiras e os jogos que se realizavam nos outros países. Desta forma, após um diálogo com a educadora cooperante, verificou-se a existência de uma exposição em Serralves, do artista Francis Alÿs, designada *Ricochetes*, que, através de vídeos, documenta as diferentes formas de brincar em diferentes países. O objetivo inicial seria organizar uma visita à exposição para proporcionar uma experiência diferente ao grupo. No entanto, devido às condições climatéricas e a outras circunstâncias imprevistas, a mesma não se pôde concretizar. Assim, a mestrande e o par pedagógico procuraram uma alternativa que permitisse manter a essência da experiência planeada. Desta forma, optou-se por recriar a exposição no contexto, organizando uma minixposição baseada numa seleção de vídeos disponíveis da mesma.

Com o intuito de diversificar as experiências lúdicas no espaço exterior e promover novas aprendizagens nesse ambiente, a mestrande e o par pedagógico selecionaram e disponibilizaram diversos materiais que possibilitassem às crianças a experimentação de três brincadeiras distintas, inspiradas nos vídeos observados (Ver apêndice B2.9). Os materiais utilizados nesta atividade foram posteriormente integrados no quotidiano do grupo, sendo organizados numa caixa preparada para esse fim. Esta caixa, decorada pelas crianças numa atividade anterior, passou a estar acessível para ser utilizada no espaço exterior, juntamente com os materiais das peças soltas, previamente introduzidos. O principal objetivo foi proporcionar às crianças a oportunidade de incluir esses recursos nas suas brincadeiras diárias, ampliando as possibilidades de exploração num espaço que apresentava algumas limitações ao nível da oferta de materiais e equipamentos. Assim, a

introdução destes materiais procurou enriquecer as brincadeiras ao ar livre, incentivando a experimentação, a criatividade e o desenvolvimento de novas competências, alinhando-se com a ideia de que a diversidade de materiais contribui para a estimulação dos interesses e curiosidade das crianças, promovendo aprendizagens significativas (Silva et al., 2016). Para concluir esta experiência, na parte da tarde, foi sugerido ao grupo que registasse aquilo que observaram na miniexposição. Este momento teve como intuito a partilha do percurso do projeto com a comunidade escolar e as famílias, permitindo tornar visível as experiências das crianças.

Através das atividades realizadas com as crianças, pretendia-se promover o contacto com diferentes materiais, estimular a curiosidade e o interesse das crianças por explorar mais sobre outras culturas, promover a criatividade e a concentração e, ainda, realçar a importância do contacto com o espaço exterior como promotor de oportunidades de aprendizagem significativas.

Para a realização da atividade, foi importante que a mestrande e o par pedagógico preparassem antecipadamente os materiais necessários. Primeiramente, dedicaram-se à seleção dos vídeos disponíveis, escolhendo aqueles que poderiam suscitar maior interesse e curiosidade nas crianças, promovendo assim um envolvimento ativo durante a visualização. Após a organização dos vídeos, procedeu-se à organização dos materiais necessários para realizar as brincadeiras no espaço exterior. Assim, com base nas observações dos vídeos e dos interesses do grupo, foram adquiridos pneus, cordas e paus. Adicionalmente, verificou-se a necessidade de giz para a concretização de uma das atividades. Neste sentido, em vez de simplesmente disponibilizar o material, optou-se por envolver as crianças no processo de elaboração. Esta estratégia, valoriza a participação das mesmas e reforça a ideia de que as crianças são agentes do seu próprio percurso educativo (Silva et al., 2016). Além disso, considerando que no grupo está inserida uma criança com NAS, que apresenta tendência de levar materiais à boca, optou-se por realizar o giz de forma caseira. Esta decisão teve como principal objetivo garantir que todas as crianças pudessem participar de forma segura e inclusiva na atividade, eliminando qualquer possibilidade de risco. Desta forma, a elaboração do giz proporcionou um ambiente seguro e reforçou a importância de adaptar as atividades às necessidades

individuais das crianças. Assim, é responsabilidade do/a educador/a, organizar e criar oportunidades que vão ao encontro das características de cada criança, permitindo-lhes a participação (Silva et al., 2016). Posto isto, no dia anterior à realização da atividade, o grupo participou na preparação do giz, garantindo que estivesse pronto a ser utilizado no dia seguinte.

No dia da atividade, após o diálogo com o grupo para contextualizar o que iria ocorrer durante a manhã, iniciou-se a realização das atividades. O grupo foi acompanhado até à biblioteca, onde seriam exibidos os vídeos selecionados para a minixposição sobre o brincar nos diferentes países. Antes da exibição de cada vídeo, a mestrande e o par pedagógico introduziram a bandeira do país correspondente, referindo o nome do mesmo. Durante a visualização dos vídeos, as crianças demonstraram um elevado nível de envolvimento, evidenciado pela sua concentração e interesse naquilo que estavam a observar (Laevers et al., 2005). Esta atenção refletiu a relevância dos vídeos para o grupo e a adequação dos materiais selecionados. Além disso, após cada vídeo, a mestrande e o par pedagógico estabeleceram um diálogo com o grupo, com o objetivo de compreender as ideias das crianças sobre o que tinha sido observado e estimular a reflexão. As crianças mostraram-se bastante participativas, partilhando comentários sobre as brincadeiras observadas (Bertram & Pascal, 2009).

Ao longo da mesma, demonstraram ainda satisfação e alegria, resultado dos sorrisos que expressavam. O envolvimento foi também visível na forma como estabeleceram relações entre um dos vídeos observados e a elaboração do giz. Quando observaram uma brincadeira em que as crianças estavam a desenhar com giz no chão, algumas crianças referiram “É hoje que vamos brincar com o giz comestível?”. Este comentário demonstra o interesse pelo material, e o envolvimento das crianças durante as atividades realizadas (Laevers et al., 2005).

Após a visualização dos vídeos, regressamos à sala de atividade e sugerimos às crianças que desenhassem a brincadeira ou o jogo que mais tinham gostado. Este momento permitiu consolidar as aprendizagens adquiridas e proporcionar uma expressão livre das suas ideias e preferências. Através dos desenhos, foi possível observar de que forma cada criança interpretou a experiência e de promover a criatividade e a

autonomia. Com o objetivo de valorizar as atividades realizadas pelas crianças e reconhecendo a importância da DP, tal como referido no capítulo um, os desenhos foram posteriormente transformados num livro. Esta estratégia permitiu registar as experiências vivenciadas pelas crianças e dar visibilidade ao percurso do projeto. Além disso, o livro foi exibido no mural do projeto, de modo a partilhar com a comunidade escolar e as famílias (Lino, 2013; Silva et al., 2016). O momento de partilha é uma fase importante da metodologia de trabalho por projeto, tal como destacado no capítulo um, pois permite dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelas crianças. Além disso, permitiu à mestrandia e ao par pedagógico refletir sobre a sua ação e conhecer os interesses das crianças (Fundação Aga Khan Portugal, 2021). No dia em que o mural foi partilhado com as famílias, verificou-se o nível de satisfação das crianças ao partilhar com as famílias o que tinham descoberto e ao partilhar a documentação realizada por elas.

Durante a parte da tarde, foram então realizadas três atividades com as crianças, selecionadas tendo em conta os seus interesses e necessidades, com o objetivo de estimular a exploração e a experimentação através de materiais diversificados (Bertram & Pascal, 2009; Silva et al., 2016). Assim, as crianças tiveram a oportunidade de interagir com diferentes materiais, recriando as brincadeiras observadas na miniexposição. Através dos pneus e dos paus as crianças puderam explorar uma brincadeira realizada por crianças do Afeganistão; com as cordas, envolveram-se numa brincadeira inspirada num vídeo da China; e, por fim, com o giz preparado no dia anterior, realizaram uma brincadeira do Reino Unido. Inicialmente, os materiais foram apresentados ao grupo, acompanhados de uma explicação sobre o que se iria realizar. Em seguida, dirigimo-nos para o espaço exterior, onde as crianças demonstraram muito envolvimento, animação e energia sendo que, ainda se disponibilizaram para ajudar a levar os materiais para o exterior (Laevers et al., 2005). Já no espaço exterior, foi pedido ao grupo que ficasse junto da parede, sendo que retomamos a conversa sobre os materiais e as brincadeiras observadas nos vídeos. Posteriormente, os materiais foram dispostos no espaço e, nesse momento as crianças tiveram a oportunidade de os explorar livremente, incentivando a exploração e a descoberta autónoma, sendo que a equipa educativa interveio apenas para auxiliar quando solicitado (Bertram & Pascal, 2009).

Durante a realização da atividade, foi possível observar que as crianças estavam completamente envolvidas e que estavam inteiramente interessadas e motivadas. A curiosidade e a criatividade foram fatores que estiveram presentes durante a mesma, refletindo-se na forma como algumas crianças procuraram novas maneiras de interagir com os materiais disponíveis. Um dos exemplos foi a iniciativa de uma criança que decidiu pegar no saco dos materiais e num pau para experimentar a sensação do vento no material. Esta experiência envolveu a criança significativamente na descoberta, evidenciada pela sua expressão de muita alegria e satisfação (Laevers et al., 2005). O entusiasmo da criança acabou por contagiar outras crianças, levando a que também quisessem repetir a experiência. Paralelamente, outro momento de grande envolvimento e curiosidade ocorreu quando uma criança, ao lançar o pneu para o chão, ficou admirada com o som que este fazia. Esta descoberta despertou-lhe interesse em repetir a ação várias vezes, explorando o som e partilhando a experiência com as outras crianças. Na exploração do material das cordas, verificou-se que as crianças, como esperado, sentiram algumas dificuldades. Neste momento, tornou-se essencial a orientação da mestranda e do par pedagógico, garantindo que todas as crianças tivessem a oportunidade de explorar o material. Para facilitar a experiência, a mestranda e o par pedagógico seguraram na corda, enquanto as crianças saltavam, permitindo assim que as mesmas explorassem com o devido apoio (Bertram & Pascal, 2009). Contudo, antes da intervenção, foi possível observar a determinação das crianças em tentar explorar o material de forma autónoma. Mesmo perante o desafio, as crianças mostraram confiança e persistência, evidenciando a sua motivação para enfrentar as dificuldades. Neste momento, observou-se ainda que a criança mais velha do grupo, após várias tentativas, conseguiu saltar sozinha, evidenciando assim expressões de alegria e satisfação e demonstrando a importância da superação de desafios na construção da autonomia e autoconfiança (Laevers et al., 2005).

A atividade permitiu o envolvimento e bem-estar de todas as crianças, refletindo-se no interesse demonstrado na participação e na exploração dos diferentes materiais. Além disso, permitiu que, em contacto com o ar livre, as crianças desenvolvessem competências essenciais, como a cooperação, a partilha, a autonomia e a criatividade. Paralelamente, a atividade evidenciou a relevância da articulação entre o espaço interior e o exterior, permitindo que as crianças vivenciassem aprendizagens significativas em

ambos os contextos. Assim, reforçou-se a importância do espaço ao ar livre como um ambiente educativo rico e estimulante, onde as crianças puderam ampliar os seus conhecimentos sobre o projeto em desenvolvimento, através da experimentação ativa e do contacto direto com o ar livre, diferentes materiais e desafios (Silva et al., 2016).

As atividades foram posteriormente partilhadas na plataforma Padlet, permitindo às famílias acompanhar o processo e o envolvimento das crianças, no projeto e nas atividades desenvolvidas no exterior. Destaca-se um comentário positivo, recebido numa das fotografias partilhadas das brincadeiras no exterior, que expressa reconhecimento e satisfação: “Parabéns pelo projeto”. Este feedback reforça a importância da comunicação entre o jardim de infância e as famílias e a importância de envolver as famílias no processo, tal como destacado no capítulo um.

## REFLEXÃO FINAL

Concluído o percurso da PES, torna-se essencial realizar uma reflexão sobre todo o processo experienciado. Este momento de análise permite relembrar as experiências vivenciadas nos contextos de creche e EPE, e reconhecer as aprendizagens e competências adquiridas ao longo de todo o percurso. Desta forma, a reflexão final, visa evidenciar as conquistas alcançadas, as dificuldades sentidas e, o impacto que estas tiveram no crescimento pessoal e profissional da mestranda enquanto futura educadora de infância.

A mestranda reconhece que o processo de reflexão não se limita apenas ao momento final da PES, mas que esteve presente de forma contínua e integrada ao longo de todo o percurso. Esta realização constante de reflexão revelou-se determinante para a evolução e aperfeiçoamento das práticas, permitindo uma análise avaliativa das ações desenvolvidas. As oportunidades de diálogo e partilha estabelecidas com as educadoras cooperantes, o par pedagógico, as supervisoras, bem como com a orientadora e docente responsável pela unidade curricular da PES, permitiram a troca de ideias e a procura de estratégias mais ajustadas às necessidades e interesses dos grupos. De igual modo, instrumentos como o portefólio final da PES em contexto de creche, as planificações semanais (ver apêndice C), as narrativas reflexivas individuais (ver apêndice D) e as grelhas de avaliação (ver apêndice E) assumiram um papel essencial, funcionando como suportes que orientaram o processo de reflexão e contribuíram para a melhoria.

A realização da PES em ambos os contextos representaram uma verdadeira oportunidade de crescimento para a mestranda, não só pela consolidação de conhecimentos, mas também pela capacidade desenvolvida em observar, planificar e refletir, agindo sempre tendo em conta o bem-estar e as necessidades e interesses das crianças. Paralelamente, surgiram situações imprevistas e dificuldades que permitiram que a mestranda desenvolvesse a sua capacidade de se adaptar e melhorar.

Relativamente às competências essenciais que a mestranda reconhece ter desenvolvido ao longo da PES, destaca-se uma evolução significativa do contexto de creche para o contexto de EPE. Ao nível dos conhecimentos teóricos e legais, a mestranda

sentiu-se mais preparada e confiante, o que facilitou o processo de observação, planificação, ação e reflexão. Paralelamente, evidenciou-se uma melhoria na capacidade de observar atentamente cada criança, reconhecendo a singularidade dos seus ritmos, interesses e necessidades, e incorporando essas observações de forma intencional nas planificações. As reflexões conjuntas com a educadora cooperante revelaram-se fundamentais para ajustar estratégias, permitindo uma procura por soluções mais adequadas para as situações imprevistas. Verificou-se, ainda, uma evolução na utilização de estratégias e recursos diversificados, promovendo experiências diversificadas para as crianças. Importa também destacar o impacto positivo das situações imprevistas, que desafiaram a mestranda a adaptar as suas planificações e a desenvolver maior flexibilidade e resiliência, reconhecendo a importância de uma prática que se ajusta à rotina e aos interesses do grupo. Por fim, um dos aspetos que mais marcou a prática da mestranda foi a melhoria significativa na relação e comunicação com as famílias, reconhecendo-se a importância deste envolvimento no processo educativo. Durante a PES em contexto de EPE, foi evidente uma preocupação constante em estabelecer uma relação colaborativa com as famílias, procurando diferentes estratégias para as envolver. Salientam-se os diálogos diários no momento de acolhimento das crianças na porta de entrada, o convite à participação em atividades e no projeto desenvolvido pelo grupo, assim como a criação de uma plataforma digital (*Padlet*) que permitiu partilhar com as famílias as atividades desenvolvidas com as crianças. Estas práticas revelaram-se essenciais para fortalecer esta relação e valorizar o papel ativo das famílias na aprendizagem e bem-estar das crianças, contribuindo para a consolidação de uma prática mais significativa.

Relativamente à concretização do estágio em contexto de creche, este constituiu uma oportunidade importante para o crescimento pessoal e profissional da mestranda. Este percurso permitiu-lhe desenvolver competências essenciais relacionadas com a observação, planificação, reflexão e ação pedagógica. Além disso, desenvolveu capacidades de autoconfiança e autonomia durante as práticas, sentindo-se mais segura. Tal melhoria foi possível, devido à postura de abertura e confiança demonstrada pela educadora cooperante, que proporcionou à mestranda autonomia para assumir vários momentos da rotina diária e para dinamizar várias propostas pedagógicas. Esta

responsabilidade, facilitou a construção de uma relação de proximidade e confiança com as crianças, permitindo à mestranda conhecer melhor os seus interesses e necessidades. No entanto, importa reconhecer os desafios e constrangimentos que permitiram a evolução da mestranda. Num primeiro momento, a mestranda sentiu algum receio, principalmente por ter sentido um certo desamparo inicial, uma vez, em algumas ocasiões, as responsabilidades da educadora cooperante não permitiam o apoio desejado. Contudo, através da experiência prática, da relação que foi estabelecida com o grupo de crianças e da educadora cooperante e da disponibilidade para dialogar com a mesma esses receios, a mestranda foi ganhando mais confiança nas suas capacidades. A gestão do tempo e do grupo, revelou-se, inicialmente, uma dificuldade sentida, especialmente na organização das atividades. No entanto, foi algo que foi sendo melhorado ao longo da PES, através da reflexão sobre as estratégias. Um aspeto que a mestranda considera ter sido um desafio foi a publicação das OPC em março de 2024. No entanto as OPC foram muito úteis para a reflexão e adequação das práticas em contexto de creche. A mestranda sentiu que o documento exigiu um acompanhamento mais aprofundado e detalhado, dado que era ainda desconhecido. Por último, um aspeto que a mestranda reconhece como uma falta importante foi a escassez de oportunidades de comunicação e envolvimento com as famílias. Embora existissem alguns momentos, a mestranda gostaria de ter tido mais oportunidades para estabelecer um contacto mais próximo.

A realização do estágio em contexto de EPE, proporcionou à mestranda a oportunidade de aprofundar as competências adquiridas durante a PES em creche, sentindo-se mais confiante. Apesar da evolução já destacada, é importante realçar que, inicialmente, a mestranda sentiu alguma insegurança, decorrente das características específicas do grupo de crianças, o que suscitou receios quanto à capacidade da sua prática pedagógica. Neste sentido, é importante realçar que a relação estabelecida com a educadora cooperante foi imprescindível para que a mestranda superasse esses receios. A disponibilidade da mesma para o diálogo colaborativo permitiu à mestranda situações imprevistas de forma mais confiante e melhorar a sua prática. Adicionalmente, a relação positiva estabelecida desde início com a equipa educativa e a adaptação natural ao grupo de crianças contribuíram para que mestranda se sentisse segura e confiante durante a PES. A implementação da metodologia de trabalho de projeto, embora inicialmente tenha

sido desafiante, revelou-se uma experiência enriquecedora tanto para o desenvolvimento das crianças como para a formação da mestrandia. O projeto “Exploradores dos Países”, desenvolvido com o grupo, criou uma relação mais próxima e significativa entre a mestrandia e as crianças. Ao centrar-se na exploração das culturas representadas no grupo de crianças, o projeto valorizou e respeitou as características individuais das crianças. No que diz respeito às aprendizagens adquiridas pela mestrandia, destaca-se o desenvolvimento de uma planificação baseada nas propostas das crianças e no reconhecimento da criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. Entre os constrangimentos enfrentados, as condições climáticas por vezes, impossibilitaram a realização de algumas atividades planeadas para o espaço exterior. Contudo, estas situações permitiram que a mestrandia melhorasse a sua capacidade de adaptação, flexibilidade e criatividade, reestruturando atividades para o espaço interior ou utilizando recursos alternativos, sem comprometer a qualidade das experiências. A gestão do grupo constitui inicialmente outro desafio. Com o apoio da educadora cooperante, da equipa educativa e do par pedagógico, a mestrandia implementou estratégias que resultaram numa melhoria. Uma das estratégias evidenciadas foi a utilização de uma música, utilizada pela assistente da sala de atividades, que captava a atenção do grupo de crianças.

Tendo em conta a temática central do RE, o espaço exterior, a mestrandia realça a importância de este ser valorizado enquanto contexto educativo, reconhecendo-o como um ambiente privilegiado para promover aprendizagens essenciais no desenvolvimento holístico da criança. Neste sentido, destaca-se o contributo do espaço exterior para promover a consciência e o respeito pela natureza, estimular os sentidos, potenciar a criatividade e a capacidade de resolver problemas, bem como promover competências sociais e emocionais. Através das ações pedagógicas implementadas nesse espaço, foi possível evidenciar o impacto positivo do contacto regular das crianças com o exterior, reconhecendo-se o seu potencial para proporcionar experiências diversificadas e significativas que promovam o bem-estar e a aprendizagem ativa das crianças.

Relativamente ao desenvolvimento profissional da mestrandia, esta reconhece a importância de destacar a relação entre a DP e a elaboração de um *Padlet*, durante a PES em contexto de EPE. Compreendendo que a DP é um processo complexo, onde os registos

visuais aliados a narrativas interpretativas conduzem a uma visibilidade das vivências das crianças e promovem a comunicação, a utilização do *Padlet*, embora baseado em fotografias, mostrou-se uma estratégia essencial para envolver as famílias e reforçar a importância do espaço exterior. Esta prática permitiu perceber que a DP será um processo que a mestrande espera aprimorar no decorrer da sua carreira.

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências pessoais, além do que já foi mencionado, a mestrande reconhece que houve uma melhoria significativa na sua capacidade de adaptação às situações imprevistas que surgiram ao longo da PES. Através desses desafios, também desenvolveu maior autoconfiança, especialmente ao tomar decisões pedagógicas e relativamente à sua ação. Além disso, melhorou a sua capacidade de observar atentamente cada criança, reconhecendo os seus interesses necessidades e ritmos.

Em ambos os contextos, a mestrande teve em consideração a escala de observação do empenho do adulto, considerando aspetos como a sensibilidade, estimulação e autonomia nas interações com as crianças (Bertram & Pascal, 2009). A sua prática pedagógica foi orientada pelo princípio de reconhecer a criança como ser capaz, protagonista da sua aprendizagem. Neste sentido, procurou criar um ambiente seguro e acolhedor, que garantisse o bem-estar das crianças e que promovesse o desenvolvimento de aprendizagens significativas e enriquecedoras.

Concluindo, a mestrande reconhece que as aprendizagens adquiridas ao longo do mestrado e durante a PES, foram essenciais para o seu crescimento pessoal e profissional. A experiência vivida nos dois contextos proporcionou-lhe a consolidação de saberes teóricos e práticos, bem como desenvolver competências essenciais para a sua prática pedagógica. Além disso, destaca as aprendizagens valiosas adquiridas através das relações estabelecidas com as crianças, as famílias, as equipas educativas e o par pedagógico, que contribuíram significativamente para o percurso da mestrande. Por fim, como futura educadora, a mestrande salienta que continuará a ter um perfil investigativo no sentido de melhorar as suas práticas e aprofundar os seus conhecimentos, assegurando que as mesmas promovam aprendizagens significativas, respeitando as

características individuais de cada criança e valorizando todos os ambientes enquanto contextos educativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas*. Prime Books.

Araújo, B., S. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs) (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores - perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-140. <https://educartenatureza.uab.pt/wp-content/uploads/sites/36/2023/06/Infancia-e-espacos-exteriores.pdf>

Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>

Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior*. UA Editora. [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/29220/3/GO-Exterior\\_RIA.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/29220/3/GO-Exterior_RIA.pdf)

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Casey, T., & Robertson, J. (2016). *Loose Parts Play: A toolkit*. Inspiring Scotland. <https://inspiringscotland.org.uk/wp-content/uploads/2017/03/Loose-Parts-Play-web.pdf>

- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista Estreia Diálogos*. 4 [1], 53-72.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2ª edição. Edições Almedina, S.A.
- Ferreira, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância* (Tese de doutoramento) Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14081/1/intera%C3%A7%C3%A3o%20crian%C3%A7a-espac%C3%A7o%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf>
- Fundação Aga Khan Portugal. (2021). *A documentação pedagógica: um testemunho das experiências e aprendizagens de profissionais, crianças e famílias do Centro Infantil Olivais do Sul* (1.ª ed.). [https://www.centro-olivais.com/wp-content/plugins/kcidade\\_publicacoes/userfiles/pdf/igital\\_ocumentaodagoga\\_4\\_ages.pdf](https://www.centro-olivais.com/wp-content/plugins/kcidade_publicacoes/userfiles/pdf/igital_ocumentaodagoga_4_ages.pdf)
- Gobbi, M. (2012). Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista*, 43, 135-147. <https://www.scielo.br/j/er/a/nqWcbv8qfG5pspSkPNZCF6s/?format=pdf&lang=pt>
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche*. APEI
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes: Como a brincadeira ao ar livre contribui para criar crianças fortes, confiantes e capazes*. (3.ª ed.). Livros Horizonte.
- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Kessel, M.V. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ª ed., pp.109-140). Porto Editora.
- 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).
- Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M. & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetivas de futuros profissionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 263-290.  
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/24634/20686>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R. & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e jogo na infância* (3.ª ed.). Sprint.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 4ª edição. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs) (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Pinazza, M. A., & Siqueira, S. O. (2017). Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que se está falando? *Em Aberto*, 30 (100), 145-156.  
<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3220/2955>
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quaresma, A. R. (2023). *O envolvimento das Famílias em Educação de Infância a partir da Documentação Pedagógica*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal).  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/46942/1/Ana%20Raquel%20Marques%20Quaresma%20-%20Vers%c3%a3o%20Definitiva.pdf>
- Sá, A. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). Repositório da Universidade Minho.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/43466/1/%c3%82ngela%20Filipa%20Gon%c3%a7alves%20de%20S%c3%a1.pdf>
- Silva, I. L., Marques, L. Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- 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.

## DOCUMENTOS LEGAIS

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.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 - 2928.

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92/2014, 1ª Série de 14/05/2014.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Despacho Conjunto n.º 258/97 do Ministério da Educação (1997). *Critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático*. Diário da República n.º 192, 2.ª Série de 21/08/1997.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/258-1997-1428462>

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). *Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches*. Diário da República n.º 167, 1ª Série de 31/08/2011.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2011/08/16700/0433804343.pdf>

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.

## **DOCUMENTOS DAS INSTITUIÇÕES**

Projeto Pedagógico 2023/2024 Creche

Plano Trabalho de Grupo 2023/2024 Creche

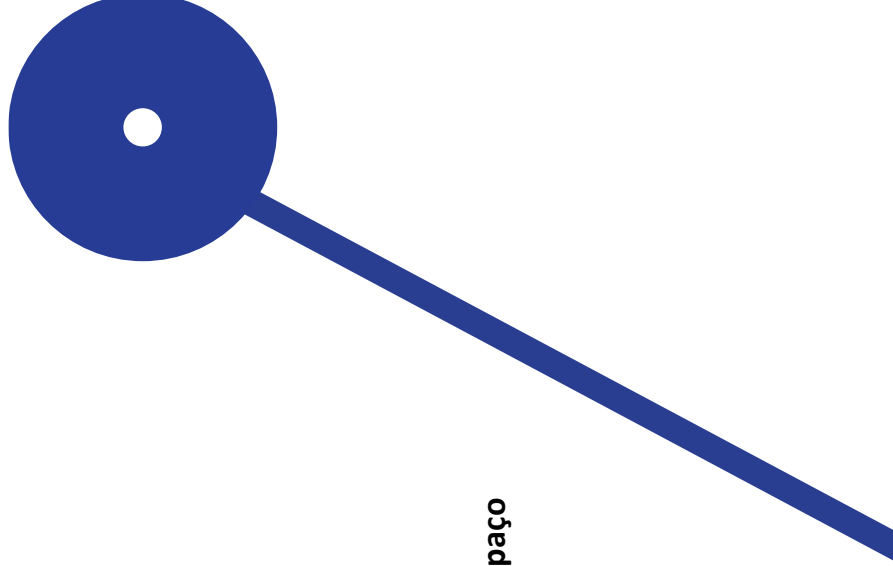
Projeto Curricular de Grupo 2024/2025 Pré-Escolar

—  
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

**P.PORTO**

**M**

—  
MESTRADO  
Em Educação Pré-Escolar



**Relatório de Estágio: Repensar o espaço  
exterior como contexto educativo**  
Mónica Filipa Ferreira Santos