



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

CRISTIANA CAPELAS
DE ALMEIDA

**EXPLORAR, DESCOBRIR E
APRENDER COM A NATUREZA EM
CONTEXTO DE CRECHE E JARDIM
DE INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em
Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Doutora, Sofia Gago da Silva Corrêa
Figueira

dezembro de 2025

CRISTIANA CAPELAS **EXPLORAR, DESCOBRIR E**
DE ALMEIDA **APRENDER COM A NATUREZA EM**
CONTEXTO DE CRECHE E JARDIM
DE INFÂNCIA

JÚRI

Presidente: Professora Doutora, Bárbara Alexandra Dinis Monteiro Tadeu, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professora Doutora, Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Professora Especialista, Maria Teresa Elvas de Matos, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

dezembro de 2025

Agradecimentos

Concluir esta etapa da minha vida representa a concretização de um sonho: tornar-me Educadora de Infância. Este caminho foi marcado por inúmeros desafios, dedicação, aprendizagens, muitas emoções e, acima de tudo, de pessoas que me acompanharam, inspiraram e apoiaram ao longo de todo este percurso. A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este momento se tornasse possível, deixo o meu mais profundo e sincero agradecimento.

À minha **família**, o pilar fundamental da minha vida, que sempre acreditou em mim e nunca me deixou desistir do meu sonho. À minha Mãe, que foi o meu maior apoio, fonte de força, inspiração e amor incondicional. Aos meus Avós, que ainda tenho o privilégio de ter comigo e que me acompanharam com carinho e orgulho ao longo deste caminho. À minha Tia e Prima, pela dedicação e apoio constantes. A todos os outros familiares que também estiveram presentes nesta etapa, agradeço o apoio. Refiro ainda dois membros muito especiais da minha família de quatro patas: a minha estrelinha Fanny, que continua a brilhar no meu coração; e o meu Marley, companheiro inseparável, cuja lealdade, alegria e afeto silencioso me acompanharam e confortaram diariamente. O vosso amor incondicional foi, e continua a ser, uma peça fundamental neste percurso.

Aos meus **amigos e amigas**, que sempre estiveram ao meu lado, deixo uma palavra de gratidão. Em especial à Elsa, que esteve sempre presente nos momentos em que mais precisei, à Inês, que foi também minha “professora” neste percurso e à Filipa, pelas palavras de conforto e coragem. Agradeço igualmente à Cátia, Patrícia, Ana Casaca e aos meus melhores amigos, Alves e Peixoto, pelas palavras de incentivo, por cada abraço e pelos momentos partilhados. Quero agradecer especialmente à minha amiga Cláudia, que se tornou uma estrelinha no fim deste percurso, pelo apoio e pela amizade que

tanto significaram para mim, e cuja lembrança guardarei sempre com muito carinho.

Às minhas **colegas de curso**, que se tornaram amigas para a vida, manifesto o meu reconhecimento. À Cíntia, companheira desde o início deste percurso; à Carolina, que sempre tinha uma palavra de conforto; e à Patrícia, cuja presença constante foi um grande apoio. Às minhas afilhadas Sofias e Rita, que se tornaram pessoas muito especiais na minha vida, agradeço por todos os momentos que passámos.

A todos/as os/as **professores/as** que marcaram o meu percurso académico, deixo o meu sincero agradecimento. Em especial, à minha **orientadora, Professora Sofia Figueira**, pelas aprendizagens proporcionadas, pela paciência demonstrada nos momentos de dúvida e pelo apoio incondicional, que contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Um agradecimento muito especial às **educadoras cooperantes** com quem tive o privilégio de estagiar, pilares essenciais na minha formação profissional. Às **auxiliares de ação educativa** com quem trabalhei, o meu muito obrigado pelo carinho e disponibilidade.

E, por último, a todas as **crianças** que cruzaram o meu caminho, deixo um agradecimento especial. Com cada uma aprendi, cresci e confirmei que é nesta profissão que quero estar. Levo-vos a todas no meu coração.

Sem vocês, nada disto teria sido possível.

De coração,

Obrigada!

Resumo

O presente relatório do projeto de investigação apresenta um estudo desenvolvido em dois contextos educativos distintos, creche e jardim de infância, centrado no tema do contacto com a natureza dentro e fora da sala, em contexto de educação de infância.

A partir da observação e da escuta dos interesses das crianças, foram planificadas e implementadas intervenções com o objetivo de potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais. Neste sentido, defini como questão de investigação: “**Como potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais em educação de infância?**”.

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, sustentada na metodologia de investigação-ação. Os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados incluíram observações, notas de campo, registos multimédia, pesquisa documental, inquéritos por entrevista e análise de conteúdo.

Durante os momentos de estágio, observei realidades distintas, o que reforçou a importância de adaptar as estratégias promotoras de contacto com a natureza às especificidades de cada contexto. Através das intervenções foi possível compreender as potencialidades do contacto com a natureza na educação de infância e as formas de o integrar em contextos educativos distintos.

Este estudo evidenciou que o contacto com a natureza promove o desenvolvimento sensorial, motor, social, emocional e cognitivo das crianças, destacando-se o papel do/a educador/a de infância na promoção de experiências que valorizem e integrem a natureza no ambiente educativo.

Palavras-chave: Natureza; Materiais Naturais; Educação de Infância; Educador/a de Infância.

Abstract

The present research project report presents a study developed in two distinct educational contexts, nursery and kindergarten, focusing on the theme of contact with nature both inside and outside the classroom within the context of early childhood education.

Through observation and listening to the children's interests, interventions were planned and implemented to enhance the exploration of natural spaces and natural materials. In this regard, I defined the research question: "**How to enhance the exploration of natural spaces and natural materials in early childhood education?**".

The research followed a qualitative approach, supported by the action-research methodology. The information collection and processing procedures employed included observations, field notes, multimedia records, documentary research, interview surveys, and content analysis.

During the internship, I observed different realities, which reinforced the importance of adapting strategies promoting contact with nature to the specificities of each context. Through the interventions, it was possible to understand the potential of contact with nature in early childhood education and the ways to integrate it into different educational contexts.

This study highlighted that contact with nature promotes children's sensory, motor, social, emotional, and cognitive development, emphasizing the role of early childhood educators in promoting experiences that value and integrate nature into the educational environment.

Keywords: Nature; Natural Materials; Early Childhood Education; Early Childhood Educator

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	IV
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	5
1.1. O Contacto com a Natureza na Educação de Infância	5
1.2. O Espaço Exterior em Contextos Educativos	12
1.3. A Exploração de Materiais Naturais	18
1.4. O Papel do/a Educador/a de Infância enquanto Gestor/a do Currículo	22
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	34
2.1. Investigação Qualitativa.....	34
2.2. Investigação-Ação.....	37
2.3. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação.....	40
2.3.1. Observação	41
2.3.2. Notas de Campo	42
2.3.3. Registos Multimédia	44
2.3.4. Pesquisa Documental	44
2.3.5. Inquérito por Entrevista.....	45
2.3.6. Análise de Conteúdo	46
2.4. Ética na Investigação em Educação	47

CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES.....	49
3.1. Contexto de Creche – Instituição A	50
3.1.1. Infraestruturas e Espaço Físico	50
3.1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	50
3.1.3. Equipa Educativa e Equipa Pedagógica.....	51
3.1.4. Grupo de Crianças.....	52
3.1.5. Organização da Rotina	53
3.1.6. Organização dos Espaços e Materiais	54
3.1.6.1. Espaço Exterior	56
3.2. Descrição e Interpretação das Intervenções em Contexto de Creche ...	59
3.2.1. “Uma Nova Área da Ciência”	60
3.2.2. “Pequenos Exploradores da Natureza”	73
3.2.3. Reflexão das Intervenções em Contexto de Creche.....	82
3.3. Contexto de Jardim de Infância – Instituição B	88
3.3.1. Infraestruturas e Espaço Físico	88
3.3.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	89
3.3.3. Equipa Educativa e Equipa Pedagógica.....	89
3.3.4. Grupo de Crianças.....	90
3.3.5. Organização da Rotina	91
3.3.6. Organização dos Espaços e Materiais	92

3.3.6.1. Espaço Exterior	95
3.4. Descrição e Interpretação das Intervenções em Contexto de Jardim de Infância	99
3.4.1. “E assim surgiu um Hotel para Insetos”	100
3.4.2. “Atelier de Artes na (com a) Natureza”	111
3.4.3. Reflexão das Intervenções em Contexto de Jardim de Infância	119
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
Referências Bibliográficas	132
Legislação.....	138
Documentos Institucionais	138
Trabalhos Acadêmicos.....	139
Apêndices	140
Apêndice A – Guião da entrevista	140
Apêndice B – Transcrição da entrevista realizada à educadora A.....	144
Apêndice C – Transcrição da entrevista realizada à educadora B.....	149
Apêndice D – Análise de conteúdo das entrevistas	156
Apêndice E – Planificação da intervenção “Uma Nova Área da Ciência”	169
Apêndice F – Planificação da intervenção “Pequenos Exploradores da Natureza”	170
Apêndice G – Planificação da intervenção “Atelier de Artes na (com a) Natureza”	173

Índice de Figuras

Figura 1 - Área da ciência da sala vermelha	55
Figura 2 - Área da ciência da sala amarela	55
Figura 3 - Espaço exterior do piso 3	56
Figura 4 - Espaço exterior do piso 0	57
Figura 5 - Cozinha exterior	58
Figura 6 - Momento do inventário da área da ciência.....	61
Figura 7 - Momento de exploração de terra dentro da sala.....	63
Figura 8 - Estagiária a colocar os bolbos de jacinto na terra	64
Figura 9 - Grupo de crianças a caminho da mata.....	65
Figura 10 - A M. (2 anos) a colocar um pau no saco depois de o ter recolhido	65
Figura 11 - Grupo de crianças a recolher terra.....	66
Figura 12 - Grupo de crianças a explorar o espaço natural.....	66
Figura 13 - A M. (3 anos) a mostrar uma bolota que encontrou	67
Figura 14 - A O. (3 anos) a realizar desenhos na terra com os dedos.....	67
Figura 15 - O I. (3 anos) a realizar desenhos na terra com um pau	67
Figura 16 - O T. (3 anos) e a M. (3 anos) após colherem tangerinas diretamente da árvore.....	67
Figura 17 - Pintura das caixas destinadas à colocação dos novos elementos naturais na área da ciência.....	69
Figura 18 - Área da ciência com os novos materiais	69

Figura 19 - O T. (3 anos) a observar os cartazes expostos na área da ciência	70
Figura 20 - O I. (3 anos) a explorar a caixa da terra e dos paus.....	72
Figura 21 - A I. (3 anos) e a C. (3 anos) a explorar os novos materiais naturais da área da ciência	72
Figura 22 - O F. (3 anos) a regar os bolbos.....	72
Figura 23 - A M. (3 anos) e a V. (3 anos) a observar os vasos na área da ciência	72
Figura 24 - Início da exploração livre dos materiais naturais	75
Figura 25 - A G. (2 anos) a observar uma concha	77
Figura 26 - A G. (2 anos) a agarrar duas conchas.....	77
Figura 27 - A G. (2 anos) a friccionar duas conchas uma contra a outra.....	77
Figura 28 - A G. (2 anos) a dar uma concha à B. (1 ano e 9 meses), enquanto o J. (2 anos) as observa	77
Figura 29 - A E. (1 ano e 3 meses) a bater repetidamente com um pau no chão, tentando parti-lo	78
Figura 30 - A E. (1 ano e 3 meses) a rasgar uma folha	78
Figura 31 - A M. (2 anos) a dar um ramo de hortelã ao R. (1 ano e 7 meses)	80
Figura 32 - Momento inicial da exploração livre, por parte do R. (1 ano e 7 meses).....	80
Figura 33 - Momento em que o D. (2 anos) imita a ação realizada pelo M. (2 anos).....	81

Figura 34 - Momento de recolha de registos fotográficos durante a exploração livre	86
Figura 35 - Observatório das ciências da sala B	93
Figura 36 - Árvore da Páscoa construída pelo grupo através de paus que foram recolhidos no espaço exterior.....	94
Figura 37 - A V. (5 anos) e o J. (4 anos) a observar, através de uma lupa bichos-da-seda.....	94
Figura 38 - O A. (5 anos) e o Mi. (5 anos) a observar uma pena que encontraram no espaço exterior	94
Figura 39 - Área dos baloiços	95
Figura 40 - Borboleta encontrada pela E. (4 anos) e pela L. (6 anos).....	96
Figura 41 - Percevejo do fogo encontrado pelo F. (5 anos).....	96
Figura 42 - Área central do pátio	97
Figura 43 - Área da cozinha de lama	98
Figura 44 - O F. (5 anos), o Pi. (5 anos) e a E. (6 anos) a explorar os materiais da cozinha de lama	98
Figura 45 - A C. (5 anos) a realizar desenhos na terra com um pau	98
Figura 46 - O Mi. (5 anos) e a Me. (5 anos) a imaginar e construir, com materiais naturais, uma casa para bichos	101
Figura 47 - Planificação do hotel para insetos registada no plano do dia 9 de abril de 2024.....	102
Figura 48 - A C. (5 anos) a observar um dente-de-leão	104
Figura 49 - Grupo de crianças a subir e descer uma colina de terra batida	104

Figura 50 - Momento de entreaajuda entre o Mi. (5 anos) e a P. (6 anos), durante o passeio pelo espaço natural	105
Figura 51 - A L. (6 anos), a J. (4 anos), a P. (6 anos) e o Pi. (5 anos) a construir o hotel para insetos.....	106
Figura 52 - Momento de acompanhamento na construção do hotel para insetos	106
Figura 53 - O G. (6 anos) a colocar canas de bambu no hotel para insetos	107
Figura 54 - Momento de reflexão sobre o processo de desenvolvimento do hotel para insetos.....	108
Figura 55 - O I. (6 anos), o Mi. (5 anos) e o Ma. (5 anos) a realizar um desenho do hotel para insetos no espaço exterior	110
Figura 56 - O L. (5 anos) e o E. (4 anos) a explorar tinta no chão, utilizando uma folha de árvore e um pau.....	111
Figura 57 - Construção dos "pincéis naturais" com o apoio do Mi. (5 anos)	113
Figura 58 - Momento de pintura com "pincéis naturais" e tinta natural	115
Figura 59 - Momento de exploração da tinta natural com as mãos	115
Figura 60 - O Z. (4 anos) a colocar areia por cima do seu desenho.....	117
Figura 61 - O Z. (4 anos) espantado com o seu desenho com areia.....	117
Figura 62 - O P. (5 anos), a L. (6 anos), o I. (6 anos) e a C. (5 anos) a realizar o painel coletivo com materiais naturais	118
Figura 63 - Exposição dos trabalhos realizados durante o atelier de artes na (com a) natureza.....	119

Siglas e Acrónimos

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para a Creche

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório do projeto de investigação foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e apresenta o trabalho desenvolvido ao longo de três momentos de estágio. O primeiro decorreu em contexto de creche, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio em Educação de Infância I; o segundo, em contexto de jardim de infância, integrado na UC de Estágio em Educação de Infância II; e o terceiro foi realizado em ambos os contextos, no âmbito da UC de Estágio em Educação de Infância III.

A investigação teve início na UC de Seminário de Investigação e Projeto I, onde foram definidos o tema e os objetivos, bem como elaborados os produtos de avaliação que serviram de base para a construção deste relatório. O trabalho prolongou-se na UC de Seminário de Investigação e Projeto II. Este relatório integra as observações, intervenções e reflexões realizadas ao longo dos contextos de estágio, tendo como base o tema que decidi escolher: “O contacto com a natureza dentro e fora da sala em contexto de educação de infância.”

Uma das principais motivações para a escolha deste tema prende-se com a minha experiência pessoal. Durante a infância, recordo-me de brincar em espaços naturais e no espaço exterior das escolas que frequentei, onde tinha a liberdade de explorar diversos materiais naturais. Mexer na terra e na lama, apanhar flores, observar insetos e contactar com elementos naturais foram explorações que fizeram parte do meu quotidiano. Estas experiências não se limitavam ao contexto escolar, pois trazia para casa diversos materiais, incluindo insetos.

Para além desta motivação intrínseca, que considero fundamental, uma vez que é importante identificarmo-nos com o tema que escolhemos, esta

escolha baseou-se igualmente nas experiências que fui vivenciando em contexto de estágio. Impressionava-me o tempo que as crianças passavam fechadas dentro da sala, sem qualquer contacto com a natureza, sem acesso a um espaço amplo, propício à exploração, imaginação e criatividade, e num ambiente que predominavam os materiais com características pré-definidas. Neste seguimento, Horn (2017) destaca que “as crianças hoje, em sua grande maioria, veem-se privadas de desfrutar do espaço ao ar livre e de conviver com a natureza” (p. 85). Perante esta realidade, torna-se fundamental reconhecer que nem todas as instituições dispõem de espaços exteriores que possibilitem o contacto com materiais naturais. Assim, a introdução de materiais naturais no interior dos espaços educativos e/ou a realização de passeios a espaços naturais, revelam-se estratégias essenciais para promover esse contacto, ideia que sustentou a escolha do tema deste projeto.

Para além disso, a escolha do tema baseou-se nas observações realizadas no primeiro momento de estágio, em contexto de creche, onde percebi que as crianças demonstravam bastante entusiasmo sempre que tinham oportunidade de estar em contacto com a natureza. Embora existissem algumas oportunidades de contacto, sobretudo através da área da ciência e de momentos no espaço natural próximo da instituição, as experiências proporcionadas eram pouco diversificadas. No segundo momento, em contexto de jardim de infância, deparei-me com uma realidade distinta. O espaço exterior da instituição era essencialmente natural, o que possibilitava um contacto frequente com a natureza. Este contacto era igualmente promovido no interior da sala, onde estavam disponíveis diversos materiais naturais, recolhidos pelas próprias crianças ou disponibilizados pela educadora, que valorizava e promovia ativamente esta relação com o meio natural. Ainda assim, optei por dar continuidade ao tema inicialmente definido.

Com base nas situações observadas e nas reflexões desenvolvidas ao longo dos estágios, defini como finalidades deste estudo: refletir sobre a importância do contacto com a natureza no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; identificar estratégias que os profissionais de educação podem adotar para potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais; e encontrar formas de ampliar e enriquecer as experiências das crianças, fomentando uma relação mais contínua e significativa com a natureza, tanto no espaço exterior e envolvente como no interior da sala. É fundamental reconhecer que o contacto com o exterior e com elementos naturais deve ser incentivado desde a primeira infância, prolongando-se ao longo de toda a vida. Neste sentido, a vivência de momentos na natureza e o contacto com elementos naturais, assume particular relevância, uma vez que “o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características (...).” (Silva et al., 2016, p. 90).

Tendo em conta as observações e reflexões realizadas durante os estágios, e reconhecendo o contacto com a natureza como um tema de interesse pessoal, defini como questão de investigação: **“Como potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais em educação de infância?”**.

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao quadro teórico de referência, no qual são abordados os principais conceitos que fundamentam o tema deste projeto, nomeadamente o contacto com a natureza na educação de infância, o espaço exterior em contextos educativos, a exploração de materiais naturais e o papel do/a educador/a de infância enquanto gestor/a do currículo.

O segundo capítulo diz respeito à metodologia de investigação, onde se apresenta a abordagem metodológica do estudo, inserida no paradigma da Investigação Qualitativa e sustentada na metodologia da Investigação-Ação. São igualmente abordados os procedimentos de recolha e tratamento de informação mobilizados ao longo deste projeto, bem como as questões éticas associadas à investigação em educação.

O terceiro capítulo apresenta a caracterização dos contextos de estágio, incluindo a descrição das infraestruturas e do espaço físico, do projeto educativo e pedagógico, da equipa educativa e pedagógica, do grupo de crianças, da organização da rotina, da organização dos espaços e materiais, bem como do espaço exterior de ambos os contextos. Este capítulo inclui também a descrição e interpretação das intervenções desenvolvidas nos contextos de estágio, complementadas por notas de campo e figuras. São ainda mobilizadas referências teóricas do quadro teórico de referência, bem como respostas das educadoras cooperantes aos questionários por entrevista realizados em ambos os contextos de estágio. O capítulo integra igualmente reflexões sobre as intervenções desenvolvidas.

No quarto e último capítulo, são apresentadas as considerações finais, onde reflito sobre o processo de desenvolvimento do projeto de investigação, destacando as principais dificuldades e aprendizagens realizadas. Procuo igualmente dar resposta à questão de investigação e refletir sobre o contributo do estudo para a construção do meu perfil profissional enquanto futura educadora de infância. Por último, enuncio os desafios e possíveis intervenções futuras que poderei desenvolver ao longo do meu percurso profissional.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas, a legislação consultada e outros documentos consultados, bem como os apêndices considerados essenciais para o presente relatório.

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

O presente capítulo diz respeito ao quadro teórico de referência, onde são apresentados alguns conceitos fundamentais para a compreensão do tema abordado neste projeto de investigação.

Considerando o tema principal deste projeto, selecionei como primeiro subcapítulo, o contacto com a natureza em contextos de educação de infância. Neste, apresento o conceito de “natureza”, bem como a importância do contacto com a natureza para o desenvolvimento das crianças. Dado que este contacto ocorre maioritariamente ao ar livre, optei por seleccionar como segundo subcapítulo, o espaço exterior. De seguida, focome na exploração de materiais naturais, que pode surgir não só no espaço exterior, como também no espaço interior. O último subcapítulo aborda o papel do/a educador/a de infância enquanto gestor/a do currículo, podendo este/a assumir um papel de observador/a, organizador/a e/ou promotor/a.

1.1. O Contacto com a Natureza na Educação de Infância

O contacto com a natureza é importante no desenvolvimento das crianças, sendo reconhecido por diversos autores como promotor de aprendizagem e bem-estar. Na perspetiva de L’Ecuyer (2017), a natureza “é uma das primeiras janelas de curiosidade da criança (...)” (p. 77), realçando que, através da interação com o meio natural, a criança cria, experimenta, investiga, explora e descobre.

Malavasi (2018) destaca a dimensão holística proporcionada pela natureza, afirmando que esta se constitui como “um campo de formação em que se pode experimentar, exercitar e manter o corpo e a mente ligados e em que o ser total, na sua completude e globalidade, encontra um espaço de diálogo interior” (p. 7). Na perspetiva da mesma autora, a natureza é democrática e inclusiva. É democrática porque permite a descoberta e a

exploração, independentemente das características e/ou capacidades individuais das crianças. É inclusiva, pois respeita o ritmo e o comportamento de cada criança. Malavasi (2018) acrescenta ainda que a natureza é estável, estando sempre disponível para ser descoberta e vivida.

Por sua vez, Webber (2020) considera que estar na natureza é “entrar em contato direto com a vida, uma vida que tem sons diferentes a todo o momento, que tem surpresas a cada segundo (...)” (p. 20). Quitério (2021) ressalta que:

a natureza faz parte da essência evolutiva da criança (e do Ser humano), devendo ser, cada vez mais, assumida na sua dimensão educativa e pedagógica, promotora do desenvolvimento equilibrado, saudável e sustentável da criança e, por excelência, promotora da apropriação de uma cultura de sustentabilidade e de preservação do planeta. (p. 146)

Os autores referidos apresentam perspectivas distintas, mas que se complementam, uma vez que todos reconhecem a importância do contacto com a natureza para o desenvolvimento da criança. L’Ecuyer (2017) salienta o facto de este contacto estimular a curiosidade, e Malavasi (2018) destaca a natureza como um espaço de formação holística, onde as competências cognitivas e motoras são desenvolvidas. Contrariamente à perspectiva de Malavasi (2018), que considera que a natureza é estável, Webber (2020) realça o estímulo constante proporcionado por esta. Já Quitério (2021) acrescenta uma perspectiva evolutiva, afirmando que a natureza faz parte da essência da criança, sendo fundamental para o seu desenvolvimento equilibrado, saudável e sustentável.

A relação entre a criança e a natureza é cada vez mais estudada por diferentes autores, sendo reconhecida como um elemento fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Como referem Coelho et al. (2015) “a

importância das brincadeiras em áreas naturais recebe uma crescente atenção por parte de especialistas em diferente áreas, é dada crescente atenção às evidências de que essas brincadeiras oferecem, de facto, benefícios para o desenvolvimento das crianças” (p. 114). Desta forma, os contextos educativos podem desempenhar um papel central na garantia de “experiências de brincar de qualidade, ao ar livre e em contacto com a natureza, contrariando hábitos sedentários” (Bento, 2015, p. 132).

Atualmente, diversos fatores têm contribuído para um afastamento progressivo das crianças dos espaços naturais, limitando as oportunidades de exploração e aprendizagem ao ar livre. Horn (2017) refere que, atualmente, a maioria das crianças tem poucas oportunidades para brincar ao ar livre e estabelecer contacto com a natureza. Desses fatores destacam-se: uma sociedade que afasta a infância do brincar com elementos naturais como a terra, a água e o fogo; a insegurança nos centros urbanos; a redução dos espaços disponíveis devido ao crescimento das construções; e a identidade da escola infantil que adota um modelo tradicional, onde as crianças aprendem passivamente e onde são priorizadas as mesas, os berços e as cadeiras (Horn, 2017). Coelho et al. (2015) destacam que, por vezes, familiares e educadores/as questionam se os benefícios do contacto com a natureza compensam o tempo e o esforço despendidos.

Outro fator que pode limitar o contacto das crianças com a natureza são as condições meteorológicas, pois tal como refere L’Ecuyer (2017) “existe uma falsa crença popular de que as crianças apanham constipações e gripes quando vão para a rua, no Inverno” (p. 79). No entanto, a autora destaca que a Academia Americana de Pediatria afirma que o frio não é responsável pelo aparecimento das constipações ou gripes. Pelo contrário, para fortalecer o sistema imunitário das crianças é recomendável que estas brinquem ao ar livre, desde que estejam devidamente agasalhadas. Como exemplo, L’Ecuyer (2017) menciona os países nórdicos, onde as crianças brincam no exterior,

mesmo quando as temperaturas são muito baixas. Desta forma, é essencial que as crianças tenham contacto com a natureza e brinquem ao ar livre “não apenas nos dias de sol, mas também nos dias de chuva, em que os cheiros, as cores, a vegetação e os habitantes do ecossistema que se deixam ver são outros” (L’Ecuyer, 2017, p. 78).

Assim, torna-se essencial valorizar o potencial pedagógico destes espaços, uma vez que promovem o desenvolvimento de diversas competências ao nível motor, cognitivo, social e emocional. Seguindo esta linha de pensamento, Daly (2024) salienta que,

ambientes de aprendizagem ao ar livre cuidadosamente projetados ajudam ao crescimento e desenvolvimento das crianças nos domínios emocional, social, físico, cognitivo e criativo (...) [e] promovem a criatividade, a autodescoberta, a capacidade de se dirigirem a si próprias, a autoavaliação, a expressão de sentimentos e a liberdade de escolha. (pp. 11-12)

Bilton et al. (2017), destacam que nestes ambientes existem diversas experiências significativas que proporcionam sentimentos de prazer, admiração e liberdade e que favorecem uma relação positiva com o meio, sendo estas “ouvir o som dos pássaros, sentir a relva nos pés, apreciar o colorido das flores, comer fruta acabada de colher, correr em campo aberto, sentir os pingos frescos da água na face” (p. 28). Estas experiências permitem à criança desenvolver uma ligação afetiva com a natureza, estimular a curiosidade e a exploração do meio envolvente. Também contribuem para a construção de conhecimentos sobre o mundo natural e para o desenvolvimento de competências sensoriais e motoras, bem como para a valorização e respeito pelos seres vivos (Bilton et al., 2017).

Tal como referido anteriormente, o contacto com a natureza promove o desenvolvimento de diversas competências. Ao nível do bem-estar físico e

emocional, este contacto revela-se essencial, uma vez que promove experiências que contribuem para o crescimento equilibrado e harmonioso das crianças. Segundo Arribas et al. (2018), o contacto com a natureza “proporciona um crescimento pessoal e emocional mais harmonioso; as emoções suscitam o desejo de experimentar, descobrir, interagir com outros” (p. 6). Os autores destacam que, o espaço natural “transmite um sentimento de calma, de beleza e, por conseguinte, de bem estar” (Arribas et al., 2018, p. 6), permitindo às crianças experienciar ambientes que promovem a tranquilidade e a autorregulação emocional.

Para além dos benefícios emocionais, o contacto com a natureza desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar físico das crianças. Neste contexto, Bento (2020) salienta que “as experiências de brincar ao ar livre exercem uma influência positiva no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis” (p. 10), uma vez que favorecem a adoção de estilos de vida ativos e contribuem para o equilíbrio físico e emocional da criança. Estas experiências também contribuem para o fortalecimento do sistema imunitário das crianças, especialmente quando envolvem sujar-se e/ou enlamearem-se (Hanscom, 2021).

Os momentos de interação com o meio natural são igualmente essenciais para o desenvolvimento sensorial das crianças, uma vez que desafiam e favorecem “o seu sentido de toque, visão, audição, cheiro, paladar e muito mais” (Hanscom, 2021, p. 118). Quitério (2021) destaca a importância dos estímulos provenientes dos ambientes naturais para o desenvolvimento sensorial, uma vez que “facilitam o conhecimento da criança sobre si própria, sobre o seu corpo e possibilidades de exploração/movimento, sobre o envolvimento e sobre a relação que o seu corpo tem e pode ter com esse envolvimento” (p. 146).

O contacto com a natureza assume também um papel essencial no desenvolvimento motor, proporcionando contextos ricos e desafiantes. Como destaca Quitério (2021), “(...) a natureza oferece inúmeros estímulos para o comportamento motor, desde o trepar, saltar, saltitar, pendurar, equilibrar, rebolar, correr, rastejar, nadar, etc” (p. 145). Neste sentido, é importante criar espaços amplos que favoreçam o contacto com a natureza e com materiais naturais, como terra, água, pedras e árvores, que garantam oportunidades de ação motora diversas, tais como correr, lançar, pontapear, suspender, baloiçar, escorregar, entre outras (Quitério et al., 2024). Assim, torna-se essencial proporcionar às crianças a oportunidade de interagir e explorar este tipo de ambientes, de forma a promover o desenvolvimento das suas competências motoras e ampliar o seu repertório motor básico de modo natural e prazeroso (Quitério, 2021).

Associadas ao desenvolvimento motor surgem as vivências de risco, que segundo Bento (2020) emergem à medida que as crianças adquirem confiança para sair da sua zona de conforto. Embora o brincar arriscado possa gerar medo e ansiedade, este está igualmente associado a “ (...) sentimentos de entusiasmo, orgulho e felicidade que tornam o risco cativante para a criança, fazendo com que esta persista na tarefa, supere o medo e viva o entusiasmo quando domina uma nova capacidade” (Bento, 2020, p. 9). Desta forma, a criança aprende a conhecer os perigos e os riscos que surgem, aprende com os erros, começa a ganhar mais confiança nas suas capacidades, “a conhecer os seus limites e a avaliar o ambiente que a cerca, levando-a a agir de modo mais controlado perante novas situações” (Vale, 2013, p. 12). Assim, vai criando estratégias para lidar com situações imprevistas, que possam ocorrer durante a exploração do espaço natural.

Relativamente ao desenvolvimento social, o contacto com a natureza também traz benefícios. Como afirmam Bilton et al. (2017), “(...) ao serem confrontadas com os imprevistos da Natureza, são incentivadas a cooperar,

partilhando ideias, estratégias, medos e desejos” (p. 52). Esta imprevisibilidade gera desafios que forçam as crianças a desenvolver estratégias para resolver os problemas que ocorrem. Durante este processo, surgem também oportunidades para que as crianças cooperem entre si, partilhem ideias e objetivos, o que contribui para o desenvolvimento de competências sociais (Bento, 2015). Assim, a aprendizagem, neste contexto, “(...) ocorre de forma espontânea, alternando-se papéis de aprendiz e de ensinante, em função das exigências de cada tarefa” (Bilton et al., 2017, p. 52).

Wauquiez (2018) afirma ainda que, na natureza, as crianças colaboram mais entre si, demonstram comportamentos menos agressivos, desenvolvem a criatividade, aprimoram as competências linguísticas e desenvolvem uma maior consciência de si mesmas.

Tendo em conta tudo o que foi mencionado anteriormente, podemos afirmar que a natureza constitui-se como uma dimensão essencial para o desenvolvimento holístico das crianças. Seguindo esta linha de pensamento, Neto (2020) realça que,

criar conexão com a natureza numa dimensão não formal é expandir a aprendizagem expressiva do nosso corpo de forma direta, intencional e sustentável, construindo conhecimento através da atenção indireta e também de uma empatia socioemocional entre pares que permanece para o resto da vida. (p.152)

Esta perspetiva evidencia a forma como a interação com a natureza pode enriquecer o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Este contacto direto e intencional com a natureza promove também uma relação mais consciente e responsável com o meio ambiente, incentivando assim as crianças para práticas sustentáveis e para a preservação da natureza.

Em suma, ao considerar as diferentes perspetivas dos autores supramencionados, torna-se evidente que o contacto com a natureza desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, uma vez que estimula a curiosidade, a criatividade, promove o bem-estar físico e emocional, o desenvolvimento de competências não só cognitivas, como também motoras, sociais e emocionais. Para além disso, contribui para uma visão mais crítica e respeitadora, pois crescer em contacto com a natureza “aumenta as suas possibilidades de se permitir ser envolvido e afetado por ela, e quando conhecemos, amamos e nos sentimos parte de algo” (Bitencourt & Pinto, 2020, p. 52).

Assim, em contacto com a natureza “teremos pequenos pesquisadores libertos dos espaços fechados e preparados para aprender no meio do espaço natural e ao ar livre, inventando e criando projetos em conjunto para darem seguimento aos seus interesses pessoais e coletivos” (Neto, 2020, p. 229).

1.2. O Espaço Exterior em Contextos Educativos

O espaço exterior assume, também, um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, oferecendo múltiplas possibilidades de exploração, descoberta e aprendizagem, e favorecendo a sua aproximação à natureza. Segundo Bilton et al. (2017), “atualmente as crianças passam uma grande parte do dia em contextos educativos formais, permanecendo longos períodos em espaços fechados, onde as possibilidades de escolha e exploração são muito reduzidas” (p.17). Neste sentido, é essencial reconhecermos a necessidade de proporcionar oportunidades para que as crianças possam explorar e brincar no espaço exterior. Assim, este deve ser reconhecido como uma extensão da sala de atividades (Horn, 2017), permitindo às crianças explorar de forma autónoma e independente ambos os espaços, de acordo com os seus interesses e necessidades.

Embora os espaços interiores desempenhem um papel importante para o desenvolvimento das crianças, Hohmann e Weikart (1997) destacam que “(...) nenhum espaço de interior poderá igualar-se aos sons, cheiros, aspectos e texturas do mundo natural” (p. 212), uma vez que as experiências de brincadeira neste tipo de ambientes podem gerar novos interesses e perspectivas de exploração (Daly, 2024). Horn (2017) defende que muitas das atividades habitualmente realizadas nas salas de referência podem e devem ser desenvolvidas nos espaços exteriores. Entre estas, a autora destaca o conto de histórias à sombra de uma árvore, a realização de construções que incluam o uso da terra e da água, o desenho, a pintura e a colagem ao ar livre, tendo a natureza como inspiração.

Em ambos os contextos, creche e jardim de infância, é de extrema importância potenciar a brincadeira e a vivência de momentos no espaço exterior. Bento (2020) destaca que os espaços exteriores, em ambos os contextos, são ambientes privilegiados na vivência de experiências de brincar ao ar livre, tendo um grande impacto na formação de atitudes e valores, como o respeito pelo meio ambiente, cidadania e comportamentos sustentáveis e saudáveis.

As Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) reconhecem a importância do espaço exterior, afirmando que este “oferece múltiplas possibilidades de observação e exploração para as crianças do ponto de vista do mundo físico através da incorporação de elementos com potencial multissensorial (...) e que constituam desafio às possibilidades motoras da criança (...)” (Marques et al., 2024, p. 48). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) consideram que o espaço exterior é igualmente importante, uma vez que é “(...) um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (...)” (Silva et al., 2016, p. 27).

As perspetivas mencionadas realçam a relevância do espaço exterior como um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças, independentemente do contexto educativo. Assim, é um espaço que promove o respeito pelo meio ambiente e favorece o desenvolvimento sensorial, proporcionando às crianças uma variedade de estímulos sensoriais. Para além disso, promove também a interação social, pois ao brincar ao ar livre as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e interagir com os pares.

Dado que a presente investigação foi desenvolvida em contexto de creche e jardim de infância, é relevante abordar a organização dos espaços exteriores em ambos os contextos. Atualmente, existem normas específicas a seguir no que se refere à sua estruturação.

Relativamente ao contexto de creche, de acordo com o n.º 2 do artigo 17.º da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, “os espaços destinados à estada das crianças devem, preferencialmente, desenvolver-se no rés-do-chão de forma a conseguir-se o contacto direto com o espaço exterior” (p. 2340). Ainda na alínea d) do anexo da presente portaria, esta indica que o recreio deve ser:

(...) constituído por um espaço exterior vedado, com uma zona coberta, com zonas de interesse para as crianças e que permita a utilização de brinquedos com rodas. Quando a utilização do recreio for partilhada com bebés, deve prever a separação de espaços. Deve, ainda, contemplar equipamento diverso, estruturas fixas ou móveis, que permitam subir, trepar e escorregar, bebedouros, bancos para adultos, bancos e mesas para as crianças, recipientes para recolha selectiva de lixo e iluminação. (p.4342)

Para o contexto de jardim de infância, de acordo com a ficha n.º 8 do anexo n.º 1 do Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, o espaço

exterior deve ser organizado de modo a garantir as condições de segurança necessárias e a proporcionar diferentes ambientes que favoreçam a realização de atividades lúdicas e educativas e “deve, quando possível, incluir área coberta, ponto de água e pequena arrecadação” (p. 15). O Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto refere ainda que os equipamentos colocados no espaço exterior devem “proporcionar resposta às necessidades de movimento, descoberta, exploração e descontração” (p. 4).

Diferentes autores fazem referência à forma como os espaços exteriores devem estar organizados. Na perspetiva de Post e Hohmann (2003), o espaço exterior adequado para bebés deve possuir equipamentos e materiais que estimulem o movimento, bem como uma diversidade de superfícies para gatinharem, andarem, transportarem, empurrarem, treparem, atirarem e explorarem. Por outro lado, o espaço exterior para as crianças mais crescidas deve incluir elementos naturais, áreas e brinquedos para trepar e baloiçar, pois uma vez que estas têm mais facilidade em se equilibrar de pé, este possibilita que corram, trepem, baloicem, escorreguem, cavem, pintem, encham, esvaziem, realizem jogos simples e enfrentem desafios (Post & Hohmann, 2003).

É fundamental introduzir materiais naturais no espaço exterior, uma vez que “dá textura às superfícies de recreio, melhora os espaços de recreio ao ar livre e põe as crianças em contacto com a natureza” (Daly, 2024, pp. 10-11).

Morais (2020) reforça ainda que o espaço exterior deve incluir uma horta, árvores de diversas espécies, chão de terra e relva, bem como materiais naturais, como pedras e flores. Deve também oferecer áreas amplas para brincadeiras ativas e espaços tranquilos, onde as crianças possam conversar e descansar. Ao oferecer desafios, equipamentos e materiais ajustados a cada faixa etária, o espaço exterior potencia o desenvolvimento motor, cognitivo,

emocional e social. Assim, nestes tipo de espaços “os bebés e as crianças maiores observam, exploram e brincam sozinhas ou com outras ao seu próprio ritmo e com o seu próprio nível de interesse e de desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2003, p. 272).

Tal como mencionado anteriormente, o espaço exterior favorece o respeito pelo meio ambiente e promove o desenvolvimento sensorial e social. Revela-se assim um ambiente privilegiado para a promoção de aprendizagens significativas, potenciando o desenvolvimento integral da criança.

Ao nível motor, “(...) os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que impelem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos” (Bento, 2015, p. 130). A diversidade de materiais e equipamentos disponíveis neste tipo de espaço permite que as crianças explorem diferentes desafios motores, favorecendo não só o desenvolvimento das competências motoras, mas também a autonomia e a confiança nas suas capacidades. Veiga et al. (2021) reforçam ainda que quando este possui materiais naturais,

(...) pode constituir-se como um ambiente de aventura e de descoberta, que possibilita a liberdade de envolvimento em vários tipos de brincar, que promovem a capacidade de perceber e gerir o risco, o desenvolvimento físico e o aperfeiçoamento das capacidades motoras. (p. 8)

Bilton et al. (2017) salientam a importância do espaço exterior para o desenvolvimento de competências sociais, considerando-o como um “(...) contexto social rico, onde emergem diferentes oportunidades de interação e partilha entre as crianças” (p. 87). Neste sentido, o espaço exterior, caracterizado por um ambiente de maior liberdade de movimento e exploração, proporciona experiências que promovem a cooperação, a partilha de conhecimentos e o desenvolvimento de competências sociais essenciais

para as crianças. Segundo Bilton et al. (2017), estas experiências de socialização e interação contribuem para o desenvolvimento de relações de confiança com os outros e favorecem o sentimento de empatia em relação às suas necessidades e/ou dificuldades.

Hanscom (2021) refere-nos ainda que o espaço exterior proporciona às crianças um potencial ilimitado, onde estas têm oportunidade de relaxar, de se inspirar e dar asas à sua imaginação. É um ambiente propício para desenhar, criar e explorar, com possibilidades infinitas e, além disso, “(...) promove competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais” (Thomas & Harding, 2011, cit. por Bento & Portugal, 2016, p. 91).

Ao considerar as diversas perspetivas dos autores supramencionados, podemos afirmar que o espaço exterior propicia inúmeras oportunidades para enriquecer o ambiente educativo e proporcionar experiências riquíssimas às crianças. Neste sentido, é um espaço que oferece às crianças uma variedade de estímulos sensoriais, possibilita o uso da imaginação e criatividade na forma como exploram os materiais naturais, promove o desenvolvimento motor e favorece também a socialização com os pares, permitindo a partilha de brincadeiras, experiências e interesses, entre outros benefícios. Deste modo, e por todos os aspetos mencionados anteriormente, devem ser desenvolvidos, não só em contexto de creche, como também em contexto de jardim de infância.

Concluindo, Vasconcelos (2012) refere que é fundamental a criação de espaços exteriores “provocadores do desenvolvimento, proporcionando à criança experiências diárias e sistemáticas de contacto com a Natureza, com a terra, a água, o sol e a chuva, as plantas, os animais, as pedras, os troncos de árvores...” (pp. 11-12). Ou seja, os/as educadores/as de infância, enquanto

gestores/as do currículo, têm uma responsabilidade acrescida na organização e promoção de experiências nestes espaços.

Neste sentido, Neto e Lopes (2018) defendem a criação de oportunidades para que as crianças se expressem e desfrutem dos espaços exteriores, sejam estes construídos ou naturais, pois, segundo os mesmos autores, as crianças “necessitam de contactar, experienciar e apreciar a natureza, brincando de forma desafiadora e com margem de risco adequada à sua condição de desenvolvimento” (Neto & Lopes, 2018, p. 77).

Em suma, “reconhecendo-se a influência do espaço exterior na promoção de bem-estar e aprendizagens, este não pode deixar de ser planeado com a mesma atenção e rigor aplicados ao interior” (Bilton et al., 2017, p. 140). Assim, tal como o espaço interior, o espaço exterior deve também ser valorizado, planeado e organizado, de forma a criar um ambiente estimulante, seguro e adequado às necessidades e interesses das crianças.

1.3. A Exploração de Materiais Naturais

Torna-se fundamental abordar também a exploração de materiais naturais, que pode ser realizada não só nos espaços exteriores e espaços naturais, como também nos espaços interiores, uma vez que é possível trazer os elementos naturais para dentro da sala e explorá-los na sua globalidade. Assim, apesar de se considerar que é difícil transpor para o espaço interior a exploração de materiais, sons, movimentos e sensações que o espaço exterior potencia (Bento, 2020), é possível que estas experiências surjam na sala, pois, na perspetiva de Silva et al. (2016), este tipo de materiais “podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (p. 27). Hanscom (2021) sugere uma forma de trazer a natureza para o interior, indicando que é possível ter cestos com pinhas, bolotas, avelãs, pedaços de árvore e outros materiais naturais, com os quais as crianças podem construir, explorar e criar na sala.

De acordo com Dias (2021) os elementos naturais são multissensoriais e oferecem inúmeras possibilidades de utilização em função dos interesses e das características das crianças. Para completar esta ideia, Bilton et al (2017) afirmam que “a exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender. Na sua ação, a criança descobre diferentes utilizações para os objetos, atribuindo-lhes funções e significados distintos” (p. 49). Segundo os mesmos autores este tipo de materiais, disponibilizados pela natureza, tornam-se mais interessantes e apelativos para as crianças do que os objetos fabricados e de plástico, que possuem um fim predefinido (Bilton et al., 2017).

Segundo as OPC, os materiais naturais “(...) devem ser privilegiados pelas suas propriedades multissensoriais e pela possibilidade de resposta a diferentes sensibilidades sensoriais” (Marques et al., 2024, p. 49). Já nas OCEPE, é referido que estes materiais “(...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica (...)” (Silva et al., 2016, p. 26). Neste sentido, o contacto com esta categoria de materiais permite que as crianças explorem, experimentem e construam significados, bem como desenvolvam a sua curiosidade e respeito pelo meio ambiente.

Contudo, explorar e brincar com materiais naturais pode envolver também uma componente de risco, dado que “(...) é difícil prever ou controlar tudo aquilo que a criança encontra no espaço” (Dias, 2021, p. 16). Bilton et al. (2017) reforçam esta perspetiva ao afirmar que, embora este tipo de exploração possa, de facto, apresentar riscos, essa possibilidade não deve impedir que as crianças tenham acesso a essas experiências, uma vez que oferecem diversos benefícios para o seu desenvolvimento. Como referem os mesmos autores, “lidar com o risco associa-se a um sentimento de superação de limites, que promove a autoestima e a confiança da criança nas suas competências” (Bilton et al., 2017, p. 51). Neste sentido, as experiências que

envolvem a exploração de materiais naturais e, simultaneamente, desafios físicos assumem um papel essencial no desenvolvimento das crianças, não só ao nível motor, como também na promoção da autoconfiança e da perceção das suas capacidades. Como exemplo, Dias (2021) salienta que,

a força para transportar um pau de grandes dimensões ou a destreza para lançar uma rocha pesada são exemplos de atividades arriscadas que cativam as crianças ao fornecerem informações ricas sobre o seu corpo e as suas possibilidades, na relação com o espaço. (p. 16)

Para além destes benefícios, “(...) o manusear de materiais naturais com diferentes texturas, tamanhos e pesos, permite treinar competências de motricidade fina e de coordenação mão-olho, que se revelam como aquisições importantes para aprendizagens futuras (...)” (Thomas & Harding, 2011, cit. por Bento, 2015, p. 130). Estes materiais estimulam ainda a imaginação e a criatividade das crianças (Piorski, 2016), uma vez que as crianças podem imaginar, por exemplo, que um ramo de árvore é uma varinha mágica, uma cana de pesca ou até mesmo um lápis. Assim, por meio destas explorações, a criança desenvolve a capacidade de criação, imaginação e criatividade, ao recriar e atribuir significados aos materiais que encontra no espaço exterior.

Além das características acima referidas, a utilização e exploração de materiais naturais também “ajuda a promover uma visão respeitadora do ambiente” (Arribas et al., 2018, p. 5). Neste sentido, à medida que as crianças interagem com estes materiais, aprendem a cuidar, a valorizar e a respeitar os recursos que a natureza nos proporciona.

Embora muitas das experiências e benefícios referidos anteriormente possam ser desenvolvidos tanto em creche como em jardim de infância, é importante destacar outros benefícios que são mais evidentes em contexto de creche. No caso dos bebés, estes começam a explorar o meio que as rodeia através da boca, assim “explorar naturalmente os objetos com a boca não só

melhora a tolerância e a consciência sensorial oral, como também fortalece o sistema imunitário” (Hanscom, 2021, p. 114).

Deste modo, em contexto de creche, a diversidade de materiais disponíveis desempenha um papel essencial na descoberta do mundo por parte dos bebés, estimulando a sua curiosidade e o desenvolvimento sensorial. Goldschmied e Jackson (2008) apresentam o “Cesto dos Tesouros” como uma estratégia de exploração, na qual são utilizados materiais naturais “com diferentes pesos, temperaturas, formas, cores, sons e consistências” (Silva et al., 2016, p. 10). Durante esta experiência, é possível observar a diversidade de ações realizadas pelos bebés, como olhar, tocar, apanhar, colocar na boca, lambe, balançar, bater no chão, juntar, deixar cair, seleccionar e descartar os materiais consoante os seus interesses (Goldschmied & Jackson, 2008). Através deste tipo de explorações, “os bebês estão descobrindo coisas a respeito de peso, tamanho, formatos, texturas, sons e cheiros (...)” (Goldschmied & Jackson, 2008, p. 115), promovendo assim o desenvolvimento dos sentidos: tato, olfato, paladar, audição e visão.

Segundo Dias (2021) não é possível abordar a exploração do espaço natural sem considerar as brincadeiras associadas a dois elementos naturais, que possuem um lugar de destaque no espaço exterior: a água e o solo. A interação direta com o solo, bem como a possibilidade de sujar as mãos com lama e terra, despertam o interesse das crianças, e proporcionam uma experiência sensorial enriquecedora. Para além destes elementos, os materiais naturais, de um modo geral, oferecem “uma variedade de sabores e texturas que dificilmente será replicado em brinquedos ou outros objetos criados pelos homens” (Hanscom, 2021, p. 114), proporcionando assim uma diversidade de experiências sensoriais.

Considerando o que foi mencionado anteriormente, o contacto com materiais naturais é essencial, tanto em contexto de creche como em jardim

de infância, dado que estes recursos oferecem uma diversidade de benefícios para o desenvolvimento das crianças. Assim, deve-se disponibilizar uma variedade de materiais, pois como afirma Barros (2018) “quando ampliamos o repertório de elementos e recursos para o brincar e o aprender – no sentido sensorial e motor -, ampliamos também as possibilidades de imaginação, criação, aprendizado e movimento” (p. 76).

Para concluir, é importante sublinhar que, quando não é possível para os bebés e crianças brincarem ao ar livre, deve-se assegurar o contacto com materiais naturais, dado que “(...) potencializam e revelam as brincadeiras inventadas e a essência imaginativa de cada criança” (Silva et al., 2020, p. 40). Neste sentido, a exploração e o contacto com materiais naturais podem e devem ser desenvolvidos tanto na sala, como no exterior, sendo que, embora os contextos sejam distintos, os benefícios decorrentes dessas experiências são igualmente importantes e complementares.

1.4. O Papel do/a Educador/a de Infância enquanto Gestor/a do Currículo

O/A educador/a de infância, enquanto gestor/a do currículo, é responsável por tomar decisões sobre a sua prática pedagógica com base nas suas observações, de modo a responder aos interesses e necessidades das crianças. A observação constitui-se como uma ferramenta essencial para conhecer as crianças, tanto a nível individual como em grupo, para planear e propor atividades, bem como organizar o espaço e a rotina. Neste sentido, construir e gerir o currículo exige por parte do/a educador/a,

um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia (...) e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade. (Silva et al., 2016, p. 13)

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define o Perfil Geral de Desempenho Profissional do/a Educador/a de Infância menciona que este “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572). A observação assume um papel fundamental, pois permite ao/à educador/a planificar atividades e projetos adequados às necessidades das crianças e aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem (p. 5573). Por sua vez, a avaliação também é um aspeto essencial, uma vez que possibilita o acompanhamento contínuo do processo educativo, desta forma, o/a educador/a “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 5573).

O/a educador/a deve construir o currículo com base num processo reflexivo, assente no ciclo observar, planear e avaliar, garantindo assim práticas adequadas e promotoras de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Silva et al. (2016) este processo reflexivo permite ao/à educador/a “(...) tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (p. 5). Neste sentido, Marques et al. (2024) reforçam que “o ciclo planear, agir e avaliar pressupõe que o/a educador/a esteja comprometido/a com a criação de ambientes educacionais inclusivos, como já referido, que garantam experiências e aprendizagens integradas, holísticas e contínuas a cada e a todas as crianças” (pp. 36-37).

Deste modo, o papel do/a educador/a não se limita apenas à implementação de estratégias previamente definidas, mas sim à adaptação contínua das práticas educativas, considerando as necessidades e características das crianças.

Enquanto gestor/a do currículo, o/a educador/a desempenha também um papel crucial na organização do espaço, que deve ser pensado de forma a desafiar as crianças e a promover atividades de cooperação. Como destaca Horn (2004) “quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica” (p. 20). Para além do espaço, importa também considerar os materiais presentes, pois “é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar (...)” (Horn, 2004, p. 19). Dando continuidade a esta ideia, abordarei o papel do/a educador/a na exploração de espaços naturais e exteriores, bem como na utilização e exploração de materiais naturais, uma vez que este é o foco do presente projeto.

Segundo Bento (2020), durante os momentos ao ar livre, o adulto pode desempenhar três papéis: o de organizador, o de observador e o de promotor/mediador. Assim, como **organizador do espaço** cria “desafios e estímulos que envolvam diferentes áreas do desenvolvimento/conhecimento, que atendam às necessidades das crianças e que respeitem princípios de articulação, funcionalidade, acessibilidade (...)” (Bento, 2020, p. 16); como **observador** identifica “interesses, sentimentos, dificuldades e forças de cada criança, obtendo assim dados sobre o modo como o espaço é interpretado e utilizado (...)” (Bento, 2020, p.16); e como **promotor/mediador** apoia “a resolução de problemas, dialogando sobre as situações oferecendo incentivos e segurança emocional” (Bento, 2020, p. 16).

A mesma autora defende que estes três papéis devem ser desempenhados de forma articulada, sendo fundamental que o/ educador/a encontre um equilíbrio entre participar nas experiências das crianças e promover oportunidades para que estas explorem o ambiente de forma autónoma, seja individualmente ou com os pares (Bento, 2020). Sobel (2022)

salienta também a importância deste equilíbrio, pois na sua perspectiva, “se o tempo passado ao ar livre for demasiado descomprometido ou demasiado dirigido, a qualidade da experiência das crianças será prejudicada” (p. 17).

Enquanto organizador/a, o/a educador/a desempenha um papel essencial na gestão do espaço exterior, visto que este é um lugar propício ao brincar. Assim, é importante que este seja intencionalmente planeado e preparado pelo/a educador/a. Neste sentido, este/a deve refletir sobre as potencialidades desse espaço e assegurar “que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças (...)” (Silva et al., 2016, p. 27).

Além disso, é fundamental que o/a educador/a valorize e reconheça as potencialidades pedagógicas dos espaços exteriores, pois só desta forma poderá promover o contacto com a natureza e, conseqüentemente, apoiar as crianças nas suas descobertas (Estrela, 2020). Por sua vez, Marques et al. (2024) salientam a importância de cuidar e planejar o espaço exterior, de modo a potenciar a convivência com diferentes espécies vegetais e animais, promovendo a consciência sobre os direitos da natureza.

De acordo com Dias (2021) o/a educador/a deve garantir que o espaço exterior oferece oportunidades diversificadas de aprendizagem e desenvolvimento e deve selecionar materiais e estruturas de acordo com os interesses e necessidades das crianças, bem como definir estratégias eficazes de manutenção e arrumação do espaço. Assim, para que a organização do espaço seja eficaz, o/a educador/a deve interrogar-se e refletir sobre “a adequação, funcionalidade, potencialidades e finalidades educativas dos espaços e materiais” (Bento & Portugal, 2016, p. 89). Para além disso, esta deve ser encarada como um processo dinâmico e em constante evolução, que

se vai adaptando às descobertas, interesses e sugestões das crianças (Bento, 2020).

É igualmente fundamental o papel do/a educador/a enquanto observador/a e promotor/a do contacto com o espaço exterior e com a natureza. Segundo Bilton et al. (2017) este/a deve “tirar partido das suas potencialidades e apoiar as crianças na sua procura de compreensão do mundo e de si próprias” (p. 64). Ainda na perspetiva dos mesmos autores, o/educador/a, na sua ação educativa, deve adotar uma atitude de observação e reflexão constante em torno das crianças e das situações que surgem no espaço exterior.

Neste sentido, é fundamental que o/a educador/a esteja atento/a às interações das crianças com os espaços exteriores, assim como com ambientes naturais, especialmente quando os espaços exteriores são predominantemente sintéticos, oferecendo apoio sempre que necessário, sem limitar a sua autonomia na exploração e descoberta. Como referem Bilton et al. (2017),

dar espaço à criança para que esta teste os seus limites e tome decisões, de forma autónoma, em relação àquilo que é ou não capaz de fazer, não invalida o valor do papel do adulto nas situações de desafio, seja como observador ou participante ativo. (p. 69)

Deste modo, o/a educador/a deve encontrar um equilíbrio entre a observação e a intervenção, garantindo um ambiente seguro e estimulante, onde a criança tem liberdade para experimentar, arriscar, explorar e desenvolver competências de forma autónoma.

A observação e reflexão constantes destas experiências permitem ao/a educador/a adaptar as suas práticas, respondendo as necessidades e interesses das crianças. Neste sentido, é essencial que o/a educador/a observe, converse

e brinque com as crianças, no sentido de conhecer melhor as suas capacidades e os seus interesses.

Para além disso, é importante que o/a educador/a crie oportunidades para que as crianças se conectem com a natureza. Neste sentido, quando os espaços exteriores não oferecem materiais naturais, este/a deve planificar saídas para ambientes naturais, proporcionando às crianças novas experiências de aprendizagem. Como afirmam Coelho et al. (2015),

se pretendemos que as crianças cresçam para a natureza, criando laços com ela, é necessário promover atividades livres na natureza (...) criar oportunidades para promover a aprendizagem da natureza, usando-a como fonte de aprendizagem e de investigação, e oferecer oportunidades diárias às crianças para experienciar o contacto com a terra, a água e os seres vivos. (p. 113)

A exploração e brincadeira no exterior são, portanto, aspetos cruciais no desenvolvimento das crianças. Para tal, é necessário oferecer apoio físico e emocional, interagir com as crianças nestes espaços, proporcionar uma variedade de materiais, utilizar estratégias de apoio adequadas ao contexto e observar a natureza com as crianças (Post & Hohmann, 2003).

É igualmente relevante destacar o papel do/a educador/a na garantia dos direitos naturais das crianças, que de acordo com Zavalloni (2009) são, o **direito ao lazer**: vivenciar períodos que não sejam planificados pelo adulto; **o direito a sujar-se**: explorar materiais naturais, como a areia, terra, ervas, folhas, água, pedras, ramos; **o direito de cheirar**: experimentar e reconhecer diferentes cheiros característicos da natureza; **o direito ao diálogo**: oportunidade de ouvir os outros e expressar a sua opinião; **o direito de usar as mãos**: participar em atividades manuais, como a utilização de ferramentas, modelar barro, atar cordas, entre outras; **o direito a um bom começo**: acesso a uma alimentação saudável, ao consumo de água potável e à respiração de

ar puro; **o direito à rua**: liberdade para brincar em espaços públicos e de andar na rua; **o direito à natureza em estado selvagem**: explorar espaços naturais, construindo cabanas, trepando árvores; **o direito ao silêncio**: escutar os sons da natureza, como o soprar do vento, o cantar dos pássaros; e **o direito aos matizes**: experienciar fenômenos naturais, como o nascer e o pôr do sol, bem como a observação da lua e das estrelas.

Neste sentido é essencial que o/a educador/a proporcione momentos que incentivem a curiosidade, a autonomia e a interação com o meio natural, garantindo assim a valorização e o respeito pelos direitos naturais das crianças.

Uma vez que o presente projeto de investigação envolve também a exploração de materiais naturais, é importante destacar o papel do/a educador/a nestes momentos. Os/As educadores/as desempenham um papel fundamental na promoção de momentos dedicados à exploração destes materiais. Post e Hohmann (2003) referem que “durante o tempo de grupo, os educadores apresentam às crianças um conjunto específico de materiais (...) que podem constituir novidade para eles ou suscitar um interesse particular” (p. 282). Relacionando esta ideia com o presente projeto, o/a educador/a poderá disponibilizar um conjunto de materiais naturais, que suscitem interesse por parte das crianças.

Nestes momentos o/a educador/a deve apoiar “(...) as escolhas que as crianças fazem à medida que vão explorando, experimentando as suas ideias novas e resolvendo problemas relacionados com os materiais (...)” (Post & Hohmann, 2003, p. 282). Para apoiar o/a educador/a no desempenho desse papel, os mesmos autores identificam algumas estratégias, sendo estas: planear antecipadamente e promover experiências em grupo; recolher e disponibilizar diversos materiais; respeitar as escolhas e ideias das crianças, no que diz respeito à utilização dos materiais; interpretar as suas ações e

comunicações; e permitir que as ações das crianças anunciem o fim do tempo de grupo (Post & Hohmann, 2003).

Os mesmos autores defendem ainda que o grupo não deve ultrapassar as quatro crianças, pois esta redução permite que haja uma maior interação entre as crianças e o/a educador/a e possibilita que este/a preste mais atenção às crianças, de forma individual (Post & Hohmann, 2003). Assim, este tipo de explorações, constitui-se como “uma oportunidade diária, tanto para as crianças como para os educadores, de partilharem ou utilizarem materiais comuns e comunicarem num contexto social próximo” (Post & Hohmann, 2003, p. 280), e para além disso, permite ao/à educador/a observar as formas como as crianças exploram e utilizam os diferentes materiais.

Importa ainda abordar a estratégia do “Cesto dos Tesouros”, mencionada neste capítulo, analisando o papel do/a educador/a neste tipo de exploração. Goldschmied e Jackson (2008) e Silva et al. (2016) salientam a importância de considerar os perigos iminentes nesta exploração, garantindo segurança e confiança, sem privar os bebés da experiência enriquecedora proporcionada pelos materiais e interferindo o mínimo possível nas suas ações. É importante ainda respeitar o tempo e espaço de cada bebé neste tipo de exploração:

(...) pois cada um reage de uma forma diante do Cesto com objetos diferentes, os quais ele ainda não conhece. Alguns necessitam de um tempo maior para iniciar sua exploração, enquanto outros rapidamente partem para brincar com aqueles interessantes objetos. (Silva et al., 2016, p. 10)

De forma a sustentar e apoiar o/a educador/a na organização dos espaços exteriores e na promoção de experiências que envolvam o contacto com a natureza, este/a pode recorrer a diferentes abordagens e modelos curriculares. Nos estágios realizados, em contexto de creche e jardim de

infância, uma das educadoras baseava-se no Movimento da Escola Moderna (MEM), enquanto a outra integrava tanto esse modelo pedagógico, como a abordagem Reggio Emilia. Sendo assim, considero pertinente fazer uma breve referência a ambos.

No que diz respeito à abordagem Reggio Emilia, Lino (2007) destaca que o espaço assume o papel de terceiro educador. Nesta perspectiva “todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar (...)” (Lino, 2007, p. 104). Relativamente ao espaço exterior a autora refere que este “é, cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das actividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (Lino, 2007, p. 105). E respeita as características naturais, incluindo zonas de sombra, áreas com água e areia, bem como estruturas que permitam às crianças trepar, saltar, baloiçar, escorregar, proporcionando uma diversidade de experiências (Lino, 2007).

Relativamente ao MEM, Folque e Bettencourt (2018), referem que neste tipo de modelo o acesso diário ao espaço exterior e o contacto com a natureza são cruciais, pois “é um direito de todo o ser humano, bem como uma necessidade (...)” (p. 129). Os mesmos autores realçam ainda a importância das saídas e visitas a outros contextos, como espaços naturais do contexto envolvente, que devem acontecer com regularidade (Folque & Bettencourt, 2018).

Importa ainda dar a conhecer uma abordagem que privilegia o contacto com a natureza, a abordagem Waldorf. Horn e Barbosa (2022) referem que as escolas Waldorf possuem, geralmente, espaços amplos e naturais, onde as crianças brincam diariamente e onde “as materialidades naturais são vistas como muito educativas à sensorialidade das crianças: toquinhos de madeira, panos, pedras, conchas, pinhas, sementes, frutos,

panelinhas de cerâmica...” (p. 19). Esta abordagem tem vindo a expandir-se progressivamente e, atualmente, existem mais de 2000 jardins de infância em diversos países, que adotam este método (Barranquinho, 2018). Em Portugal, já existem algumas instituições que adotam esta abordagem, destacando-se o Jardim de Infância de S. Jorge, localizado em Alfragide, que foi a primeira instituição a implementar a abordagem. Neste jardim de infância, considera-se fundamental dar tempo às crianças para se conhecerem a si mesmas e aos outros, e para desenvolverem diversos sentidos, nomeadamente o tato, o movimento e o equilíbrio. Na presente instituição são ainda proporcionados momentos de exploração no espaço exterior (Barranquinho, 2018).

Destaco ainda, neste subcapítulo, três projetos desenvolvidos em Portugal que privilegiam o espaço exterior e o contacto com a natureza, constituindo-se como exemplos de práticas educativas que podem ser desenvolvidas em contexto de creche e jardim de infância.

O **Projeto Fora de Portas** foi desenvolvido numa instituição de educação de infância, durante o ano letivo 2012/2013, e envolveu diretamente cinco educadoras de infância e, indiretamente, a direção, outros profissionais, famílias, agentes da comunidade e as crianças (Bento & Portugal, 2016). Este projeto de investigação-ação colaborativa teve como principais objetivos: melhorar as práticas pedagógicas no espaço exterior; identificar constrangimentos, e oportunidades no desenvolvimento de práticas inovadoras; capacitar os profissionais com conhecimentos e abordagens para atuar nesse espaço; explorar as potencialidades pedagógicas do presente espaço; e melhorar a qualidade do mesmo (Bento & Portugal, 2016).

A necessidade de melhoria das práticas surgiu devido à falta de valorização do espaço exterior como contexto educativo, uma vez que o tempo ao ar livre era limitado e condicionado, sobretudo pelas condições meteorológicas. Embora a instituição possuísse um espaço exterior amplo, o

acesso aos materiais naturais era reduzido. Em contexto de creche observava-se uma reduzida tolerância ao risco e dificuldades na organização da rotina, enquanto no jardim de infância a prioridade atribuída às atividades planeadas limitava as oportunidades de exploração no exterior (Bento & Portugal, 2016).

No processo de avaliação verificou-se que no âmbito do projeto, “o espaço exterior passou a ser compreendido como espaço pedagógico, que despoletava a motivação dos profissionais para mudar e arriscar” (Bento & Portugal, 2016, p. 97). Assim, o projeto revelou-se uma mais-valia para as práticas pedagógicas no espaço exterior, dado que “na formação inicial e continuada de educadores, importará investir na valorização do brincar e dos espaços exteriores enquanto campo pedagógico” (Bento & Portugal, 2016, p. 100).

Relativamente ao **Projeto Brincar Lá Fora – Criação de Ambientes Saudáveis em Creche**, este foi desenvolvido pelos especialistas da área do brincar da Faculdade de Motricidade Humana, Carlos Neto e Frederico Lopes, em parceria com a equipa da Creche Torre Guia (Bernardo & Lopes, 2019). Foi um projeto de investigação-ação participativa que se focou nas potencialidades dos espaços exteriores, envolvendo observações e registos por parte das educadoras.

Através deste projeto, a equipa passou a valorizar a utilização do espaço exterior, independentemente das condições climatéricas, permitindo que as crianças permanecessem neste espaço em diferentes momentos do dia. Para além disso, importa destacar que a equipa reconheceu várias atividades que também podem ser realizadas no espaço exterior, como a exploração de tintas, o conto de histórias, entre outras. Tornou-se também habitual para as crianças “(...) estarem descalças no espaço e a utilização do espaço de areia, de cordas, tal como a possibilidade de observação de plantas, animais ou subir

à árvore (...)” (Bernardo & Lopes, 2019, p. 26). Importa ainda mencionar que o espaço exterior manteve os elementos naturais mais explorados pelas crianças, já nas salas as equipas começaram a recorrer com maior frequência aos materiais naturais.

O **Projeto OutGoing** é um projeto recente, e “(...) apresenta-se como um modelo de produção de conhecimento assente no diálogo e na colaboração entre docentes e investigadores do ensino superior e da educação de infância” (Rasteiro et al., 2023, p. 2). A equipa constituiu-se como uma Comunidade de Práticas Outgoing e integrou investigadores de várias áreas do conhecimento, formadores/as de educadores de infância, alunos de doutoramento, educadoras de infância e grupos de crianças de jardim de infância. (Rasteiro et al., 2023). A equipa realizou reuniões online de três em três semanas e três experiências de imersão presenciais. (Rasteiro et al., 2023).

Ao longo do projeto, cada educadora de infância realizou saídas regulares com o grupo “(...) nas imediações das escolas ou em locais de interesse, rurais e/ou urbanos, acompanhadas, por vezes, por elementos da equipa. Cada JI iria escolher um local que visitaria recorrentemente” (Rasteiro et al., 2023, p. 3). A vivência desta comunidade proporcionou momentos de discussão sobre leituras, trocas de experiências de imersão em ambientes diversos e partilhas de práticas pedagógicas e possibilitou a reflexão sobre as estratégias utilizadas para promover a conexão das crianças com o mundo à sua volta. (Rasteiro et al., 2023).

Ao analisar os projetos, reconhece-se que já existem iniciativas, em Portugal, que valorizam o espaço exterior e o contacto com a natureza, evidenciando assim o seu potencial pedagógico na educação de infância. Deste modo, torna-se fundamental dar continuidade a estas práticas, garantindo assim que as crianças tenham novas oportunidades de explorar e aprender na/com a natureza.

Em suma, o/a educador/a deve proporcionar vivências e experiências nos e com os espaços exteriores, adequadas às crianças e de acordo com as suas necessidades, desenvolvimentos e interesses. Assim, este/a deve “garantir um equilíbrio entre estruturas fixas, materiais soltos e elementos naturais e a sua boa articulação (...)” (Bento, 2020, p. 17), o que se considera ser crucial para a promoção de um ambiente estimulante, seguro e propício ao desenvolvimento integral das crianças. Para concluir, Neto (2020) salienta que é essencial que o/a educador/a equilibre as experiências proporcionadas nos espaços interiores das instituições, nos espaços exteriores e nos espaços circundantes, como florestas, parques naturais e jardins públicos. Deste modo, é fundamental que o/a educador/a potencie o contacto com a natureza e com materiais naturais, não só na sala, mas também no espaço exterior, proporcionando contextos ricos e desafiantes.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No segundo capítulo, apresento a metodologia de investigação utilizada neste projeto. Descrevo a abordagem metodológica do estudo, inserida no paradigma da Investigação Qualitativa e sustentada na metodologia da Investigação-Ação. De seguida, apresento os procedimentos de recolha e tratamento de informação mobilizados, nomeadamente: a observação, as notas de campo, os registos multimédia, a pesquisa documental, o inquérito por entrevista e a análise de conteúdo. Por fim, abordo também a ética na investigação em educação.

2.1. Investigação Qualitativa

Tal como referido anteriormente, o presente projeto enquadra-se na metodologia da Investigação Qualitativa. De acordo com Aires (2015), este tipo de investigação “(...) insere-se hoje em perspectivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação (...)” (p. 13). A

escolha das técnicas deve adequar-se ao objeto e aos objetivos da investigação, às condições em que esta decorre, bem como aos interesses e experiências do/a investigador/a (Gonçalves, 2010).

Bogdan e Biklen (1994) salientam que a Investigação Qualitativa possui cinco características. Em primeiro lugar, os autores Bogdan e Biklen (1994) referem-nos que a Investigação Qualitativa deve ser desenvolvida com base nas observações do ambiente natural, sendo o/a investigador/a o instrumento primordial neste tipo de investigação. Assim, é importante que este/a utilize alguns instrumentos, tais como equipamentos de vídeo, áudio ou simplesmente apontamentos escritos, sendo estes, posteriormente, “revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Contudo, mesmo quando se utiliza este tipo de instrumentos, “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-48). Assim, para além dos instrumentos, torna-se imprescindível este contacto direto entre todos os intervenientes, nos locais de estudo. Importa mencionar que, no meu trabalho de investigação, os locais de estudo foram as instituições onde realizei os estágios de intervenção.

No que diz respeito à segunda característica, Bogdan e Biklen (1994) referem-nos que a Investigação Qualitativa deve ser descritiva, sendo importante que o/a investigador/a analise todos os dados recolhidos que incluem “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (p. 48). No seguimento desta ideia, posso afirmar que, no decorrer deste projeto, recolhi os dados com base em alguns destes instrumentos.

Relativamente à terceira característica, Bogdan e Biklen (1994) mencionam que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo

processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). Neste sentido, podemos afirmar que a Investigação Qualitativa permite que os investigadores ajustem as suas abordagens e ações ao longo de todo o processo de investigação, e é por esse motivo que o processo é muito mais importante, do que propriamente os resultados e produtos da investigação. Assim, com base no meu tema e questão de investigação, ao longo do processo observei e percebi de que forma poderia intervir nos contextos educativos, focando-me mais no processo do que propriamente nos resultados.

A quarta característica remete-nos para a ideia de que os dados tendem a ser analisados, pelos investigadores, de forma indutiva, ou seja, “para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Assim, por parte do/a investigador/a devem ser construídas as abstrações à medida que os dados são recolhidos, o que torna a investigação mais objetiva e focada, compreendendo assim os dados que realmente são necessários para o trabalho de investigação. Neste sentido, “o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Por último, a quinta característica da Investigação Qualitativa diz-nos que o significado é bastante importante na abordagem do/a investigador/a. Desta forma, neste tipo de investigação, este/a deve envolver os sujeitos do estudo, priorizando as suas opiniões e experiências, visto que

os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber «aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas

experiências e o modo como *elas* próprios estruturam o mundo social em que vivem». (Psathas, 1973, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p. 51)

Neste seguimento, ao longo do projeto, envolvi as educadoras cooperantes, de modo a compreender as suas opiniões no que diz respeito ao meu tema de investigação. Uma vez que o projeto se centrou nas crianças, priorizei a sua participação, observando as suas atitudes, comportamentos e produções. Tudo isto constituiu uma mais-valia para aprofundar o meu conhecimento sobre os seus interesses e necessidades e, conseqüentemente, ajudou-me a propor e repensar nas intervenções que desenvolvi no âmbito do meu projeto de investigação.

Gonçalves (2010) defende que a Investigação Qualitativa constitui-se como um importante instrumento de investigação, uma vez que: permite ao/à investigador/a a descrição, interpretação e análise reflexiva sobre os fenómenos estudados, ampliando assim o carácter reflexivo da sua prática educativa; requer uma flexibilidade, por parte do/a investigador/a, no que diz respeito às características, condições e objetivos da investigação; e requer também, da parte deste/a, o desenvolvimento das suas capacidades criativas e intuitivas, o que o/a auxiliará nos momentos de análise dos dados recolhidos.

Considero que este projeto foi realizado em conformidade com os princípios e características da Investigação Qualitativa, uma vez que me permitiu compreender o contexto educativo e os sujeitos envolvidos, bem como recolher os dados necessários para o desenvolvimento deste projeto.

2.2. Investigação-Ação

Uma vez que o presente projeto também se enquadra na Investigação-Ação, uma metodologia de investigação qualitativa em educação, importa defini-la e caracterizá-la.

Segundo Amado e Cardoso (2014), Kurt Lewin foi o responsável pelo termo investigação-ação, contudo, esta definição é abordada por vários autores, sendo assim difícil encontrar um conceito único.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Os mesmos autores referem-nos ainda que “a investigação-acção é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293). Neste sentido, neste tipo de metodologia, o/a investigador/a estuda uma determinada realidade, com o objetivo de a aprimorar, envolvendo-se ativamente e sendo agente dessa mesma mudança.

A Investigação-Ação integra os termos ação e investigação, ou seja, o conhecimento e a prática. Assim, “durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento de ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado” (Amado & Cardoso, 2014, p. 188).

Importa também mencionar que a Investigação-Ação é uma metodologia de extrema importância na área da educação, uma vez que esta “como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas” (Sanchez, 2005, p. 130). Assim sendo, podemos concluir que esta metodologia visa melhorar a educação, resolvendo assim problemas que poderão ocorrer nos contextos educativos.

No que diz respeito às características da presente metodologia, Amado e Cardoso (2014) referem-nos que estas variam consoante a escolha do/a investigador/a, que se poderá centrar mais na investigação ou na ação. Contudo, mencionam algumas características que são comuns a todas as

modalidades: é um modelo em espiral cíclica tal como referi anteriormente; possui um carácter de autoavaliação e autorreflexão, que se traduz na reformulação de problemas; detém de um carácter prático e interventivo que ocorre devido à recolha dos dados; e por fim possui também um carácter colaborativo, pois implica a participação e colaboração dos diversos intervenientes no processo (Amado & Cardoso, 2014).

Esteves (1986), cit. por Amado e Cardoso (2014) ressalta duas modalidades de Investigação-Ação, a investigação para a ação e a investigação na/pela ação. Por um lado, a investigação para a ação é desenvolvida pelo/a investigador/a “que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (Esteves, 1986, cit. por Amado & Cardoso, 2014, p. 191). Por outro lado, a investigação na/pela ação constitui-se como um processo mais complexo do que o anterior, “devido à multidireccionalidade e coexistência dos seus objetivos (. . .) [e] o facto de se tratar de um processo coletivo que envolve investigadores e a sociedade em estudo” (Esteves, 1986, cit. por Amado & Cardoso, 2014, p. 191).

Com base nestas ideias, posso afirmar que o meu trabalho de investigação baseou-se nas duas modalidades mencionadas anteriormente. Num momento inicial tive necessidade de recolher informações e conhecimentos de modo a identificar uma questão de investigação, sobre a qual posteriormente atuei e procurei respostas. Por outro lado, o meu trabalho de investigação tratou-se de um processo coletivo, pois envolveu-me, enquanto investigadora, e também envolveu todos os sujeitos em estudo, tendo, assim, um carácter colaborativo e participativo.

Coutinho et al. (2009) salientam ainda que na Investigação-Ação “observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, acção, observação

(avaliação) e reflexão (teorização)” (p. 366). Este conjunto de fases movimentam-se de forma cíclica, dando “início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva.” (Coutinho et al., 2009, p. 366).

Assim, o/a investigador/a que utilize este tipo de metodologia, deve ser capaz de “planear, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas (...)” (Zuber-Skerrit, 1996, cit. por Coutinho et al., 2009, p. 363). Todos estes processos contribuíram para a melhoria sucessiva das intervenções que foram desenvolvidas ao longo do meu projeto de investigação.

Para além de tudo o que foi mencionado anteriormente, António Latorre (2003), cit. por Coutinho et al. (2009) refere ainda que existem três técnicas e instrumentos de recolha de dados, sendo estes baseados na observação, conversação e análise de documentos. Deste modo, no próximo tópico irei caracterizar as diversas técnicas de recolha e tratamento de informação, que utilizei ao longo do meu trabalho de investigação.

2.3. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “o termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem (...) são os elementos que formam a base da análise” (p. 149). Assim, trata-se de informações recolhidas pelos investigadores, através de “transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes (. . .) diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Neste seguimento, ao longo da realização do projeto de investigação, recorri a diversas técnicas de recolha e tratamento de informação. Considerando o tema em estudo, optei por utilizar a observação, as notas de

campo, os registos multimédia, a pesquisa documental, o inquérito por entrevista e a análise de conteúdo.

2.3.1. Observação

No que diz respeito à observação, Aires (2015) refere que esta “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (pp. 24-25). De acordo com Carmo e Ferreira (2008) existem diversos tipos de observação, no entanto os autores consideram que uma forma de os distinguir prende-se com o envolvimento do/a observador/a, assim surge a observação participante e a observação não-participante (pp. 120-122).

Relativamente à observação participante, Amado e Silva (2014) afirmam que esta tem “como objetivo principal desvelar as ações e interações segundo o ponto de vista dos sujeitos” (p.151). Trata-se de uma abordagem que “implica uma aproximação muito grande do investigador em relação ao observado; fala-se, mesmo, na necessidade de ‘tomar o papel do outro’, ou da necessidade de participar da vida do observado” (Amado & Silva, 2014, p. 150). Deste modo, considero que na investigação qualitativa, a observação tende a ser mais participante, contudo em certos momentos é necessário o/a investigador/a ter uma observação não-participante.

A observação não-participante, por sua vez, caracteriza-se pela ausência de interação direta do/a investigador/a com o objeto de estudo no momento da recolha de dados (Carmo & Ferreira, 2008).

As características deste tipo de técnica de observação passam por “reduzir substancialmente a interferência do observador no observado; permitir o uso de instrumentos de registo sem influenciar o grupo-alvo; possibilitar um grande controlo das variáveis a observar” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 120). Desta forma, é importante utilizar esta técnica de observação, em determinados momentos, no sentido de não influenciar os sujeitos em

estudo e possibilitar um maior controlo no que diz respeito às variáveis que pretendemos observar.

Durante os estágios em cada um dos contextos, tive a oportunidade de observar tudo o que me rodeava, nomeadamente os espaços, as intervenções das equipas pedagógicas, as interações que foram surgindo, as ações e comportamentos das crianças. Neste sentido, numa fase inicial, a observação permitiu-me conhecer os grupos, o ambiente e as dinâmicas estabelecidas. No decorrer das intervenções desenvolvidas no âmbito deste projeto, esta foi complementada por uma observação mais participante, tanto na exploração dos espaços naturais e exteriores, como na exploração dos materiais naturais com as crianças. Através desta abordagem, consegui compreender, não só, a forma como as crianças exploraram os espaços e os materiais naturais, mas também identificar oportunidades para intervir de modo a enriquecer as suas experiências.

2.3.2. Notas de Campo

Realizadas as observações “torna-se indispensável o seu rápido registo sob pena de se perder elementos valiosos” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 117). Deste modo, ao longo do processo de observação poder-se-á recorrer a guiões de observação, blocos de notas, diários de pesquisa e gravações de áudio e/ou vídeo (Carmo & Ferreira, 2008).

Neste seguimento, realço a importância das notas de campo e dos registos multimédia como instrumentos de recolha de informação. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “um dos dados mais importantes da pesquisa qualitativa” (p. 149). Os autores supramencionados referem também que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo (. ...) [e

devem ser] detalhadas precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

No que se refere ao seu conteúdo, Bogdan e Biklen (1994) indicam-nos que estas devem ter uma parte descritiva e outra reflexiva. A parte descritiva deve ser a mais extensa e deve conter todos os detalhes da observação, nomeadamente “palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152). Por outro lado, a parte reflexiva deve incluir “frases e parágrafos que reflectem um relato mais pessoal (. ...) a parte mais subjectiva da sua jornada” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 165).

Nos períodos de estágio, registei diariamente as minhas observações, realizando de seguida diversas notas de campo, que integravam tanto descrições descritivas, incluindo diálogos e acções, como reflexões sobre o que observava. Recorri, frequentemente, ao registo de diálogos entre e com as crianças, bem como a anotações sobre as interações e explorações que iam surgindo. Por vezes, foi desafiante registar todas as observações que vivenciei no momento, contudo registava-as assim que possível, de modo a reter todas as informações necessárias para o desenvolvimento do projeto.

No entanto, considero que o registo das notas de campo deve ser realizado em simultâneo com as observações, quer seja num bloco de notas, no telemóvel ou outro método, de modo que todas as informações permaneçam organizadas, o que irá auxiliar “o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 151).

Deste modo, realço a importância desta técnica, não apenas como meio de documentar as observações, mas também como uma ferramenta de análise e reflexão, permitindo um olhar mais atento e aprofundando sobre o que se pretende recolher.

2.3.3. Registos Multimédia

Para completar as notas de campo, é importante recorrer a outras técnicas de recolha de informação, como os registos multimédia, que poderão ser fotografias, gravações áudio e/ou vídeo. Estes registos permitem analisar os acontecimentos e comportamentos com mais detalhe, sendo assim utilizados como “meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189). No caso das gravações áudio/vídeo, Fonseca (2012) destaca que a associação da imagem em movimento ao som, possibilita “(...) ao investigador obter um feedback visual e auditivo da realidade estudada e, assim, detectar fatos que porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo” (p. 26).

Ao recorrer a esta técnica, consegui captar diversos momentos de exploração de materiais e espaços, bem como interações entre as crianças. Considero que estes registos complementaram as minhas notas de campo, pois, através das fotografias e dos vídeos, tive a oportunidade de observar, captar e analisar aspetos que não me tinha apercebido nos momentos exatos da observação, nomeadamente certos comportamentos e produções das crianças. Destaco ainda a disponibilidade das educadoras cooperantes para registar os momentos em que intervim e interagi com as crianças, o que completou e enriqueceu a recolha da informação.

2.3.4. Pesquisa Documental

De forma a recolher informações sobre as instituições onde realizei os estágios, recorri à pesquisa dos documentos formais cedidos pelas educadoras cooperantes, nomeadamente os projetos educativos e pedagógicos.

Colás (1998), cit. por Aires (2015) refere que “os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de

liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa (...)” (p.42). Deste modo, a pesquisa deste tipo de documentos permite ao/a investigador/a aceder a informações fundamentais sobre a estrutura e funcionamento das instituições, bem como os princípios orientadores da sua ação educativa.

Através da pesquisa dos documentos supramencionados, foi possível compreender a importância atribuída pelas instituições e pelas educadoras cooperantes ao contacto com a natureza e à exploração dos espaços exteriores, aspetos que serão aprofundados no próximo capítulo.

2.3.5. Inquérito por Entrevista

Depois de ter compreendido as diferenças entre o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista, decidi escolher como técnica de recolha de informação, o inquérito por entrevista, uma vez que este “é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado & Ferreira, 2014, p. 207).

Neste sentido, considero que esta técnica é mais completa, porque permite a realização de questões abertas, o que proporciona um ambiente mais confortável e descontraído para o/a entrevistado/a. É importante realçar que o/a entrevistador/a deve permitir que o/a entrevistado/a dê a sua opinião livremente, assim “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

No que diz respeito à estrutura das entrevistas, Amado e Ferreira (2014) referem-nos que existem quatro tipos, sendo estes: a entrevista estruturada ou diretiva; a entrevista semiestruturada ou semidiretiva; a entrevista não estruturada ou não-diretiva; e a entrevista informal.

Após analisar todas as opções decidi recorrer à entrevista semiestruturada ou semidiretiva, pois

as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. (Amado & Ferreira, 2014, p. 208)

Optei por esta estrutura, uma vez que, para além das questões que coloquei no guião, tive a liberdade de realizar novas questões que considere pertinentes, consoante as respostas das entrevistadas. O guião da entrevista (apêndice A), organizado por seis categorias, foi elaborado com o objetivo de conhecer as conceções/perspetivas das educadoras cooperantes em relação ao tema do projeto, estratégias desenvolvidas por estas na prática que desenvolvem, bem como dificuldades sentidas e estratégias para minimizar essas dificuldades.

Assim, através desta técnica de recolha de informação, abordei o tema do meu projeto de investigação de forma mais informal e flexível, permitindo assim que as educadoras expressassem livremente as suas conceções e opiniões sobre o tema. Importa mencionar que, após concluir as entrevistas procedi à respetiva transcrição e, de seguida, enviei-as às educadoras, para validação (apêndice B e C). Após a validação, procedi à análise de conteúdo.

2.3.6. Análise de Conteúdo

Realizada a recolha de todas as informações, através das diversas técnicas caracterizadas anteriormente, tornou-se essencial tratá-las e analisá-las, de modo a compreender e interpretar as informações obtidas. Bogdan e Biklen (1994), remetem-nos para a ideia de que esta análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis,

síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Neste sentido, após a recolha das informações necessárias para o desenvolvimento do projeto de investigação, procedi à análise das que considere mais importantes para mobilizar neste relatório. Relativamente às entrevistas, comecei por selecionar os excertos que considere mais pertinentes para o estudo e, posteriormente, organizei-os numa tabela, dividida por categorias e subcategorias, de forma a facilitar a sua leitura e análise (apêndice D).

A análise de toda a informação recolhida revelou-se fundamental para compreender as conceções e perspetivas sobre o tema do projeto, assim como para refletir sobre as observações e intervenções realizadas ao longo dos períodos de estágios, o que contribuiu, significativamente, para a concretização deste relatório.

2.4. Ética na Investigação em Educação

A ética desempenha um papel fundamental em qualquer tipo de investigação, sendo, por isso, imprescindível que o/a investigador/a adote atitudes que “configuram uma preocupação ética baseada na honestidade, cautela, humildade e cuidado (transparência)” (Gonçalves, 2010, p. 52). Neste seguimento, é importante salientar que a ética é extremamente importante no trabalho de investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (p.75). Assim sendo, na Investigação Qualitativa, o/a investigador/a deve ter sempre em consideração as questões éticas, respeitando a segurança e integridade dos sujeitos envolvidos no estudo, e garantindo que as suas identidades estão protegidas e que os seus relatos são

confidenciais. Como tal, os sujeitos “têm direito à privacidade, à discrição e ao anonimato, cabendo aos/as investigadores/as assegurar que os dados fornecidos pelos participantes (...) sejam totalmente anónimos e confidenciais” (Baptista et al., 2021, p. 12).

Ao longo de todos os momentos de estágio não revelei a identidade dos sujeitos em estudo, tanto nas notas de campo, como nos registos fotográficos. Assim, em conformidade com as normas éticas do anonimato e da confidencialidade, e de forma a assegurar a privacidade dos participantes, as instituições e as educadoras cooperantes foram identificadas como A e B. Para além disso, uma vez que realizei um inquérito por entrevista, solicitei o consentimento das educadoras para a sua gravação, garantindo assim o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas.

Relativamente à privacidade das crianças, questionei as educadoras sobre a possibilidade de fotografar e/ou realizar gravações de áudio e/ou vídeo, garantindo que estas seriam utilizadas, exclusivamente para facilitar as observações e os registos das intervenções desenvolvidas no projeto de investigação. Ainda no que diz respeito a este aspeto, nos registos fotográficos, garanti que as crianças não fossem reconhecidas, evitando a exposição dos seus rostos. Por outro lado, de modo a salvaguardar a identidade das crianças, optei por não revelar os seus nomes, utilizando apenas a letra inicial, nas notas de campo.

Foi igualmente fundamental assegurar que a integridade física e psicológica das crianças nunca fosse colocada em risco, em nenhum momento. Durante todo o processo de investigação segui, rigorosamente, os princípios éticos relacionados ao anonimato, à confidencialidade e ao respeito pela relação com as famílias, crianças e equipas pedagógicas, em consonância com os princípios estabelecidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), na Carta de Princípios dos Associados

da APEI. Este compromisso ético foi essencial para assegurar que todo o processo de investigação fosse realizado de forma responsável, o que promoveu um ambiente seguro para todos os intervenientes do estudo e, garantiu, a integridade e a credibilidade do processo investigativo.

CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES

Neste capítulo, apresento a caracterização dos contextos de estágio, bem como a descrição e interpretação das intervenções realizadas no âmbito do projeto de investigação.

Os estágios de intervenção ocorreram em dois contextos, creche e jardim de infância. No que se refere ao contexto de creche, os estágios ocorreram em dois períodos distintos. O primeiro decorreu no 1.º ano do Mestrado, no período de 6 de novembro de 2023 a 24 de janeiro de 2024 e o segundo decorreu no 2.º ano do Mestrado, no período de 30 de setembro de 2024 a 11 de outubro de 2024. Ambos os estágios foram realizados na mesma instituição, designada por instituição A. Apesar de ter acompanhado a mesma educadora cooperante nos dois momentos, a sala e a restante equipa pedagógica foi alterada, bem como o grupo de crianças.

Relativamente aos estágios desenvolvidos em contexto de jardim de infância, estes também ocorreram em dois períodos distintos. O primeiro decorreu no 1.º ano do Mestrado, no período de 11 de março de 2024 a 5 de junho de 2024 e o segundo decorreu no 2.º ano do Mestrado, no período de 14 de outubro de 2024 a 25 de outubro de 2024. Ambos os estágios foram realizados na mesma instituição, designada por instituição B. Também nestes, acompanhei a mesma educadora cooperante e, contrariamente aos estágios em contexto de creche, a sala manteve-se a mesma. Já no que diz respeito ao

grupo, entraram seis crianças novas e onze transitaram para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.1. Contexto de Creche – Instituição A

A instituição A é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que se localiza na Margem Sul. Foi inaugurada em outubro de 2012 e abrange as seguintes respostas sociais: creche, jardim de infância e creche familiar (serviço de amas) (Projeto Educativo da Instituição A, 2024-2027).

3.1.1. Infraestruturas e Espaço Físico

O espaço físico da instituição A era composto por dois edifícios, um destinado à creche e outro destinado ao jardim de infância. O edifício destinado à creche era constituído por quatro pisos. No que concerne ao edifício destinado ao jardim de infância, este era constituído por dois pisos.

Para além dos espaços interiores, a instituição possuía três espaços exteriores que irei descrever detalhadamente no tópico referente ao espaço exterior. Por fim, no que diz respeito ao espaço envolvente, este era constituído por uma área natural de acesso público bastante ampla, composta por diversos elementos naturais, tais como, árvores, plantas, paus, pinhas, flores, entre outros. Tal como a educadora cooperante referiu na entrevista, “tento sempre, (...) ir à mata que temos aqui ao lado da instituição” (Entrevista Educadora A), deste modo, sempre que possível, organizava diversas visitas a este espaço, não só de forma espontânea, como planeada. Assim sendo, era uma área que possibilitava às crianças a exploração de espaços naturais, bem como materiais naturais que não se encontravam disponíveis na instituição.

3.1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

No primeiro momento de estágio, o projeto educativo da instituição A ainda não se encontrava terminado, desta forma não tive acesso a este.

Contudo, no segundo momento de estágio tive a possibilidade de o consultar. Centrando-me no tema do meu projeto de investigação, o contacto com a natureza, importa mencionar que o projeto não fazia qualquer tipo de referência ao tema, contudo possuía uma breve descrição do espaço exterior da instituição. Assim sendo, mencionava que ambas as respostas, creche e jardim de infância, beneficiavam de diversos recreios exteriores com parque infantil, cozinha de lama e horta pedagógica (Projeto Educativo da Instituição A, 2024-2027).

Já no que se refere ao projeto pedagógico de sala foi possível perceber que a educadora cooperante acreditava e valorizava “o brincar, com materiais naturais, como pinhas, canas, relva, com fotos reais, o brincar com materiais que possibilitam um sem fim de hipóteses de exploração e que estimulam a imaginação, a criatividade, a cognição” (Projeto Pedagógico de Sala, Instituição A, 2023-2024, p. 20). O projeto referia que a sala estava organizada por áreas, sendo uma delas a área da ciência, que incluía “objetos relacionados com a natureza, mesa com duas caixas para areia e outros materiais” (Projeto Pedagógico de Sala, Instituição A, 2023-2024, p. 22).

No segundo momento de estágio, o projeto pedagógico de sala encontrava-se em fase de elaboração, dado tratar-se do início do ano letivo e do correspondente período de adaptação. Assim sendo, não foi possível consultá-lo.

3.1.3. Equipa Educativa e Equipa Pedagógica

A equipa educativa da instituição A era constituída por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, sete educadoras de infância, doze auxiliares de ação educativa, uma psicóloga e oito amas que exerciam funções na valência de creche familiar.

No primeiro momento de estágio, a equipa pedagógica, que acompanhei, era constituída por uma educadora cooperante e duas auxiliares

de ação educativa, uma pertencia à equipa da sala e outra prestava apoio a duas salas, de forma alternada. Já no segundo momento de estágio, apesar de ter continuado a acompanhar a mesma educadora cooperante, a restante equipa pedagógica foi alterada.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico da educadora, este fundamenta-se no MEM, um modelo pedagógico que “pressupõe olharmos a criança como competente e como nosso semelhante, respeitando-a. Isto significa não a minimizar no seu estatuto, garantindo antes o seu direito a ter voz e protagonismo” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 119). Na perspetiva da educadora, “no MEM, o/a adulto/a surge como um promotor, desafiador e provocador presente em todos os momentos e rotinas do dia, numa resposta às necessidades e interesses das crianças, desenvolvendo nas mesmas um sentimento de conforto e segurança” (Projeto Pedagógico de Sala, Instituição A, 2023-2024, p. 19). Assim, este é um modelo pedagógico centrado na criança, nas suas necessidades e potencialidades, que defende a sua participação ativa.

3.1.4. Grupo de Crianças

No primeiro momento de estágio acompanhei o grupo da sala vermelha, sendo este constituído por dezanove crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, nove do sexo masculino e dez do sexo feminino. Era um grupo bastante curioso, participativo e demonstrava bastante interesse em explorar os materiais disponíveis na área do faz de conta, assim como os jogos de encaixe e os puzzles. Observei, também, que demonstravam bastante curiosidade em explorar não só os materiais que se encontravam no espaço exterior, como também os materiais naturais que o espaço envolvente da instituição possuía, o que acaba por ser um aspeto positivo, uma vez que tal, como nos referem Marques et al. (2024) este tipo de espaços integram elementos multissensoriais que oferecem às crianças

oportunidades de observação e exploração do mundo físico e promovem desafios adequados às capacidades motoras das crianças.

Relativamente às competências e capacidades reveladas, considero que de um modo geral, as crianças eram autónomas nas suas ações diárias, nomeadamente nos momentos de alimentação, higiene e repouso. Nesta faixa etária, a capacidade de autonomia “torna-se a tarefa desenvolvimental dominante para as crianças, muito associada às dimensões de independência e controlo” (Portugal, 2012, p. 11).

No segundo momento de estágio acompanhei o grupo da sala amarela, composto por treze crianças com idades compreendidas entre 1 e os 2 anos, sete do sexo feminino e seis do sexo masculino. Com base nas minhas observações e nas conversas informais realizadas com a educadora cooperante, percebi que o grupo era bastante expressivo, interessado, autónomo e reconhecia o adulto como parte integrante do grupo. Embora tenha acompanhado o grupo por um período de apenas duas semanas, foi possível identificar alguns interesses, nomeadamente nos materiais da área do faz de conta, nos animais e nos jogos de encaixe. Em relação aos elementos naturais presentes na sala, observei que estes não eram frequentemente explorados pelas crianças, no entanto na intervenção que desenvolvi com o grupo, pude observar que este demonstrou bastante curiosidade e entusiasmo pela exploração de outros elementos naturais que não se encontravam na sala, nomeadamente folhas de diferentes tamanhos e cores, galhos de árvores, pedras, pedaços de madeira, entre outros.

3.1.5. Organização da Rotina

Ao entrar para a creche, a criança, através de uma sucessão de momentos, cria uma rotina, que lhe permite adquirir aprendizagens sobre si mesma, os outros e o meio educativo. Segundo Portugal (2012) “na creche, importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a

satisfação das suas necessidades (...)” (p. 5). Neste sentido, a rotina de ambas as salas incluía momentos onde eram prestados cuidados básicos e onde ocorriam, simultaneamente, oportunidades de aprendizagem entre as crianças e adultos.

Apesar de alguns momentos se repetirem com uma certa periodicidade, a educadora, por vezes, personalizava-os, o que implicava uma flexibilidade que ia ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Durante os dois momentos de estágio eram privilegiados os momentos de brincadeira livre, e nestes, as crianças utilizavam os materiais que pretendiam e que estavam ao seu dispor.

No que diz respeito ao primeiro momento de estágio, as crianças passavam a maior parte da rotina no espaço exterior da instituição, que se encontrava no piso 0. Quando o estado do tempo impedia o acesso a estes espaços, as crianças permaneciam na sala, onde contactavam com alguns materiais naturais. Já no que se refere ao segundo momento de estágio, as crianças deslocaram-se apenas uma vez ao espaço exterior que se encontrava no piso 3, visto que nos restantes dias o tempo não permitiu o acesso a este espaço. Neste sentido, as crianças passaram a maior parte do tempo a brincar livremente pela sala, com os materiais que se encontravam disponíveis. Contudo, importa mencionar que a educadora pretendia, nas semanas seguintes, organizar uma visita ao espaço envolvente da instituição, permitindo assim que as crianças explorassem um espaço novo que dispõe de diversos elementos naturais, contrariamente ao espaço exterior da instituição, frequentado pelas crianças.

3.1.6. Organização dos Espaços e Materiais

A organização e utilização dos espaços e materiais em contexto de creche tem-se revelado cada vez mais importante, uma vez que desempenha um papel de extrema importância para o desenvolvimento, aprendizagem e

bem-estar das crianças. De acordo com Cruz e Cruz (2017), “o espaço deve contribuir positivamente para que a criança possa ser tudo o que pode ser e, sentindo-se segura e acolhida, se desenvolva em todos os aspectos” (p. 79). Assim sendo, ambas as salas onde realizei o estágio caracterizavam-se por serem espaços agradáveis, acolhedores, amplos e seguros.

Tanto a sala vermelha como a sala amarela estavam organizadas por seis áreas: a área do faz de conta; a área das construções; a área da ciência; a área da biblioteca; a área das artes plásticas; e a área da mesa. Centrando-me na área da ciência da sala vermelha, podemos verificar na figura 1, que esta possuía um móvel com quatro compartimentos, uma mesa com duas caixas e bancos. O móvel continha animais, imagens reais impressas (animais, flores, árvores), pinhas, cubos com letras e números e blocos de transparência com diversas cores, já as caixas embutidas na mesa possuíam areia e conchas. Na figura 2, podemos observar que, na sala amarela, a área possuía apenas duas caixas, uma com pinhas e outra com animais. Tinha uma janela ao nível das crianças, que permitia que estas pudessem observar não só o espaço exterior da instituição, como também o espaço natural que existia ao redor desta.

Figura 1 - *Área da ciência da sala vermelha*



Figura 2 - *Área da ciência da sala amarela*



Relativamente aos elementos naturais, apesar de a sala vermelha possuir pouca variedade, estes eram frequentemente explorados pelas crianças na área da ciência, uma vez que manipulavam e exploravam a areia e as conchas, no entanto, as pinhas não despertavam o mesmo interesse. Por outro lado, tal como mencionei anteriormente, na sala amarela as crianças demonstravam pouca curiosidade em explorar os materiais naturais, o que poderia estar relacionado com a falta de diversidade dos mesmos, uma vez que existiam apenas pinhas. Deste modo, considero que ambas as salas deveriam possuir mais elementos relacionados com a natureza, uma vez que “as experiências vividas em torno da exploração de elementos naturais (...) permitem adquirir informações acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este” (Bilton et al., 2017, p. 48).

3.1.6.1. Espaço Exterior

Conforme mencionado anteriormente, a instituição contava com três espaços exteriores. Um dos espaços encontrava-se no piso 3 e era constituído por relva sintética e por diversos brinquedos, bem como pneus e algumas plantas em vasos (figura 3).

Figura 3 - Espaço exterior do piso 3



Este espaço era frequentado, maioritariamente, pelos grupos de berçário e 1/2 anos e foi utilizado apenas uma vez pelo grupo da sala amarela. Nesse dia, a educadora optou por realizar a aula de música neste espaço, sendo que foi apenas utilizado para esse propósito e não para a brincadeira livre e exploração do mesmo. Embora no espaço houvesse alguns brinquedos, a ausência de materiais naturais era evidente, o que restringia as possibilidades de exploração e tornava o ambiente pouco diversificado.

O outro espaço exterior, localizado no piso 0, era o maior da instituição em termos de dimensões. Este era vedado e coberto e era composto por pavimento de borracha. Possuía uma casa colorida onde as crianças podiam permanecer, uma rampa de escalada e um escorrega. Havia, também, alguns materiais, nomeadamente pneus e trajetos com jogos, tal como podemos observar na figura 4.

Figura 4 - *Espaço exterior do piso 0*



No primeiro momento de estágio, a educadora promovia bastante a exploração deste espaço, utilizando-o sempre que possível. Deste modo, as crianças exploravam-no livremente de diversas formas, corriam, brincavam

com os pneus, escalavam a rampa e desciam pelo escorrega, e tinham a oportunidade de interagir com crianças de outras salas. Este momentos de interação são extremamente importantes, pois tal como afirma Barros (2018), “o brincar ao ar livre favorece a articulação exclusiva entre pares, num lento exercício de encontro e contato com o outro, levando a oportunidades para o desenvolvimento de atitudes de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos” (p. 89). Uma vez que era um espaço bastante amplo, considero que este poderia ter uma maior variedade de equipamentos e materiais, incluindo elementos naturais, o que enriqueceria as oportunidades de exploração e aprendizagem.

O último espaço, tal como podemos observar na figura 5, apresentava um pavimento composto por pedras pequenas e tinha uma cozinha exterior construída a partir de paletes de madeira. Havia materiais, nomeadamente baldes, bacias, entre outros materiais de plástico. Tinha, também, duas caixas com alguns materiais naturais, tais como paus e cascas de árvores.

Figura 5 - Cozinha exterior



No que diz respeito à utilização deste espaço, nos momentos de estágio, este nunca foi utilizado, sendo que a educadora cooperante optava por realizar visitas ao espaço envolvente. Contudo, a educadora cooperante considerava que o espaço poderia ser melhor aproveitado e que poderia ser

transformado num ambiente mais natural, pois tal como referiu na entrevista, “no que diz respeito aos elementos da natureza nós poderíamos sim aproveitar, e se calhar vai ser um projeto realizado para o ano, porque temos aqui este parque das pedras e que podíamos aí fazer uma coisa mais natural e já que temos lá a nossa cozinha do exterior, podíamos utilizar para isso” (Entrevista Educadora A).

Em suma, considero que seria importante adotar estratégias para investir na melhoria dos espaços exteriores, bem como atribuir maior relevância a estes, uma vez que têm “características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva et al., 2016, p. 27).

3.2. Descrição e Interpretação das Intervenções em Contexto de Creche

Tanto no primeiro como no segundo momento de estágio, realizados em contexto de creche, procurei, numa fase inicial, conhecer o grupo de crianças, os seus interesses, bem como observar as características da sala, dos espaços exteriores e envolventes, os materiais disponíveis, a rotina estabelecida e o tipo de contacto que existia com os diferentes espaços.

Tendo em conta as observações realizadas ao longo do percurso, compreendi que, no primeiro momento de estágio, embora o contacto com materiais naturais estivesse presente na rotina das crianças, sobretudo através da exploração da área da ciência e de momentos no espaço envolvente da instituição, essa exploração era pouco diversificada. Assim, considerei importante encontrar estratégias que ampliassem e enriquecessem as experiências das crianças com materiais naturais, de forma a potenciar uma relação mais contínua e significativa com a natureza, também no contexto de sala.

No segundo momento de estágio, o período foi mais curto, teve uma duração de apenas duas semanas, e as condições meteorológicas adversas

impossibilitaram a deslocação das crianças ao espaço exterior e ao espaço envolvente da instituição. Ainda assim, foi possível observar que o contacto com materiais naturais se restringia à exploração de pinhas disponíveis na sala. Neste sentido, face à impossibilidade de acesso ao espaço exterior e envolvente, considerei importante criar oportunidades que ampliassem as possibilidades de exploração e contacto com outros materiais naturais, na sala.

Com base nestas observações e reflexões, procurei desenvolver intervenções em torno do tema deste projeto: “O contacto com a natureza dentro e fora da sala em contexto de educação de infância”, e de modo a responder à questão de investigação: “Como potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais em educação de infância?”. Desenvolvi duas intervenções em contexto de creche. A primeira intervenção intitulada por “Uma Nova Área da Ciência”, foi realizada no primeiro momento de estágio, e a segunda, denominada “Pequenos Exploradores da Natureza” foi desenvolvida no segundo momento de estágio.

3.2.1. “Uma Nova Área da Ciência”

A primeira intervenção, realizada em contexto de creche, surgiu das observações realizadas ao longo do estágio e foi previamente planeada com o apoio da educadora cooperante. Após identificar que a área da ciência possuía pouca variedade de materiais naturais, propus à educadora o seu enriquecimento, através da introdução de novos materiais. A proposta (apêndice E) foi aceite pela educadora, pois esta considerava que a área tinha, de facto, poucos materiais naturais e, na sua perspetiva, “quanto maior e quanto mais cedo eles têm contacto com a natureza, mais cedo eles se apropriam do que têm ao seu redor” (Entrevista Educadora A).

Esta intervenção foi desenvolvida por mim, enquanto estagiária, com o apoio da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa. Embora

todas as crianças tenham participado, nem todas estiveram envolvidas em todos os momentos da intervenção. Esta teve a duração de uma semana, foi iniciada no dia 16 de janeiro de 2024 e terminou no dia 24 de janeiro de 2024.

No dia 15 de janeiro, durante o momento do diário, apresentei de forma sucinta a minha ideia ao grande grupo, que foi acolhida com grande entusiasmo pelas crianças. Assim, no dia 16 de janeiro, iniciei o inventário da área da ciência com o apoio de quatro crianças que se encontravam a brincar nesse espaço. Nesse momento, realizámos um levantamento dos materiais naturais que já existiam na área e identificámos aqueles que estavam em falta. Na figura 6, é possível observar quatro crianças a manusear os materiais disponíveis, com o objetivo de identificar os que já se encontravam na área e aqueles que estavam em falta. A observação das imagens reais impressas contribuiu igualmente para que as crianças identificassem novos materiais a integrar na área.

Figura 6 - *Momento do inventário da área da ciência*



Durante a realização do inventário, surgiu o seguinte diálogo entre a estagiária e três crianças que participaram nesta fase da intervenção:

Nota de Campo

16 de janeiro de 2024

Estagiária: O que esta área tem?

O. (3 anos): Conchas.

M. (3 anos): Pinhas.

Estagiária: O que podemos ter mais na nossa sala?

M.: Folhas, paus.

T. (3 anos): Terra.

M.: Isto é da mata (olhou para as pinhas).

Estagiária: Vocês vão à mata muitas vezes?

T.: Sim.

M.: Podíamos ir buscar flores. Não temos flores.

O.: Eu tenho flores em casa, num vaso.

Estagiária: Podíamos ter um vaso com flores na nossa sala.

No seguimento deste diálogo, surgiu a ideia de semearmos, num vaso, sementes de flores. Durante o inventário, percebemos também que não existiam paus, terra e folhas na área da ciência. Assim, surgiu a proposta de recolhermos esses materiais no espaço natural próximo da instituição, um local habitualmente visitado pelas crianças. Estas ideias foram partilhadas com o restante grupo e registadas durante o momento do diário.

No dia 18 de janeiro, iniciámos o processo de semear bolbos de jacinto em vasos. Para dar início a este momento, reuni o grande grupo na mesa e, individualmente, cada criança adicionou uma porção de terra nos vasos. Considerando que os materiais naturais devem ser valorizados pelas suas propriedades multissensoriais (Marques et al., 2024), achei importante proporcionar um momento de exploração da terra, como ilustrado na figura 7.

Figura 7 - *Momento de exploração de terra dentro da sala*



Durante esta exploração, algumas crianças demonstraram curiosidade em cheirar a terra, outras encontraram pequenas pedras e algumas referiram que a terra era “macia”. Assim, esta experiência proporcionou o envolvimento de diversos sentidos: o olfato, ao sentirem o cheiro da terra; o tato, ao manusearem os materiais naturais e reconhecerem as suas texturas; e a visão, ao observarem a cor, bem como os materiais encontrados na terra.

Por fim, coloquei os bolbos na terra (figura 8), explicando que o rebento deveria permanecer de fora, para que a planta pudesse crescer.

Expliquei que as flores que iriam crescer eram jacintos e que iriam ser cor-de-rosa.

Figura 8 - Estagiária a colocar os bolbos de jacinto na terra



Tendo em conta o que foi desenvolvido, surgiu um momento de reflexão e partilha em grande grupo, no qual as crianças tiveram a oportunidade de expressar as suas opiniões. Durante esse momento, conversámos sobre o que aprendemos relativamente ao processo de crescimento das plantas, as condições necessárias para que estas possam crescer de forma adequada e, ainda, sobre o que pode comprometer o seu crescimento. Na nota de campo que se encontra de seguida, podemos identificar algumas das frases referidas pelas crianças.

Nota de Campo

18 de janeiro de 2024

T. (3 anos): Precisam de água, luz do sol, podemos dar abraços.

M. (3 anos): Não podemos pisar as plantas e flores, ficam esmagadas.

F. (3 anos): Não podemos puxar as folhas e as flores.

Este momento de exploração e de partilha não só favoreceu a troca de experiências e conhecimentos, como também incentivou o desenvolvimento de uma atitude de respeito e responsabilidade pela natureza. Assim, tal como referem Arribas et al. (2018), este tipo de experiências contribui para a construção de uma relação mais consciente e respeitadora com o ambiente.

O dia 22 de janeiro foi dedicado à recolha dos materiais naturais no espaço natural próximo da instituição, nomeadamente terra, paus e folhas, para posteriormente serem colocados na área da ciência. No caminho até à mata (figura 9), as crianças observaram plantas, flores e insetos que iam encontrando e foram recolhendo paus e folhas (figura 10).

Figura 9 - Grupo de crianças a caminho da mata



Figura 10 - A M. (2 anos) a colocar um pau no saco depois de o ter recolhido



Ao chegarmos a uma zona mais ampla e protegida, permanecemos nesse local, onde as crianças puderam dar continuidade à recolha dos materiais naturais. Nesse momento, foi possível observar o entusiasmo demonstrado na procura e recolha dos elementos, bem como a cooperação e o trabalho em equipa evidenciados pelas crianças. Na figura 11, é possível observar um grupo de crianças a recolher terra para um recipiente e, sempre que este se encontrava cheio, alternavam entre si a tarefa de transferi-la para

um saco. Esta observação evidencia a colaboração e o sentido de responsabilidade partilhada entre o grupo, competências que são promovidas através do contacto com este tipo de espaços. De facto, Bilton et al. (2017) e Bento (2015) referem que, neste ambientes, as crianças são incentivadas a cooperar entre si.

Figura 11 - *Grupo de crianças a recolher terra*



Após a recolha, as crianças brincaram livremente pelo espaço. Foi possível observar diversas explorações: desenharam na terra com paus ou com as próprias mãos, correram, sujaram-se, interagiram entre si, observaram pequenos insetos, descobriram flores de diferentes cores e tamanhos e tiveram ainda a oportunidade de colher e comer tangerinas diretamente da árvore. Nas figuras que se seguem, são visíveis diferentes momentos de exploração do espaço natural por parte das crianças.

Figura 12 - *Grupo de crianças a explorar o espaço natural*



Figura 13 - A M. (3 anos) a mostrar uma bolota que encontrou



Figura 14 - A O. (3 anos) a realizar desenhos na terra com os dedos



Figura 15 - O I. (3 anos) a realizar desenhos na terra com um pau



Figura 16 - O T. (3 anos) e a M. (3 anos) após colherem tangerinas diretamente da árvore



Destaco a forma como algumas crianças mexeram na terra, uma vez que desenharam com as mãos e recolheram-na sem qualquer receio de se sujarem. Este comportamento, por parte das crianças, foi também abordado pela educadora cooperante na entrevista, que afirmou: “sentam-se e tu percebes se a criança está ou não confortável com o estar suja, com o mexer na terra, se gosta se não gosta. Tudo isto cria um cenário mais mágico”

(Entrevista Educadora A). Assim, o facto de as crianças se sentarem na terra e explorarem-na com as mãos revela não só o conforto e o bem-estar que este tipo de explorações lhes proporciona, como também potencia a organização de um espaço rico em descobertas sensoriais.

Importa referir que, durante este momento, não foi imposto às crianças que explorassem a terra com as mãos, pelo contrário, foi-lhes dada a liberdade para decidirem de que forma e em que momento se queriam envolver com os materiais naturais, respeitando-se, assim, o seu ritmo e grau de conforto. Esta abordagem evidencia a importância de proporcionar experiências em que cada criança possa interagir com a natureza ao seu ritmo e sem imposições, o que favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, bem como a construção de uma relação afetiva e significativa com o espaço natural. Como salienta a educadora, “a natureza inspira-os, potencializa a imaginação, a criatividade” (Entrevista Educadora A). Neste sentido, o contacto direto com o meio natural assume um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Também Coelho et al. (2015) afirmam que experiências como “ver uma criança cheirar uma flor, encontrar um inseto (...) permite-nos compreender o valor da vida na natureza, da importância de correr, brincar e explorar livremente em espaços verdes” (p. 114), o que reforça a relevância de proporcionar experiências que valorizem o contacto direto com a natureza.

Após concluirmos o momento de exploração e de recolha dos materiais naturais, regressámos à sala, e na parte da tarde, durante o momento do diário, observámos os materiais recolhidos. No dia 23 de janeiro, iniciámos a colocação dos novos elementos na área da ciência. De modo a organizar os materiais naturais, quatro crianças disponibilizaram-se para pintar duas caixas, utilizando tintas à sua escolha, tal como podemos observar na figura 17.

Figura 17 - Pintura das caixas destinadas à colocação dos novos elementos naturais na área da ciência



Após este momento, já na parte da tarde, reuni o grande grupo na mesa e todas as crianças participaram na colocação das folhas, da terra e dos paus nas caixas, distribuindo-os da seguinte forma: numa caixa colocámos as folhas e na outra a terra e os paus. Por fim, colocámos os vasos e as caixas na área da ciência, tal como podemos ver na figura 18.

Figura 18 - Área da ciência com os novos materiais



Importa ainda referir que elaborei e expus três cartazes na área da ciência, que continham registos escritos e fotográficos de todo o processo, incluindo produções das crianças ao longo da dinamização, fotografias e aprendizagens que foram surgindo. Esta exposição revelou-se uma mais-valia, pois como referem Silva et al. (2016), “o que está exposto constitui uma

forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (p. 26). Na figura 19, é possível observar uma criança a observar os cartazes expostos.

Figura 19 - O T. (3 anos) a observar os cartazes expostos na área da ciência



Por fim, no dia 24 de janeiro, tive a oportunidade de observar as crianças a explorar e a brincar com os novos materiais naturais. Durante este momento, registei as seguintes notas de campo:

Nota de Campo

24 de janeiro de 2024

Ao observar o I. (3 anos) a interagir com os materiais, reparei no entusiasmo que demonstrava e aproximei-me:

I.: Olha Cris, estou a fazer uma casa.

Estagiária: Gostas desta nova caixa? Agora podes fazer os desenhos que fazes na mata, mas aqui na sala.

I.: Mas eu também gosto de ir à mata.

Nota de Campo

24 de janeiro de 2024

Ao observar duas crianças a interagir com os novos materiais perguntei:

Estagiária: O que estão a fazer?

C. (2 anos): Estou a fazer desenhos na terra.

Passado alguns minutos, voltei a observar as suas explorações e reparei que tinham colocado a caixa da terra de lado. De forma autónoma, começaram a explorar outros elementos disponíveis, como folhas, paus e conchas.

No que diz respeito à primeira nota de campo, é possível identificar o envolvimento ativo da criança, bem como a atribuição de sentido à sua criação, ao representar uma casa com recurso à terra e aos paus. A disponibilização dos materiais naturais, recolhidos previamente no espaço natural próximo da instituição, permitiu dar continuidade às experiências vividas nesse contexto, o que corresponde a um dos principais objetivos desta intervenção. Importa ainda referir que a resposta do I. (3 anos) indicou que este tipo de explorações pode ser realizado não só no exterior, como também na sala. Contudo, manifestou preferência pelo contexto natural, na medida em que este possibilita uma maior liberdade para explorar e um contacto mais próximo com o espaço natural. Torna-se, por isso, essencial assegurar um equilíbrio entre as experiências proporcionadas nestes dois ambientes.

No que se refere à segunda nota de campo, percebemos que, para a C. (2 anos), a terra assumia a função de papel, enquanto o pau foi utilizado como lápis ou caneta, atribuindo-lhes significado, tal como na primeira nota de campo. Para além disso, as crianças exploraram outros materiais disponíveis na área. Considero que esta liberdade de escolha, aliada à diversidade de

elementos naturais, favoreceu o desenvolvimento da criatividade, sem a intervenção direta do adulto.

Assim, foi possível perceber que, através deste tipo de explorações, as crianças revelam capacidade de imaginação e criatividade, atribuindo diferentes significados aos materiais disponíveis. Esta observação vai ao encontro da ideia de Bilton et al. (2017), que defendem que, na interação com os elementos naturais, as crianças exploram diversas formas de os utilizar, atribuindo-lhes diferentes funções e significados. As crianças evidenciaram, igualmente, atitudes de cuidado e responsabilidade ao regarem os bolbos e ao observarem, ao longo do dia, os vasos, procurando sinais de crescimento das plantas. As figuras abaixo ilustram as observações e explorações anteriormente descritas:

Figura 20 - O I. (3 anos) a explorar a caixa da terra e dos paus



Figura 21 - A I. (3 anos) e a C. (3 anos) a explorar os novos materiais naturais da área da ciência



Figura 22 - O F. (3 anos) a regar os bolbos



Figura 23 - A M. (3 anos) e a V. (3 anos) a observar os vasos na área da ciência



3.2.2. “Pequenos Exploradores da Natureza”

A segunda intervenção, realizada em contexto de creche, surgiu como resposta à falta de diversidade de materiais naturais na sala, o que limitava as possibilidades de exploração por parte das crianças, tanto a nível sensorial como ao nível da descoberta, da criatividade e da interação com elementos da natureza. Perante esta realidade, e reconhecendo a importância de proporcionar este tipo de experiências, propus à educadora cooperante a realização de uma atividade de exploração livre, na qual as crianças pudessem explorar uma variedade de materiais naturais.

A proposta (apêndice F) foi aceite pela educadora, uma vez que, na sua perspetiva, existia efetivamente a necessidade de ampliar as oportunidades de contacto das crianças com elementos naturais. A intervenção foi desenvolvida por mim, enquanto estagiária, com o apoio da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa, o que permitiu um acompanhamento atento e uma observação mais detalhada das interações estabelecidas e das explorações realizadas. Optei por dividir o grupo em dois pequenos grupos, e por esse motivo a intervenção foi realizada em dois dias distintos, a 10 e 11 de outubro de 2024. De acordo com Post e Hohmann (2003), esta divisão favoreceu uma maior interação entre as crianças e permitiu uma observação mais atenta das explorações realizadas.

No primeiro dia participaram seis crianças, duas do sexo masculino e quatro do sexo feminino, e no segundo dia participaram seis crianças, quatro do sexo masculino e duas do sexo feminino. Em ambos os dias, as explorações decorreram no período da manhã e tiveram uma duração aproximada de 20 minutos cada. Para garantir uma dinâmica equilibrada e enriquecer a experiência das crianças, organizei cada grupo com crianças de idades diferenciadas, de forma a promover diferentes oportunidades de exploração e interação.

Relativamente ao espaço onde decorreu a intervenção, a ideia inicial era realizá-la no espaço exterior da instituição, uma vez que este, em contexto de creche, é particularmente rico em “vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento (...) [e] alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças” (Post & Hohmann, 2003, p. 161). No entanto, devido às condições meteorológicas adversas, foi necessário adaptá-la ao espaço interior, reconhecendo que também é possível explorar a natureza em contexto de sala. Procurei um espaço com o mínimo de estímulos visuais e objetos, de forma a minimizar distrações e facilitar a concentração das crianças. Assim, optei por realizar a intervenção no piso 3 da instituição, no espaço do refeitório, onde foi possível identificar uma área sem brinquedos. A única exceção era a piscina de bolas, que foi devidamente isolada, de modo a não comprometer a dinâmica da intervenção.

No dia 10 de outubro, iniciei a preparação da caixa para a exploração, na qual coloquei diversos materiais naturais previamente recolhidos por mim: folhas de diferentes tamanhos e cores, manjerição, alecrim, hortelã, cidreira, pedaços de madeira, pedras com diferentes formas e texturas, paus, conchas e galhos de árvore. Após a preparação, desloquei-me com a educadora cooperante e com o primeiro grupo de crianças para o espaço onde iria ser realizada a exploração, enquanto a auxiliar de ação educativa permaneceu na sala com as restantes crianças.

Quando chegámos ao espaço, sentámos as crianças em círculo e coloquei a caixa no centro, dando início à exploração livre. Acompanhámos atentamente as suas explorações, assumindo uma postura de observadoras participantes. Inicialmente, algumas crianças mostraram iniciativa em explorar os materiais, enquanto outras só se envolveram após observarem os pares ou através das interações espontâneas que foram surgindo entre elas. Tal como referiu a educadora cooperante, “às vezes uns exploram logo de imediato, outros precisam do tal input, nem que seja para cheirar, para tocar,

para ver as diferenças, para estranharem, porque também faz parte, pois ainda estão a conhecer” (Entrevista Educadora A). Este momento inicial encontra-se descrito na seguinte nota de campo e ilustrado na figura 24.

Nota de Campo

10 de outubro de 2024

Quando me sentei perto do grupo, o R. (1 anos e 2 meses) foi o primeiro a aproximar-se da caixa e a retirar um pau. De seguida ao observarem o R., a G. (2 anos) e a E. (1 ano e 3 meses) também iniciaram a exploração dos materiais. Progressivamente, as restantes crianças começaram a explorar, sendo que apenas a B. (1 ano e 9 meses) ficou a observar.

Figura 24 - *Início da exploração livre dos materiais naturais*



Tal como referem Marques et al. (2024), a criança “ (...) explora os objetos e suas propriedades, movimentando-os (por exemplo, batendo com eles no chão ou na mesa), cheirando, ouvindo o som, colocando na boca, deixando cair, explorando a sua textura e cores, compreendendo como funcionam” (p. 75). Neste sentido, ao longo da intervenção, as crianças exploraram os materiais naturais, manifestando diferentes ações. Retiraram os elementos da caixa e exploraram-nos de diferentes modos: observaram-nos atentamente, tocaram-nos, bateram com os mesmos no chão, sentiram as

texturas, cheiraram as plantas, emitiram sons, colocaram-nos na boca, entre outras formas explorações. De seguida, descrevo algumas das explorações que, na minha perspetiva, mais se destacaram.

Durante o momento de exploração, observei uma interação entre duas crianças que evidencia não só a dimensão sensorial, como também a social. Nesta situação, intervim de forma intencional, procurando incentivar a curiosidade, a descoberta e apoiar a iniciativa da criança, enriquecendo o seu contacto com os materiais naturais. A nota de campo e as figuras que se seguem evidenciam este momento:

Nota de Campo

10 de outubro de 2024

Ao observar uma concha atentamente, a G. (2 anos) diz:

G.: Olha! (mostra uma concha e ri-se).

Estagiária: Uau, é uma concha, vê lá se encontras mais.

G.: (tira outra concha da caixa) Olha! (ri-se).

A G. observa as conchas, bate uma na outra e ri-se pelo som que produzem.

De seguida retirou outra concha da caixa e deu-a à B. (1 ano e 9 meses), que ainda não tinha iniciado o processo de exploração.

Figura 25 - A G. (2 anos) a observar uma concha



Figura 26 - A G. (2 anos) a agarrar duas conchas



Figura 27 - A G. (2 anos) a friccionar duas conchas uma contra a outra



Figura 28 - A G. (2 anos) a dar uma concha à B. (1 ano e 9 meses), enquanto o J. (2 anos) as observa



Nesta situação, a G. demonstrou bastante entusiasmo, curiosidade e interesse em explorar as conchas, o que lhe possibilitou alargar a sua experiência sensorial, nomeadamente ao nível da visão, da audição e do tato. Durante este momento, observou atentamente as conchas, sentiu a sua textura e descobriu que, ao friccionar uma contra a outra, estas produziam som, o que lhe despertou grande entusiasmo e tornou a experiência mais rica e significativa. Este episódio reforça a importância do contacto com materiais

naturais que, tal como referem Marques et al. (2024), se distinguem pelas suas propriedades multissensoriais. Para além disso, esta situação proporcionou um momento de partilha entre a G. e a B. Este momento promoveu o início da exploração por parte da B., que inicialmente estava bastante reticente. Contudo, foi estimulada pela G. a explorar uma concha e, progressivamente, foi explorando outros elementos disponíveis.

Outra situação que considero pertinente destacar diz respeito ao modo como a E. (1 ano e 3 meses) se envolveu na exploração. Manteve-se sentada durante toda a atividade e esteve envolvida de forma muito ativa, concentrada e interessada na exploração dos materiais naturais. A nota de campo e as figuras que se seguem evidenciam o envolvimento da E. nesta exploração:

Nota de Campo

10 de outubro de 2024

Durante a exploração livre dos materiais naturais, a E. rasgou folhas e bateu com um pau no chão, tentou parti-lo com as mãos, dobrando-o várias vezes, e, ao perceber que não conseguia, continuou a bater no chão na tentativa de o partir. Utilizou-o também como “vassoura” para afastar os materiais que a rodeavam, colocou os materiais na boca, entre outras formas de exploração.

Figura 29 - A E. (1 ano e 3 meses)
*a bater repetidamente com um pau
no chão, tentando parti-lo*



Figura 30 - A E. (1 ano e 3 meses)
a rasgar uma folha



Podemos observar na figura 30 que esta exploração foi acompanhada por expressões de entusiasmo, como sorrisos e risos, o que demonstrou o seu envolvimento na atividade. Enquanto as restantes crianças começaram a perder o interesse pela exploração, a E. manteve-se concentrada, continuando a explorar os materiais de forma autónoma e criativa e experimentando diferentes formas de interação. A manipulação dos materiais, incluindo o rasgar, dobrar, tentar partir e bater no chão, exigiu a realização de movimentos precisos e controlados das mãos, o que contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação mão-olho. Esta ideia é sustentada por Thomas e Harding (2011), cit. por Bento (2015), que afirmam que o manuseamento deste tipo de materiais, com diferentes pesos, tamanhos e texturas promove a aquisição destas competências, que se revelam fundamentais para aprendizagens futuras.

Importa ainda salientar que algumas crianças, sobretudo as mais novas, como a E. (1 ano e 3 meses), o R. (1 ano e 2 meses) e a J. (1 ano e 1 mês), recorreram à exploração oral para interagir com os materiais naturais disponibilizados. Tal como referido anteriormente, esta forma de exploração surge nas primeiras fases do desenvolvimento infantil, uma vez que é através da boca que as crianças começam a conhecer e a interpretar o meio que as rodeia. Hanscom (2021) salienta que esta forma de interação contribui para o desenvolvimento da consciência sensorial oral, ao mesmo tempo que reforça o sistema imunitário das crianças. Esta observação reforça, assim, a importância de proporcionar este tipo de experiências diversificadas e ricas em estímulos sensoriais desde os primeiros anos de vida.

No segundo dia da intervenção, 11 de outubro, os procedimentos foram praticamente idênticos aos do dia anterior, contudo foi necessário substituir alguns dos materiais naturais presentes na caixa. Tal como no dia anterior, a intervenção foi preparada e iniciada da mesma forma. Ao observar o momento inicial da exploração livre, observei que as crianças mais velhas

se envolveram mais rapidamente na atividade, demonstrando maior autonomia e iniciativa na manipulação dos materiais. Por sua vez, as crianças mais novas adotaram uma atitude predominantemente observadora. Contudo, integraram-se de forma gradual na atividade, à medida que observavam os seus pares e participavam nas interações espontâneas que iam surgindo.

A observação apresentada na nota de campo e nas figuras seguintes evidencia o início da exploração de uma criança, manifestado através da interação estabelecida com outra criança:

Nota de Campo

11 de outubro de 2024

Durante a exploração, a M. (2 anos) pegou num ramo de hortelã e deu-o ao R. (1 ano e 7 meses), que ainda não tinha iniciado o processo de exploração.

Após observar e manipular o ramo, o R. começou a interessar-se por outros materiais naturais que sem encontravam perto dele, iniciando a sua própria exploração.

Figura 31 - A M. (2 anos) a dar um ramo de hortelã ao R. (1 ano e 7 meses)



Figura 32 - Momento inicial da exploração livre, por parte do R. (1 ano e 7 meses)



Tal como no primeiro dia de intervenção, nesta situação, a iniciativa da M. desempenhou um papel crucial no envolvimento do R., uma vez que a sua ação facilitou o início da exploração por parte deste. Neste sentido, este tipo de explorações assume particular importância, pois proporciona às crianças oportunidades para interagirem entre si, partilharem materiais e comunicarem num ambiente social próximo (Post & Hohmann, 2003), favorecendo assim o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Outra situação que considero pertinente destacar diz respeito a um momento de interação entre duas crianças, descrito na seguinte nota de campo e ilustrado na figura seguinte:

Nota de Campo

11 de outubro de 2024

Durante a exploração de um pau, o M. (2 anos) começou a bater com este no chão:

M.: “Pu, pu, pu” (enquanto batia com o pau no chão).

O D. (2 anos) ao observar a ação do M., imitou o gesto e repetiu os mesmos sons:

D.: “Pu, pu, pu”.

Figura 33 - *Momento em que o D. (2 anos) imita a ação realizada pelo M. (2 anos)*



Esta observação evidencia a forma como as crianças atribuem significado aos materiais naturais ao longo das suas explorações. Ao reproduzir a ação do M., o D. não só manifestou interesse, como também participou num processo comum de interpretação e atribuição de sentido. Este comportamento reforça a dimensão social destas experiências e revela a forma como as crianças imitam as ações dos outros para experimentar, criar e atribuir novos significados aos materiais naturais. Neste sentido, é possível constatar que “a criança (...) brinca e explora as funcionalidades dos objetos e elementos da natureza, o seu uso social, imitando o que vê os outros fazer ou inventando novas utilizações e funções.” (Marques et al., 2024, p. 78).

Assim, estas experiências, para além de promoverem a interação social e a construção partilhada de sentido, assumem igualmente um papel fundamental no desenvolvimento da imaginação e criatividade, pois como salientam Silva et al. (2020), os materiais naturais promovem experiências que refletem o potencial imaginativo de cada criança.

3.2.3. Reflexão das Intervenções em Contexto de Creche

Em ambas as intervenções, procurei criar oportunidades que ampliassem as possibilidades de exploração e de contacto com diferentes elementos naturais, uma vez que, de acordo com as minhas observações, as experiências proporcionadas às crianças eram pouco diversificadas, centrando-se essencialmente nos materiais disponíveis nas salas. Assim, tendo em conta que o tema do presente projeto envolve também a exploração de materiais naturais em contexto de sala, considerei pertinente promover este tipo de experiências.

A **primeira intervenção**, constituiu-se como uma oportunidade importante para enriquecer a área da ciência com materiais naturais, oferecendo assim novas possibilidades de exploração. Tal como referi anteriormente, Hanscom (2021) sugere uma forma de trazer a natureza para

o interior, com base nesta ideia, procurei integrar uma diversidade de elementos naturais na sala, contribuindo para um ambiente mais rico e estimulante para o grupo.

No que se refere aos aspetos positivos, esta intervenção possibilitou a exploração do espaço natural próximo da instituição, assim como o contacto com os materiais lá existentes. De acordo com Silva et al. (2016), é através deste tipo de espaços que as crianças “têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.)” (p. 27). Assim, esta intervenção permitiu não só o contacto com elementos naturais diferentes dos disponíveis na sala, como também a sua integração na área da ciência, potenciando novas formas de exploração e aprendizagem.

Ao longo da intervenção, promoveu-se o desenvolvimento sensorial e motor, através da exploração dos espaços e dos materiais; a imaginação e criatividade, pela recriação e atribuição de significados aos materiais; o respeito pela natureza, através da participação no processo de semear e cuidar das plantas; e a colaboração entre pares, em diversos momentos da intervenção.

Marques et al. (2024) salientam que “a organização pedagógica dos espaços e materiais necessita de ser atenta e continuamente refletida, no sentido da criação de um ambiente seguro, acolhedor, partilhado e inclusivo, que responda às necessidades, interesses e motivações daqueles/as que o experienciam quotidianamente” (p. 48). Considerando esta perspetiva, inicialmente procurei enriquecer a área da ciência com materiais naturais do interesse das crianças, contudo reconheço que a utilização desses materiais, por parte do grupo, revelou-se bastante limitada. Assim, considero que esta limitação se revelou uma dificuldade nesta intervenção, sobretudo porque foi realizada no final do período de estágio, o que dificultou o acompanhamento

constante e a observação contínua da interação das crianças com os novos materiais.

Apesar de não ter acompanhado o grupo, fui recebendo feedback por parte da educadora cooperante, que referiu que, embora as crianças tenham acompanhado o crescimento das flores, o interesse pelos novos materiais naturais foi reduzido. Numa das mensagens que partilhou comigo, referiu que “as crianças disseram que era da mata. Que foram contigo, mas depois pediram para ir à mata”.

Assim, no que se refere aos aspetos a melhorar, caso tivesse continuado o estágio, teria procurado compreender as razões desse desinteresse, delineando posteriormente estratégias para potenciar a exploração dos novos materiais. Uma possibilidade seria integrar os novos materiais na caixa já existente na área da ciência, um local frequentemente utilizado pelo grupo, o que tornaria os materiais mais acessíveis e visíveis.

Tendo em conta o interesse demonstrado pelas crianças pelo espaço exterior da instituição, outra estratégia possível seria criar uma zona específica dedicada aos materiais naturais, ou, ainda, enriquecer a cozinha de lama com os materiais recolhidos, promovendo assim o contacto e a exploração num contexto natural, que era raramente utilizado pelo grupo. Esta sugestão foi também referida pela educadora cooperante durante a entrevista, ao afirmar que “no que diz respeito aos elementos da natureza nós poderíamos sim aproveitar, e se calhar vai ser um projeto realizado para o ano, porque temos aqui este parque das pedras e que podíamos aí fazer uma coisa mais natural e já que temos lá a nossa cozinha do exterior, podíamos utilizar para isso” (Entrevista Educadora A).

De um modo geral, considero que, apesar das limitações e dificuldades sentidas, a intervenção proporcionou experiências significativas, que se evidenciaram, principalmente, durante o seu desenvolvimento.

Contribuiu ainda para uma reflexão mais aprofundada sobre a organização dos espaços e materiais, uma vez que evidenciou a importância de os adaptar às necessidades e interesses das crianças, assim como a necessidade de garantir um acompanhamento mais contínuo para potenciar as explorações e aprendizagens.

A **segunda intervenção** surgiu como resposta à necessidade de ampliar o contacto com a natureza no espaço interior, oferecendo às crianças a possibilidade de explorar, de forma livre, novos materiais naturais, diferentes dos que já existiam na sala, uma vez que o único material natural disponível eram pinhas. Esta intenção de integrar a natureza no espaço interior foi ao encontro da abordagem da educadora cooperante, que partilhou, na entrevista: “tento sempre trazer para a sala com eles, tento sempre que eles vão ao ambiente (...) quando isso não é possível eu trago para a sala e dou-lhes, apresento-os eu e deixo-os explorarem à sua medida” (Entrevista Educadora A).

Relativamente aos aspetos positivos, a introdução de uma variedade de novos materiais naturais revelou-se fundamental, uma vez que promoveu múltiplas formas de exploração por parte das crianças, envolvendo diversos sentidos, tais como a visão, o tato, a audição e o olfato. Simultaneamente, possibilitou o desenvolvimento de competências motoras, através da manipulação e experimentação dos materiais. Neste sentido, tal como refere Hanscom (2021), os materiais naturais proporcionam experiências sensoriais ricas e uma diversidade de texturas que raramente se encontram em objetos fabricados pelo ser humano.

Outro aspeto a destacar prende-se com as interações sociais que surgiram ao longo das explorações. Considero que a organização dos grupos por diferentes faixas etárias favoreceu a partilha entre pares, o estímulo à curiosidade e o envolvimento mútuo nas explorações, sendo notório o papel

das crianças mais velhas na facilitação da participação ativa das mais novas. Esta dinâmica contribuiu, assim, para o desenvolvimento de competências sociais relevantes, como a partilha, a comunicação e a cooperação.

Destaco, igualmente, a importância do trabalho colaborativo entre a estagiária e os elementos da equipa pedagógica da sala, uma vez que possibilitou um acompanhamento atento e uma observação mais detalhada das explorações e interações das crianças. O apoio da educadora cooperante revelou-se fundamental, uma vez que me permitiu recolher registos fotográficos, áudio e vídeo, que foram essenciais na descrição e reflexão da intervenção. A figura seguinte evidencia a minha participação no processo de registo da atividade:

Figura 34 - Momento de recolha de registos fotográficos durante a exploração livre



Para além disso, a divisão do grande grupo em pequenos grupos permitiu uma observação mais individualizada, proporcionando um ambiente mais tranquilo e favorável à exploração livre e autónoma dos materiais.

Importa referir que, no início das explorações, assumi um papel de observadora, tendo em conta que “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc” (Parente, 2012, p. 6). No entanto, à medida que as crianças foram

interagindo comigo, adotei progressivamente um papel de apoio, procurando apoiar a sua curiosidade e enriquecer a experiência de exploração. Sempre que interagia com as crianças, recorria à nomeação dos materiais, referindo, por exemplo, “é uma concha”, com o intuito de promover a aquisição de novo vocabulário e a associação entre palavras e objetos. Assim, procurei equilibrar os papéis de observadora e desafiadora, assegurando um ambiente que não condicionasse a autonomia das crianças, permitindo-lhes explorar livremente os materiais disponíveis.

Uma das principais dificuldades sentidas durante esta intervenção esteve relacionada com o papel de observadora que, numa fase inicial, procurei adotar, pois senti-me frustrada ao constatar que algumas crianças não queriam explorar de imediato os materiais. No entanto, esta intervenção permitiu-me compreender a importância de dar espaço e tempo, reconhecendo que cada criança tem o seu próprio ritmo de envolvimento. Assim, adotei uma postura atenta e disponível, permitindo que as crianças explorassem os materiais ao seu próprio ritmo e respeitando as suas motivações e interesses, sem interferir. Neste sentido, torna-se essencial respeitar os ritmos individuais das crianças, uma vez que os processos de curiosidade e exploração se manifestam de forma única e gradual, pois algumas crianças necessitam de mais tempo para iniciar a sua exploração, enquanto outras iniciam-na de forma mais rápida espontânea (Silva et al., 2016).

O espaço físico disponível revelou-se outra dificuldade durante a intervenção. Tal como referi anteriormente, optei por um local com o mínimo de estímulos visuais, de modo a minimizar distrações e facilitar a concentração das crianças. No entanto, observei que, à medida que a curiosidade diminuía, algumas crianças deslocavam-se para outros locais, deixando de interagir com os materiais disponibilizados na caixa. Assim, no que diz respeito aos aspetos a melhorar, caso tivesse continuado o estágio,

teria optado por um espaço diferente, ou por realizar a intervenção no espaço exterior, conforme tinha inicialmente previsto.

De um modo geral, considero que esta intervenção contribuiu para o enriquecimento das experiências sensoriais das crianças, uma vez que tiveram a oportunidade de explorar uma variedade de materiais naturais diferentes dos da sala. Promoveu também uma reflexão mais aprofundada sobre o papel do/a educador/a neste tipo de experiências, pois é essencial equilibrar os papéis de observador/a e promotor/a, respeitando o ritmo individual das crianças e intervindo de forma pontual para apoiar, incentivar e/ou orientar a exploração, sem condicionar a autonomia das crianças.

3.3. Contexto de Jardim de Infância – Instituição B

A instituição B é uma escola de rede pública e o seu grau de ensino abrange o jardim de infância e o 1.º ciclo do ensino básico.

3.3.1. Infraestruturas e Espaço Físico

O espaço físico da instituição B era composto por dois edifícios, um destinado ao Jardim de Infância e outro ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. O edifício destinado ao jardim de infância era constituído por três salas, a sala A, a sala B e a sala C. No que concerne ao edifício destinado ao 1.º ciclo do ensino básico, este era constituído por dois pisos e possuía doze salas de aula.

Relativamente ao espaço exterior, este era constituído por um campo de futebol e um recinto bastante amplo que se encontrava organizado em dois espaços, um pertencendo ao jardim de infância e o outro ao 1.º ciclo do ensino básico. O espaço destinado ao jardim de infância encontrava-se organizado em três áreas, que serão descritas, detalhadamente, no tópico referente ao espaço exterior.

3.3.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

A instituição B pertence a um agrupamento de escolas e o projeto educativo abrangia todas as instituições pertencentes ao agrupamento. Este assumia como missão promover um ambiente onde todas as crianças e jovens se sintam valorizados, motivados e apoiados no seu processo de aprendizagem (Projeto Educativo da Instituição B, 2024-2027). Uma vez que este se centra, maioritariamente, no ensino básico e secundário, a informação relativa ao jardim de infância era menos detalhada. Contudo, apesar de não fazer qualquer tipo de referência ao tema da natureza, menciona o número de espaços exteriores que cada instituição possui.

O projeto pedagógico de grupo ia ao encontro do projeto educativo. Quanto à organização do espaço, a educadora faz referência ao espaço exterior, referindo que este se encontra dinamizado com áreas temáticas, sendo estas a área da capoeira e espaço aventura, a área central do pátio e a área da cozinha de lama (Projeto Pedagógico de Grupo, Instituição B, 2023-2024). Uma vez que a educadora valorizava bastante as atividades no espaço exterior, importa realçar que, na tabela da rotina diária, as “atividades de exterior – brincar livre” estão claramente evidenciadas. Importa mencionar que no segundo momento de estágio, o projeto pedagógico de grupo encontrava-se em fase de elaboração, assim sendo, não foi possível consultá-lo.

3.3.3. Equipa Educativa e Equipa Pedagógica

A equipa educativa da instituição B era constituída por uma coordenadora, três educadoras de infância, doze professores titulares de grupo, dez assistentes operacionais e três monitoras de atividades de animação e de apoio à família.

No primeiro momento de estágio, a equipa pedagógica que acompanhei era constituída por uma educadora cooperante, uma assistente

operacional e uma monitora de atividades de animação e de apoio à família. Já no segundo momento de estágio, continuei a acompanhar a educadora e a assistente operacional, no entanto a equipa integrou uma nova monitora.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico da educadora, este assenta no MEM e na abordagem Reggio Emilia. Como já foi mencionado anteriormente, o MEM é um modelo pedagógico centrado na criança, nas suas necessidades e potencialidades. Importa ainda realçar que é um modelo que “adopta uma perspectiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças (...) onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (Folque, 1999, p. 5).

Já no que diz respeito à abordagem Reggio Emilia esta desenvolve-se “em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspectiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2007, p. 99). Embora sejam modelos diferentes, a educadora cooperante considera que têm princípios idênticos, pois trabalham a liberdade, a democracia e a cooperação.

3.3.4. Grupo de Crianças

No primeiro momento de estágio acompanhei o grupo da sala B, sendo este constituído por vinte e cinco crianças, treze do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade.

Com base nas minhas observações, pude constatar que era um grupo autónomo e responsável, nomeadamente na realização de tarefas propostas pela educadora. Para além disso era um grupo curioso, interessado e participativo, pois participava sempre com muito interesse nas tarefas desenvolvidas e partilhava diversas descobertas e aprendizagens, propondo assim novas situações de exploração. No que diz respeito aos interesses e

preferências manifestadas pelo grupo, as crianças demonstravam bastante entusiasmo em explorar o espaço exterior, bem como os materiais naturais que este possuía. Durante esses momentos, recriavam e atribuíam significados aos materiais que estavam disponíveis, o que foi também evidenciado pela educadora na entrevista, ao afirmar que “(...) um ramo transforma-se em tudo o que eles imaginarem, uma varinha mágica, uma vassoura, um avião. Eles têm capacidade para transformar em tudo (...) (Entrevista Educadora B).

No segundo momento de estágio o grupo manteve as características mencionadas anteriormente, com exceção de algumas mudanças. Assim, este era constituído por vinte e uma crianças, doze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

3.3.5. Organização da Rotina

“O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade.”

(Silva et al., 2016, p. 27)

É com base nesta ideia que a rotina da sala estava organizada, uma vez que esta era flexível. Apesar de a rotina ter sido intencionalmente planeada pela educadora, por vezes, esta optava por não a seguir na íntegra. Deste modo, era uma rotina “mais focada nas relações e nos laços afetivos, que lhe dá uma dinâmica e uma organização própria, que se vai adaptando e dinamizando consoante os interesses e as vivências das crianças e adultos que a *habitam*” (Projeto Pedagógico de Grupo, Instituição B, 2023-2024, p. 14).

Tanto no primeiro como no segundo momento de estágio, pude perceber que a rotina foi organizada de modo que as crianças expressassem o que queriam e quando queriam fazer, neste sentido a educadora estabelecia

uma rotina que promovia a autonomia e a capacidade de fazer escolhas. Uma vez que esta era flexível, quando as crianças tinham vontade e iniciativa de brincar no exterior, tinham essa oportunidade. Assim sendo, quando o tempo o permitia, passavam a maior parte da rotina neste espaço. Contudo, quando o estado do tempo impedia o acesso a este espaço, as crianças permaneciam na sala, onde contactavam com alguns materiais naturais que esta possuía.

3.3.6. Organização dos Espaços e Materiais

A organização e utilização dos espaços e dos materiais em contexto de jardim de infância tem assumido um papel crucial no processo educativo. Segundo Silva et al. (2016) “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização (...)” (p. 26). Assim sendo, o planeamento da intervenção educativa da educadora cooperante iniciou-se com uma cuidada estruturação e articulação dos espaços e respetivos materiais, um processo que desenvolveu com a equipa pedagógica e, ao longo do ano letivo, com o grupo de crianças (Projeto Pedagógico de Grupo, Instituição B, 2023-2024).

Uma vez que a sala se manteve a mesma, em ambos os momentos de estágio esta encontrava-se organizada em diversas áreas de aprendizagens: a área do faz de conta; a oficina das construções e garagem; o observatório das ciências; a oficina de jogos de matemática; o atelier de artes plásticas; a oficina da escrita; a área do computador; e a área da biblioteca. Centrando-me no observatório das ciências, este foi sofrendo pequenas alterações, ao longo dos momentos de estágio, contudo manteve a sua estrutura e dinâmica. Tal como podemos verificar na figura 35, a educadora decidiu alterar a mesa, no entanto os materiais alusivos às ciências mantiveram-se idênticos.

Figura 35 - *Observatório das ciências da sala B*



De acordo com Cruz et al. (2015), o laboratório das ciências deve conter materiais e instrumentos “que incentivem a observação, o questionamento, o levantamento e confirmação de hipóteses, a experimentação, estimulando a curiosidade e o espanto nas crianças” (p. 39). Neste sentido, ambas as áreas continham materiais naturais, tais como pinhas, paus, conchas, entre outros. Tinha, também, dois espelhos, imagens e livros sobre animais e plantas, insetos de plástico e uma zona com frascos com insetos mortos, peles de cobra e algumas plantas. Ao lado da mesa encontrava-se um móvel com diversos instrumentos que podiam ser explorados nesta área, nomeadamente lupas e binóculos. Para além destes, o observatório continha outros materiais que iam sendo introduzidos pela educadora e pelas crianças, que traziam diversos materiais naturais e insetos com o objetivo de os observarem e/ou comporem contextos exploratórios. O ambiente favorecia a livre utilização desses recursos, como a própria educadora referiu na entrevista: “(...) muitas vezes eu permito, que eles livremente utilizem os ramos e as folhas simplesmente para brincar, para colar, para fazerem o que eles quiserem” (Entrevista Educadora B).

Apesar de os materiais serem semelhantes em ambos os momentos de estágio, importa mencionar que no primeiro momento a área possuía caixas de cartão com bichos-da-seda e casulos, que eram observados, diariamente, pelo grupo. Com base nas minhas observações, posso afirmar que ambos os

grupos exploravam, frequentemente, esta área. Observavam os insetos com o auxílio dos instrumentos disponibilizados, manuseavam os livros, inventavam histórias com os insetos de plástico e exploravam os materiais naturais, atribuindo-lhes diversos significados, entre outras formas de exploração. As figuras 36, 37 e 38 ilustram três situações que refletem algumas destas experiências. A figura 36 e 37 dizem respeito ao primeiro momento de estágio e a figura 38 corresponde ao segundo momento de estágio.

Figura 36 - *Árvore da Páscoa*
construída pelo grupo através de paus
que foram recolhidos no espaço



Figura 37 - *A V. (5 anos) e o J.*
(4 anos) a observar, através de
uma lupa bichos-da-seda



Figura 38 - *O A. (5 anos) e o Mi. (5*
anos) a observar uma pena que
encontraram no espaço exterior



Por fim, importa mencionar que a sala possuía uma diversidade de materiais, nas diferentes áreas. No entanto, a educadora valorizava os materiais naturais, os materiais de madeira e as peças soltas, uma vez que são materiais que permitem diversas funcionalidades.

3.3.6.1. Espaço Exterior

O espaço exterior, frequentado pelo grupo, era bastante amplo e estava dividido em áreas temáticas, sendo estas a área dos baloiços, a área central do pátio e a área da cozinha de lama. Tal como podemos perceber na figura 39, a área dos baloiços possuía uma zona de terra com diversas árvores de fruto e de jardim. O espaço incluía também baloiços, escadas, cordas de trepar e uma tenda laranja. Possuía também um galinheiro com duas galinhas e um galo, que diariamente circulavam por todo o recinto escolar.

Figura 39 - *Área dos baloiços*



Contíguo a esta área encontrava-se a horta pedagógica. Por ser um espaço com uma grande variedade de plantas, era possível observar diversas espécies de insetos. Na nota de campo que se encontra de seguida, está brevemente descrito um momento em que duas crianças encontraram uma borboleta que nunca tinham observado anteriormente. Esta descoberta despertou o interesse das crianças, e por esse motivo, quiseram partilhá-la com o grupo, no momento de reunião. Para além desta situação, outra criança

partilhou a descoberta de outro inseto que conseguiu observar nesta área. Nas figuras 40 e 41 podemos observar os insetos encontrados pelas crianças.

Nota de Campo

16 de abril de 2024

Ao observar as crianças a brincar na área dos baloiços, a E. (4 anos) e a L. (6 anos) chamaram-me e a L. disse:

L.: Cristiana olha aqui uma borboleta que parece uma zebra (tentei aproximar-me, mas a borboleta fugiu).

Continuámos a procurá-la, até que a voltámos a encontrar e, logo de seguida, tirei-lhe uma fotografia. Neste seguimento, o F. (5 anos) veio-nos mostrar outro inseto.

Estagiária: Que inseto é?

F.: Um percevejo do fogo.

No momento da reunião de conselho de cooperação partilhámos as nossas descobertas com o restante grupo.

Figura 40 - *Borboleta encontrada pela E. (4 anos) e pela L. (6 anos)*



Figura 41 - *Percevejo do fogo encontrado pelo F. (5 anos)*



As crianças não tinham qualquer tipo de receio em tocar e agarrar nos insetos (figura 41), o que demonstra o à-vontade que estas tinham com a natureza. Assim, esta situação confirma que “muitas vezes, aquilo que a

Natureza oferece, de forma espontânea e imprevisível torna-se mais interessante para as crianças do que objetos fabricados, plásticos e com um fim predefinido” (Bilton et al., 2017, p. 28).

No que se refere à área central do pátio (figura 42), esta era constituída por uma zona em cimento onde as crianças podiam andar de trotinete, triciclo, jogar à bola, realizar jogos e brincar com pneus. Para além disso possuía um espaço de terra, com uma árvore e com animais de plástico.

Figura 42 - Área central do pátio



Este local permitia que as crianças criassem rampas e realizassem escavações com os materiais existentes. Importa mencionar que esta era uma zona que permitia desenvolver a área motora, uma vez que apelava às corridas e às construções em volume, com os pneus. Para além disso, apelava ao faz-de-conta, uma vez que as crianças brincavam e recriavam espaços, com os animais.

Por fim, a área da cozinha de lama (figura 43) possuía uma bancada com diversos materiais de uso comum nas cozinhas, nomeadamente panelas, tachos, pratos, talheres, cafeteiras, entre outros materiais. Continha ainda uma mesa, onde as crianças se podiam sentar e explorar os materiais presentes na área.

Figura 43 - Área da cozinha de lama



Nesta zona, as crianças tinham a oportunidade de brincar com elementos naturais, nomeadamente água, terra, paus, e de descobrir outros materiais escondidos na terra. Criavam “bolos” de terra e água e transportavam esses elementos de uns recipientes para os outros. O espaço incluía ainda uma área ampla de terra, onde as crianças realizavam escavações e explorações com os materiais naturais, desenhando, por exemplo, no chão com paus. Tal como referido por Bilton et al. (2017) através da interação com estes materiais e elementos, a criança é capaz de lhes atribuir múltiplas funções e significados, explorando assim novas formas de utilização. Algumas destas explorações podem ser observadas nas figuras 44 e 45.

Figura 44 - O F. (5 anos), o Pi. (5 anos) e a E. (6 anos) a explorar os materiais da cozinha de lama



Figura 45 - A C. (5 anos) a realizar desenhos na terra com um pau



3.4. Descrição e Interpretação das Intervenções em Contexto de Jardim de Infância

Nos estágios realizados em contexto de jardim de infância, procurei também, numa fase inicial, conhecer o grupo de crianças, os seus interesses, bem como observar as características da sala, dos espaços exteriores e envolventes, os materiais disponíveis, a rotina estabelecida e o tipo de contacto que existia com os diferentes espaços.

A partir das observações realizadas, compreendi que, em ambos os momentos de estágio, o contacto com a natureza era bastante valorizado pelas crianças, pois estas demonstravam interesse e entusiasmo nas experiências que envolviam este tipo de interação. A própria educadora reforçava a importância deste contacto, afirmando que “é essencial o contacto das crianças com a natureza desde que nascem até ao final da vida, porque nós somos natureza, nós fazemos parte da natureza e como tal, é da nossa natureza precisar de estar em contextos de ar livre, de vegetação, de biodiversidade” (Entrevista Educadora B). A existência de um espaço exterior essencialmente natural, composto por diversos elementos como árvores, plantas, pedras, terra, flores, entre outros, contribuía para a promoção deste contacto. Este manifestava-se também no interior da sala, através da disponibilização de uma variedade de materiais naturais, colocados pela educadora e recolhidos diariamente pelas crianças.

Neste sentido, considerando que este contacto já era frequente, optei por desenvolver intervenções com base nos interesses e ideias das crianças, permitindo assim ampliar as possibilidades de exploração e introduzir novas propostas de atividades. Estas intervenções foram desenvolvidas em torno do tema deste projeto: “O contacto com a natureza dentro e fora da sala em contexto de educação de infância”, e com o objetivo de responder à questão de investigação: “Como potenciar a exploração de espaços da natureza e

materiais naturais em educação de infância?”. Assim, desenvolvi duas intervenções em contexto de jardim de infância:” E assim surgiu um Hotel para Insetos” e “Atelier de Artes na (com a) Natureza”, ambas realizadas no primeiro momento de estágio.

3.4.1. “E assim surgiu um Hotel para Insetos”

A primeira intervenção, realizada em contexto de jardim de infância, surgiu de forma espontânea durante um momento de brincadeira livre no espaço exterior. Esta foi desenvolvida por mim, enquanto estagiária, com o apoio da educadora cooperante, da assistente operacional e da monitora de atividades de animação e de apoio à família. Importa salientar que o acompanhamento da educadora cooperante ocorreu apenas no início da intervenção, uma vez que se ausentou por motivos de saúde. Embora todas as crianças tenham participado, nem todas estiveram envolvidas em todos os momentos da intervenção. Esta teve uma duração de um mês, foi iniciada no dia 8 de abril de 2024 e terminou no dia 7 de maio de 2024.

A intervenção teve como ponto de partida uma exploração que observei e na qual intervim. Esta encontra-se descrita na nota de campo e ilustrada na figura que se segue:

Nota de Campo

8 de abril de 2024

Ao observar o Mi. (5 anos), a Me. (5 anos) e o G. (4 anos) a brincar na área da cozinha de lama, reparei que as crianças estavam a construir algo com materiais naturais. Começaram por recolher pedras, com o auxílio de um carrinho de mão, e transportaram-nas para um local da cozinha de lama. Juntaram um amontoado de pedras e, sobre elas, colocaram areia, paus e frutos de uma árvore (amargoseira). Perante esta exploração, questionei-as sobre o que estavam a fazer.

M.: É uma casa para bichos.

G.: Para eles ficarem a dormir.

M.: Para eles viverem aqui, estamos a decorar a casa (ia colocando entre as pedras, paus e frutos).

M.: Este pau eu mostro-te onde fica. É a antena de rádio!

Estagiária: E estes paus?

Me.: São para tapar a casa.

M.: São para afastar os predadores que querem comer os bichos, para eles não poderem aproximar-se, porque podem pensar que isto são picos venenosos que matam. Podíamos era pôr aqui abelhas de verdade, para quando os predadores vierem, isto estar tapado.

Estagiária: Sabem o que podíamos fazer?

M.: O quê?

Estagiária: Um hotel para insetos.

Figura 46 - *O Mi. (5 anos) e a Me. (5 anos) a imaginar e construir, com materiais naturais, uma casa para bichos*



Esta situação evidencia a importância da exploração de materiais naturais no desenvolvimento da criatividade e da imaginação, uma vez que,

de insetos no espaço exterior da escola, bem como para a possibilidade de as crianças os observarem mais de perto. Posteriormente, foram identificados os materiais a utilizar, como rolos de papel higiénico, pedras, paus, folhas, pinhas, cascas de árvore, canas de bambu e uma caixa resistente. Foram também definidos os locais onde estes materiais poderiam ser recolhidos.

Nos dias seguintes, providenciei uma gaveta de madeira e, em conversa com a educadora, decidimos construir compartimentos de cartão, de modo a garantir a organização dos materiais. Face ao surgimento de outras atividades, a recolha dos materiais naturais iniciou-se apenas no dia 16 de abril. Tendo em conta a diversidade de materiais naturais presentes no espaço exterior da instituição, nesse dia, durante o período da manhã, algumas crianças disponibilizaram-se para recolher alguns elementos. De modo a facilitar a recolha, as crianças foram divididas em dois grupos. O primeiro grupo deslocou-se para a zona atrás do pavilhão da sala B, onde recolheu folhas, paus e pedras. Já o segundo grupo recolheu folhas de diferentes tamanhos e cores, ramos da amargoseira com frutos, bem como algumas pedras, na área dos baloiços.

Tal como já foi referido anteriormente, é importante planear saídas para ambientes naturais. Assim, tendo em conta que o espaço exterior da escola não dispunha de todos os materiais necessários para a construção do hotel para insetos, decidimos realizar uma saída a um espaço natural próximo da instituição para recolher os materiais em falta.

No dia 17 de abril, realizámos a visita ao espaço natural, onde, para além da recolha de diversas pinhas e cascas de árvore, as crianças participaram em diversas explorações e interações. Demonstraram bastante entusiasmo, curiosidade e autonomia na forma como exploraram o ambiente: ouviram o canto dos pássaros, observaram caracóis, abelhas, borboletas de diversas cores, percevejos, cheiraram flores diferentes, descobriram flores

dentes-de-leão, subiram e desceram colinas de terra batida, exploraram caminhos secretos, entre outras vivências que foram surgindo ao longo da visita. Estas experiências vão ao encontro do que defende Estrela (2020), ao referir que “práticas ao ar livre potenciam mais saúde, mais autonomia, permitem uma maior estimulação sensorial (sentir, tocar, ver, cheirar, ouvir) e bem-estar emocional” (p. 14). Algumas explorações encontram-se ilustradas nas figuras que se seguem:

Figura 48 - A C. (5 anos) a observar um dente-de-leão



Figura 49 - Grupo de crianças a subir e descer uma colina de terra batida



Durante a exploração do espaço natural, tive oportunidade de observar e vivenciar alguns momentos de interação entre as crianças e o meio envolvente. Importa destacar o momento descrito na nota de campo e na figura que se segue:

Nota de Campo

17 de abril de 2024

Durante o passeio pelo espaço natural observei que a Pi. (6 anos) estava com medo de atravessar as ervas. Neste sentido, o Mi. (5 anos) disponibilizou-se a ajudá-la a ultrapassar este receio que sentia naquele momento.

Figura 50 - *Momento de entreaajuda entre o Mi. (5 anos) e a P. (6 anos), durante o passeio pelo espaço natural*



As interações que tive oportunidade de observar, incluindo a que se encontra descrita na nota de campo, salientam a importância do contacto com a natureza para a promoção de oportunidades de entreaajuda, cooperação e partilha entre pares. Assim, é possível afirmar que nos espaços naturais, as crianças encontram oportunidades para interagir, colaborar, partilhar conhecimentos, estratégias e receios (Bilton et al., 2017). Esta perspetiva é reforçada pela educadora cooperante que salienta que o contacto com a natureza “é essencial também para o desenvolvimento humano, porque lá fora nós ativamos muito mais as sensações e as interações, a relação” (Entrevista Educadora B).

Deste modo, o contacto direto com espaços naturais, para além de favorecer o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, enriquece as experiências sensoriais, uma vez que, neste caso, as crianças tiveram a oportunidade de explorar e interagir com o ambiente natural através de diversos estímulos, incluindo sons, texturas, cheiros, entre outros.

No mesmo dia, durante o período da tarde, iniciei a preparação dos materiais necessários para a construção do hotel para insetos, visto que estes já tinham sido recolhidos. A construção foi realizada no espaço exterior,

numa mesa posicionada à entrada do edifício. Optei por formar grupos de quatro crianças, com o intuito de garantir a participação ativa de todas, promovendo um ambiente propício à concentração, ao envolvimento e à partilha entre pares. Fui chamando, sucessivamente, quatro crianças de cada vez, enquanto as restantes permaneciam na sala a brincar.

A construção iniciou-se com a colocação dos paus e das folhas nos rolos de papel higiénico, que foram colocados num dos compartimentos da gaveta. As crianças, organizadas em grupo, colaboraram entre si, auxiliando-se mutuamente nas tarefas de enrolar as folhas e partir os paus. Para além destes materiais, foram colocados ramos da amargoseira num dos compartimentos, bem como cascas de árvore e pinhas, distribuídas por outros espaços da gaveta. Importa referir que, sempre que as crianças necessitavam de apoio, estive disponível para as acompanhar e orientar durante todo o processo.

Nas figuras que se seguem, é possível observar a atenção e o empenho das crianças na construção do hotel para insetos, bem como o meu acompanhamento ao longo do processo. Na figura 51, cada criança desempenha a sua função, a L. (6 anos) e a J. (4 anos) colocam os paus e as folhas nos rolos de papel higiénico, a P. (6 anos) coloca as cascas de árvore e o Pi. (5 anos) observa atentamente as intervenções das outras crianças, preparando-se para iniciar a sua construção.

Figura 51 - *A L. (6 anos), a J. (4 anos), a P. (6 anos) e o Pi. (5 anos) a construir o hotel para insetos*



Figura 52 - *Momento de acompanhamento na construção do hotel para insetos*



Tendo em conta que faltava apenas preencher um compartimento do hotel para insetos, a educadora cooperante disponibilizou-se para trazer canas de bambu. Devido ao surgimento de outras atividades, a colocação das canas realizou-se apenas no dia 30 de abril. Esta tarefa foi realizada pelo G. (6 anos), que se disponibilizou para colocar as canas, como ilustra a figura seguinte:

Figura 53 - *O G. (6 anos) a colocar canas de bambu no hotel para insetos*



Neste momento, o M. (5 anos), que se encontrava ao lado do G., mostrou-se curioso relativamente à colocação das canas de bambus. Neste sentido, surgiu um diálogo, que se encontra registado na seguinte nota de campo:

Nota de Campo

30 de abril de 2024

M. (5 anos): Os insetos vão caber nestes buracos?

Estagiária: Os grandes não, mas os pequenos sim.

M.: Para que servem estes buracos?

Estagiária: Alguns insetos utilizam-nos para colocar os ovos.

Com base neste diálogo, importa salientar que, ao longo da construção do hotel para insetos, fui transmitindo às crianças conhecimentos sobre a função dos materiais naturais, nomeadamente o facto de alguns destes serem utilizados para fornecer abrigo, alimento e proteção a diversos insetos. Neste sentido, desempenhei um papel essencial no desenvolvimento desta intervenção, pois para além de ter observado diversas situações que ocorreram, disponibilizei-me para apoiar as crianças sempre que necessário, facilitando a aquisição de novos conhecimentos. A relevância do papel assumido nesta intervenção é sustentada por Silva et al. (2016), ao afirmarem que:

o/a educador/a tem um papel fundamental no processo de aprendizagem de forma a (...) apoiar cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras. (p. 32)

Após a conclusão da construção do hotel para insetos, no dia 7 de maio, durante a reunião de conselho de cooperação, refletimos sobre todo o processo de construção do hotel. Observámo-lo atentamente, identificámos os materiais utilizados, a forma como foram recolhidos e os benefícios da sua colocação no espaço exterior. A figura que se segue ilustra este momento:

Figura 54 - *Momento de reflexão sobre o processo de desenvolvimento do hotel para insetos*



No decorrer da conversa, surgiu um diálogo sobre os benefícios da colocação do hotel no espaço exterior, bem como sobre a escolha do local mais adequado para a sua instalação. A nota de campo que se segue regista esse diálogo:

Nota de Campo

7 de maio de 2024

Estagiária: Porque é que é importante colocarmos o hotel para insetos na escola?

A. (4 anos): Para não comerem eles.

Estagiária: Sim é uma forma de os proteger.

Me. (5 anos): Alguns bichos não têm casa e assim podem ter uma casa.

I. (6 anos): Podemos ver mais bichos diferentes.

Estagiária: E onde acham que devemos colocá-lo?

Mi. (5 anos): Na horta.

Estagiária: Porquê na horta?

Mi.: Porque tem muitas flores e estão lá sempre insetos.

A reflexão sobre esta atividade, permitiu-me compreender os benefícios da colocação de um hotel para insetos na escola, do ponto de vista das crianças, tal como podemos verificar na nota de campo. Concluí, assim, que as crianças reconheceram a importância de preservar a natureza, protegendo os insetos que nela habitam. Importa ainda salientar que esta conversa em grande grupo, permitiu que as crianças participassem no processo de avaliação, o que se considera fundamental, uma vez que “enquanto protagonista da sua aprendizagem, é também fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem

(...), tomando, assim, consciência dos seus progressos (...)" (Silva et al., 2016, p.16).

No dia 9 de maio, o hotel para insetos foi exposto na horta pedagógica, com o apoio de algumas crianças. Para além do hotel, colocámos também alguns desenhos de insetos que as crianças quiseram realizar, com o intuito de decorar o espaço. Nesse mesmo dia, algumas crianças quiseram observá-lo, com o intuito de perceber se já se encontravam alguns insetos no seu interior. Durante este momento, surgiu a ideia, por parte das crianças, de realizarem um desenho do hotel para insetos. Considerando que o espaço exterior, tal como o interior, “tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva et al., 2016, p. 27), decidimos desenvolver esta atividade, que surgiu espontaneamente, no espaço exterior. Assim, organizámos o espaço de forma a permitir que as crianças realizassem as suas representações, conforme se pode observar na figura seguinte:

Figura 55 - *O I. (6 anos), o Mi. (5 anos) e o Ma. (5 anos) a realizar um desenho do hotel para insetos no espaço exterior*



Nas semanas seguintes, observei que as crianças se deslocaram várias vezes à horta pedagógica para observar o hotel e perceber se este tinha insetos, o que lhes permitiu realizar uma observação direta e contínua do espaço, favorecendo a curiosidade e o contacto com a natureza.

3.4.2. “Atelier de Artes na (com a) Natureza”

A segunda intervenção, desenvolvida em contexto de jardim de infância, surgiu a partir das observações que realizei durante as explorações no espaço exterior. Foi realizada por mim, enquanto estagiária, com o apoio da educadora cooperante, da educadora que assegurou o acompanhamento do grupo durante a ausência da educadora cooperante, da assistente operacional e da monitora de atividades de animação e de apoio à família. Todas as crianças participaram na intervenção, que se realizou no dia 17 de junho de 2024. Importa referir que esta foi desenvolvida após o final do período de estágio, com o objetivo de garantir a presença da educadora cooperante, que tinha estado ausente por motivos de saúde.

De todas as observações realizadas, destaco uma situação que surgiu no dia 6 de maio de 2024, durante a qual observei o interesse espontâneo de duas crianças pela exploração artística com materiais naturais. Este momento encontra-se descrito na nota de campo e ilustrado na figura seguinte:

Nota de Campo

6 de maio de 2024

Após a realização de uma atividade com tintas no espaço exterior, observei duas crianças a explorar uma pequena quantidade de tinta que se encontrava no chão. O L. (4 anos) mexeu na tinta com uma folha de árvore, enquanto o E. (4 anos) utilizou um pau. Ambos demonstraram bastante entusiasmo durante este momento, expresso através de risos.

Figura 56 - O L. (5 anos) e o E. (4 anos) a explorar tinta no chão, utilizando uma folha de árvore e um pau



Este episódio evidenciou o envolvimento das crianças com os materiais naturais enquanto formas de expressão. Assim, decidi desenvolver um atelier de artes que privilegiasse o recurso a materiais naturais. Com o intuito de partilhar a minha proposta com o grupo, realizei uma conversa com as crianças durante a reunião de conselho de cooperação, no dia 8 de maio. Após partilhar a proposta com o grupo, surgiu o seguinte diálogo:

Nota de Campo

8 de maio de 2024

Estagiária: O que é um atelier?

A.(6 anos): É um espaço para fazermos os nossos desenhos.

Estagiária: Sim, um atelier é um espaço onde realizamos as nossas produções, os nossos desenhos, as nossas pinturas. Mas este atelier vai ser diferente, vai ser um atelier...

V. (5 anos): Lá fora.

Estagiária: Vamos utilizar apenas materiais naturais. Que materiais podemos utilizar?

A.: Paus, folhas.

E. (5 anos): Areia.

Estagiária: Com os paus e as folhas podemos, por exemplo, construir pincéis, e com a areia podemos fazer desenhos.

Surgiu ainda, durante a troca de ideias, a proposta de realizarmos o atelier quando a educadora cooperante regressasse. Com base nas ideias partilhadas, estruturei o atelier e defini as atividades a desenvolver, realizando de seguida a respetiva planificação da intervenção (apêndice G). Tal como

refere Dias (2021), “para se criarem boas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento no exterior importa (...) organizar cuidadosamente o espaço. Pensar que tipo de materiais e estruturas podem responder melhor aos interesses e necessidades das crianças (...)” (p. 16). Neste sentido, organizei o espaço exterior em três zonas distintas: uma destinada à pintura com “pincéis naturais” e tinta natural; outra para desenhar com areia e cola; e uma terceira zona para a realização de colagens com materiais naturais, num painel coletivo.

Assim, no dia 17 de junho, data estabelecida para a realização do atelier, iniciámos a preparação da atividade durante o período da manhã. Algumas crianças disponibilizaram-se para recolher materiais naturais no espaço exterior, tais como paus, folhas de diversas cores e texturas, flores, ramos de árvore com folhas, entre outros. Após a recolha, construí, com o apoio de algumas crianças, os “pincéis” utilizando os ramos recolhidos e cordel, tal como podemos observar na figura 57. Realizámos “pincéis” com diferentes tipos de ramos, de modo a obter diferentes texturas e, conseqüentemente, vários tipos de desenhos.

Figura 57 - *Construção dos "pincéis naturais" com o apoio do Mi. (5 anos)*



Por fim, preparei com o apoio da educadora, a tinta natural com argila diluída em água, recorrendo a um coador. Durante este momento, uma criança aproximou-se e registei o seguinte diálogo:

Nota de Campo

17 de junho de 2024

M. (6 anos): Isso parece mesmo tinta.

Estagiária: E é, mas é tinta natural.

M.: Tinta natural?

Estagiária: Sim, porque o barro é um elemento natural, feito com materiais da natureza.

M.: E a água também é um elemento da natureza.

Estagiária: Sim, estamos a utilizar só materiais naturais, por isso, a argila e a água juntas criam uma tinta natural.

Esta preparação evidenciou o potencial dos materiais naturais enquanto recursos que favorecem a liberdade de criação e expressão, tal como defende Webber (2020). Através da sua participação, as crianças puderam reconhecer que este tipo de materiais permite múltiplas possibilidades de utilização.

Durante o período da tarde, foi desenvolvido o atelier. Começámos por organizar o espaço exterior, colocando os materiais necessários em cada zona previamente selecionada. O atelier foi desenvolvido com a colaboração da equipa pedagógica: sendo cinco elementos, três permaneceram junto a cada um dos espaços definidos, enquanto os outros dois acompanharam as crianças que, não estando a realizar nenhuma atividade naquele momento, exploravam outras áreas do espaço exterior, uma vez que nem todas participaram nas atividades em simultâneo. Fiquei responsável pelo espaço da pintura, contudo, tentei deslocar-me pelos diferentes espaços para observar as explorações das crianças. Importa mencionar que as crianças tiveram

liberdade para escolher as atividades que queriam realizar, podendo, assim, envolver-se nas que mais lhe despertavam interesse.

No espaço da pintura, as crianças utilizaram os “pincéis” construídos com ramos e a tinta natural para pintar folhas de papel manteiga, explorando as diferentes texturas que surgiam ao passarem o “pincel” sobre o papel. Numa fase inicial, as crianças exploraram os pincéis e a tinta natural, realizando pinturas nas folhas de papel. No entanto, à medida que o interesse pela utilização dos pincéis foi diminuindo, as crianças começaram, de forma espontânea, a explorar a tinta com as mãos, tal como descrito na nota de campo e ilustrado nas figuras seguintes:

Nota de Campo

17 de junho de 2024

No espaço da pintura, as crianças iniciaram a atividade utilizando os pincéis naturais e a tinta natural para pintar folhas de papel manteiga. À medida que exploravam, as diferentes texturas nas folhas despertaram grande entusiasmo e motivação. Após algum tempo, começaram a explorar a tinta com as mãos, dando asas à imaginação e criando diversos desenhos. À medida que algumas crianças terminavam, outras iam chegando para explorar o espaço de forma autónoma. As crianças que quiseram continuar a exploração com as mãos permaneceram no espaço até ao momento do lanche.

Figura 58 - *Momento de pintura com "pincéis naturais" e tinta natural*



Figura 59 - *Momento de exploração da tinta natural com as mãos*



A importância de “permitir à criança que ela faça uma exploração ativa e livre” (Entrevista Educadora B), ficou evidente nesta atividade, que se revelou essencial para potenciar a autonomia, a criatividade e a imaginação das crianças. O contacto com estes materiais proporcionou experiências sensoriais ricas, uma vez que as crianças puderam sentir diferentes texturas e cheiros. Importa ainda destacar que as crianças puderam explorar os materiais sem limitações. Assim, considero que nesta atividade foi garantido um dos direitos naturais das crianças referido por Zavalloni (2009), o direito a sujar-se.

No espaço destinado aos desenhos com areia, as crianças utilizaram um pincel e cola líquida para desenhar em folhas de papel A4. Após concluírem os seus desenhos, colocavam a folha numa caixa e, de seguida, cobriam-na com areia. Por fim, retiravam a folha da caixa, revelando o desenho, visível através da fixação da areia nas zonas onde tinham colocado cola. Apesar de não ter acompanhado continuamente esta atividade, nos momentos em que estive presente foi evidente o entusiasmo das crianças ao observarem os seus desenhos a ganhar forma. A nota de campo e as figuras que se apresentam de seguida ilustram a reação de uma criança durante esta atividade.

Nota de Campo

17 de junho de 2024

Ao chegar ao espaço dos desenhos com areia, observei o Z. (4 anos) a realizar o seu desenho com cola líquida. Depois de terminar, colocou a folha na caixa e, uma vez que nos encontrávamos no espaço exterior, recolheu facilmente a areia com as mãos, colocando-a, de seguida, sobre a folha. Ao retirá-la da caixa, observou o desenho, riu-se e abriu a boca, demonstrando espanto e entusiasmo com o resultado.

Figura 60 - O Z. (4 anos) a colocar areia por cima do seu desenho



Figura 61 - O Z. (4 anos) espantado com o seu desenho com areia



Através dos registos fotográficos realizados pelo elemento da equipa que acompanhava este espaço, foi possível observar a felicidade e o entusiasmo das crianças durante a realização da atividade. Segundo Arribas et al. (2018), o contacto com espaços naturais está associado à sensação de bem-estar. Os risos e expressões de espanto das crianças evidenciam esse estado de bem-estar, potenciado não só pela atividade, como também pelo facto de esta ter sido desenvolvida no espaço exterior e natural da instituição. Tal como na atividade anterior, nesta proposta também foi promovido o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças. Para além disso, foram proporcionadas experiências sensoriais ricas, destacando-se o contacto direto com a areia, que lhes permitiu explorar diferentes texturas e estimular o sentido do tato.

No terceiro espaço, as crianças realizaram um painel coletivo utilizando os materiais naturais recolhidos no período da manhã. Durante esta atividade, cada criança teve a oportunidade de explorar livremente os materiais, dando forma às suas ideias numa base de cartão de grandes dimensões. À medida que desenvolviam as suas produções, atribuíam diferentes significados aos elementos naturais e descobriam diversas formas

de os organizar e dispor no espaço do cartão. Na figura seguinte, é possível observar quatro crianças a realizarem as suas produções em simultâneo.

Figura 62 - O P. (5 anos), a L. (6 anos), o I. (6 anos) e a C. (5 anos) a realizar o painel coletivo com materiais naturais



Ao longo da atividade, foi possível observar momentos de entreaajuda e colaboração entre as crianças. Segue-se uma nota de campo que descreve um dos momentos de colaboração entre duas crianças que tive a oportunidade de observar:

Nota de Campo

17 de junho de 2024

O I. (6 anos) e a C. (5 anos) decidiram construir uma casa, utilizando folhas e flores:

C.: Isto pode ser a parede da casa (realizou um quadrado com folhas).

I.: E estas flores podem ser as janelas (colocou as flores dentro do quadrado).

C.: Está a ficar muito bonita.

I.: É a nossa casa!

Este momento revelou, à semelhança de toda a atividade, uma dinâmica de colaboração entre as crianças, que, através do diálogo, partilharam ideias, tomaram decisões em conjunto e contribuíram para a construção de uma produção coletiva. Importa salientar que o espaço onde a atividade decorreu desempenha um papel fundamental neste processo, por se tratar de um contexto que possibilita múltiplas oportunidades de interação e partilha entre as crianças (Bilton et al., 2017). A importância do espaço exterior para o desenvolvimento social é igualmente destacada pela educadora B, que, na entrevista, referiu: “lá fora nós ativamos muito mais as sensações e as interações, a relação” (Entrevista Educadora B).

Após concluírem o painel, todos os materiais foram fixados de acordo com a disposição escolhida pelas crianças, valorizando a sua expressão individual e coletiva. Posteriormente, todos os trabalhos desenvolvidos foram expostos à entrada da sala B, com o intuito de serem partilhados com os grupos das restantes salas e com os familiares. A figura que se segue ilustra a exposição dos trabalhos realizados no atelier.

Figura 63 - *Exposição dos trabalhos realizados durante o atelier de artes na (com a) natureza*



3.4.3. Reflexão das Intervenções em Contexto de Jardim de Infância

Com esta intervenção, procurei ampliar as possibilidades de exploração e introduzir novas propostas de atividades com base nos interesses

e ideias das crianças, dado que, segundo as minhas observações, eram promovidas diversas explorações e atividades relacionadas com o tema deste projeto.

Relativamente à **primeira intervenção**, considero que, apesar de ter surgido de forma espontânea, tirei partido de um momento de exploração livre no espaço exterior para implementar uma atividade relacionada com o tema do projeto. Conforme salientou a educadora cooperante na entrevista, é essencial enriquecer as experiências das crianças com elementos “(...) que possam ser combinados e que aumentem aqui estas narrativas que as crianças vão construindo enquanto brincam” (Entrevista Educadora B). Seguindo esta perspetiva, a intervenção foi desenvolvida com base nas explorações espontâneas das crianças e com o intuito de ampliar e aprofundar as suas aprendizagens e descobertas. Neste sentido, o/a educador/a deve tirar partido das potencialidades do espaço exterior e adotar uma atitude de observação e reflexão constante (Bilton et al., 2017), o que reforça a abordagem adotada nesta intervenção.

No que se refere aos aspetos positivos, nesta intervenção destaco o envolvimento ativo das crianças em todas as etapas, desde a recolha dos materiais até à construção e observação do hotel para insetos. A atividade proporcionou a exploração do espaço exterior e natural próximo da instituição, despertando a curiosidade das crianças através de múltiplas experiências sensoriais. Para além disso, favoreceu o desenvolvimento de competências sociais, promovendo a colaboração entre pares durante o processo de construção do hotel para insetos.

A intervenção contribuiu igualmente para a sensibilização das crianças para a preservação da natureza, através da construção de um espaço seguro para os insetos e da sensibilização para a proteção dos seus habitats. Silva et al. (2016) salientam que o/a educador/a deve promover “a

participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos dentro e fora da escola” (p. 92). Assim, ao propor a construção do hotel para insetos, incentivei as crianças a assumirem um papel ativo na preservação e proteção da natureza, nomeadamente dos insetos e dos seus habitats. Outro aspeto positivo prende-se com a continuidade das visitas ao hotel para insetos. Após a sua construção, assegurei que as crianças realizassem visitas regulares ao espaço, promovendo uma observação atenta e o acompanhamento do desenvolvimento do habitat.

No que diz respeito às dificuldades sentidas durante esta intervenção, considero que, um dos principais desafios foi a ausência da educadora cooperante na fase final da atividade. Contudo, constituiu-se como uma oportunidade positiva, uma vez que me possibilitou experienciar, antecipadamente, o papel que desempenharei enquanto futura educadora de infância. Importa mencionar que o apoio da restante equipa pedagógica foi fundamental no desenvolvimento desta intervenção.

O surgimento de atividades não planeadas ao longo da intervenção dificultou a sua continuidade, impedindo um desenvolvimento mais focado e consistente na construção do hotel para insetos. Assim, como proposta de melhoria, considero que a intervenção deveria ter sido concluída de forma mais atempada, evitando a sobreposição excessiva de atividades.

Tendo em conta que a educadora cooperante não esteve presente na fase final da intervenção, não foi possível realizar uma reflexão cooperada sobre a atividade. Desta forma, como estratégia de melhoria, poderia regressar à instituição para, em conjunto com a educadora, refletir sobre os aspetos positivos e negativos da intervenção, bem como identificar formas de melhoria.

De um modo geral, considero que esta intervenção evidenciou a importância de práticas centradas nos interesses das crianças, bem como no

contacto direto com a natureza. Através desta proposta, foi possível proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa, promovendo simultaneamente o desenvolvimento de competências motoras, sociais e a sensibilização para a preservação da natureza.

Tal como a primeira, a **segunda intervenção** foi igualmente desenvolvida com base nas explorações espontâneas das crianças no espaço exterior, tendo como principal objetivo ampliar e aprofundar as suas aprendizagens e descobertas.

No que se refere aos aspetos positivos, destaco a criatividade evidenciada pelas crianças nos diferentes espaços do atelier, bem como a diversidade de formas de exploração dos materiais disponíveis. A atividade favoreceu não só o desenvolvimento de competências sensoriais e motoras, como também promoveu o bem-estar emocional das crianças, visível através das suas expressões faciais, sorrisos e comentários de entusiasmo ao longo da intervenção. A liberdade de escolha e a possibilidade de se movimentarem pelos diferentes espaços promoveram a autonomia das crianças, permitindo ainda que fossem respeitados os seus ritmos e interesses individuais. Para além disso, a intervenção favoreceu o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que se observaram diversos momentos de entajuda e colaboração, particularmente evidentes no espaço das colagens, onde as crianças partilharam ideias e criaram produções coletivas.

Esta intervenção permite perceber que o espaço exterior e os materiais naturais desempenham um papel fundamental enquanto recursos de expressão e descoberta. Contrariamente à ideia de que atividades como pintar ou desenhar se restringem ao espaço interior, Bilton et al. (2017) referem que “(...) tarefas como escrever, pintar e desenhar, muito associadas ao interior, também podem ser exploradas no exterior, tirando-se partido de estímulos e

possibilidades de ação que não são viáveis dentro da sala (e.g. pintar com lama)” (p. 60).

O meu papel enquanto organizadora e gestora do currículo revelou-se fundamental, pois possibilitou a diversificação das experiências das crianças. Tal como referiu a educadora cooperante “(...) nós podemos enriquecer esse espaço, aí somos nós que temos de introduzir realmente elementos que permitam que a criança diversifique mais as suas experiências” (Entrevista Educadora B). Neste sentido, procurei enriquecer o espaço exterior, transformando-o num local de criação e aprendizagem durante a realização da atividade.

Entre as dificuldades sentidas, destaca-se a impossibilidade de ter acompanhado simultaneamente todos os espaços do atelier. Apesar de ter conseguido circular entre os diferentes locais, uma maior permanência em cada um deles permitiria recolher observações mais detalhadas e compreender de uma forma mais aprofundada as formas de exploração das crianças. Assim, como proposta de melhoria, considero que teria sido pertinente garantir uma rotatividade dos elementos da equipa pedagógica pelos diversos espaços.

De um modo geral, considero que esta intervenção foi importante pela valorização do espaço exterior enquanto espaço de liberdade e autonomia. Tal como referiu a educadora cooperante:“(...) é a liberdade que nos leva a desenvolver as nossas competências, porque vamos explorar, vamos ser livres de explorar e de descobrir, porque é lá fora que tudo acontece” (Entrevista Educadora B). Esta intervenção evidenciou, assim, a importância de garantir que o espaço exterior seja vivido de forma livre e ativa pelas crianças, permitindo que se apropriem dele e o assumam como um ambiente de aprendizagem, descoberta e bem-estar.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, apresento uma reflexão final sobre todo o percurso vivenciado na construção do projeto de investigação, incluindo uma análise das intervenções desenvolvidas, bem como as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas. Procuro, igualmente, dar resposta à questão de investigação, refletir sobre o contributo do estudo para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância e enunciar os desafios e possíveis intervenções futuras.

Ao iniciar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, selecionei um tema para o projeto de investigação que fosse transversal aos dois contextos de estágio, creche e jardim de infância, e com o qual me identificasse. A escolha de um tema que despertasse o meu interesse revelou-se fundamental, uma vez que possibilitou a aquisição de conhecimentos que pretendo implementar e aprofundar na minha prática enquanto futura educadora de infância. Assim, optei pelo tema do contacto com a natureza dentro e fora da sala. Inicialmente, decidi centrar o meu estudo no contacto com a natureza fora da sala, contudo, a observação realizada durante o primeiro estágio, em contexto de creche, evidenciou a presença e importância do contacto com a natureza também dentro da sala, determinando a integração de ambas as dimensões no desenvolvimento do estudo.

No primeiro momento de estágio, em contexto de creche, introduzi novos elementos naturais na área da ciência, com o objetivo de a enriquecer. Contudo, o facto de a intervenção ter sido realizada no final do estágio revelou-se uma dificuldade, uma vez que não tive oportunidade de acompanhar de forma contínua a interação e exploração dos materiais introduzidos. Esta dificuldade evidenciou a importância de garantir um acompanhamento contínuo, que permita apoiar as explorações, promover aprendizagens significativas e ajustar a prática pedagógica sempre que

necessário. Desta forma, evidencia-se a importância da observação como uma ferramenta fundamental na prática do/a educador/a de infância. Tal como refere Parente (2012) “observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche” (p.6). É, portanto, através da observação atenta e contínua que o/a educador/a pode adequar a sua intervenção às necessidades, interesses e potencialidades das crianças.

No segundo momento de estágio, em contexto de jardim de infância, observei que o contacto com a natureza estava bastante presente na rotina diária do grupo. Por esse motivo, optei por desenvolver intervenções com base nos interesses e ideias das crianças, potenciando a exploração de espaços da natureza e materiais naturais, sendo este o foco principal deste estudo. Neste sentido, e tal como referem Silva et al. (2016), conhecer os interesses das crianças, através da observação do brincar e das suas iniciativas, permite ao/a educador/a planear propostas ajustadas e significativas para o grupo.

No terceiro momento de estágio, em contexto de creche, deparei-me com um grupo e uma sala completamente diferentes do primeiro momento de estágio, mantendo-se, no entanto, uma reduzida variedade de materiais disponíveis. Como tal, decidi criar um espaço de exploração livre com materiais naturais previamente recolhidos por mim, com o intuito de proporcionar às crianças uma experiência de contacto com este tipo de materiais no espaço interior.

Neste capítulo, torna-se pertinente refletir sobre o processo e sobre a forma como o tema do contacto com a natureza, dentro e fora da sala, foi desenvolvido e potenciado ao longo do projeto. Uma vez que o tema do projeto envolve tanto o contexto exterior como o interior, procurei desenvolver intervenções que contemplassem experiências em ambos os

espaços, incluindo os espaços exteriores das instituições e ambientes naturais próximos, bem como a sala e outros espaços interiores.

Em todas as propostas, considerei os interesses e necessidades das crianças, proporcionando experiências significativas que promovessem a exploração de espaços da natureza e/ou materiais naturais, contribuindo para o seu desenvolvimento sensorial, cognitivo, motor, social e emocional. As intervenções desenvolvidas em contexto de exterior revelaram-se particularmente enriquecedoras no que diz respeito aos estímulos sensoriais e às oportunidades de interação, reforçando a importância do contacto direto com espaços naturais, que, de acordo com Quitério (2021) facilitam à criança “(...) o desenvolvimento da sua capacidade adaptativa, sentimento de segurança e auto-estima, e muitas outras competências cognitivas, motoras, emocionais e sociais” (p. 139).

Também em contexto de interior, a introdução de materiais naturais revelou-se igualmente importante, uma vez que contribuiu para a organização e disponibilização de ambientes mais sensoriais e estimulantes, que proporcionaram novas formas de exploração. O presente projeto demonstrou, assim, que é possível trazer a natureza para dentro da sala, mesmo reconhecendo que, é difícil transpor para o interior a riqueza sensorial e a liberdade de movimento proporcionadas no exterior (Bento, 2020). Desta forma, o trabalho desenvolvido em torno deste projeto, evidenciou a possibilidade de integrar a natureza em diferentes contextos educativos, reforçando o papel do/a educador/a na promoção de experiências que respeitem os ritmos e interesses das crianças e potenciem o seu contacto com a natureza.

Importa dar resposta à questão de investigação: **“Como potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais em educação de infância?”**. Um dos aspetos fundamentais para responder a esta questão é o

papel do/a educador/a, uma vez que potenciar este tipo de explorações implica promover experiências que valorizem o contacto direto com a natureza como parte integrante do desenvolvimento das crianças. Neste sentido, torna-se fundamental que o/a educador/a reconheça a importância deste contacto, pois tal como referem Bilton et al. (2017), “os comportamentos e atitudes que manifesta, bem como o conhecimento profissional que possui, são determinantes na promoção de práticas educativas de qualidade” (p. 106).

Para além da valorização do contacto com a natureza, o/a educador/a deve desempenhar, de forma articulada, três papéis fundamentais durante os momentos ao ar livre: o papel de observador/a, organizador/a e promotor/a (Bento, 2020). Como observador/a, é essencial que reconheça os interesses, emoções e desafios das crianças, adquirindo informações sobre a forma como interagem com os espaços; enquanto organizador/a, deve assegurar que os desafios e estímulos propostos abrangem diferentes áreas do desenvolvimento e sejam adequados às necessidades das crianças; e enquanto promotor/a, deve apoiar a resolução de problemas, estimular o diálogo e criar um ambiente emocionalmente seguro que favoreça a exploração e aprendizagem (Bento 2020).

Ao articular estas funções, o/a educador/a ajusta a sua intervenção às necessidades e interesses do grupo e promove um equilíbrio entre a liberdade de exploração das crianças e o apoio necessário para que as experiências sejam seguras e enriquecedoras.

Ao longo dos estágios realizados, tive a oportunidade de desempenhar estes três papéis. Desde o início, assumi o papel de observadora, focando-me na identificação dos interesses e necessidades das crianças, assim como na observação dos espaços exteriores, interiores e envolventes da instituição. Através desta observação, foi possível delinear intervenções adequadas às

necessidades e interesses de cada grupo e às características dos espaços. Relativamente ao papel de organizadora, coloquei-o em prática após uma reflexão cuidada sobre o que seria desenvolvido e sobre a forma como os espaços poderiam ser organizados para potenciar o contacto com a natureza, contacto esse que poderá já existir, mas que importa enriquecer e valorizar. É neste contexto que se insere o papel de promotora, que desempenhei sobretudo nos momentos de exploração livre dos espaços exteriores e naturais, bem como no espaços interiores, com o objetivo de potenciar a aquisição de conhecimentos por parte das crianças. A experiência prática destas três dimensões permitiu-me reconhecer a importância da sua articulação, bem como o contributo de cada uma, de forma individual, para a promoção de experiências significativas na e com a natureza.

Ainda relacionado com o papel de organizador/a, outro fator essencial para potenciar este tipo de explorações prende-se com a forma como o/a educador/a organiza os espaços exteriores e interiores da instituição. No que se refere aos espaços exteriores, autores como Post e Hohmann (2003), Daly (2024) e Morais (2020) salientam a importância de integrar materiais naturais nos espaços exteriores, de modo a enriquecer o ambiente e permitir o contacto direto com a natureza. Importa referir que a presença de elementos naturais não invalida a necessidade de continuar a enriquecer o espaço, tornando-o mais estimulante e desafiador para as crianças. Assim, cabe ao/à educador/a organizar de forma intencional o espaço exterior e enriquecê-lo de forma contínua, favorecendo a exploração da natureza e de materiais naturais.

Uma vez que este projeto engloba o espaço interior, importa destacar a importância da organização da sala, assim como de outros espaços interiores, para potenciar a exploração de materiais naturais. Embora esta exploração seja frequentemente associada aos espaços exteriores, Silva et al. (2016) e Hanscom (2021) salientam que é possível trazer elementos naturais para o espaço interior. Esta possibilidade foi evidenciada no decorrer do

projeto, através da realização de uma exploração livre de materiais naturais e do enriquecimento da área da ciência, ambos no espaço interior das instituições, o que demonstrou que o espaço interior pode ser um contexto estimulante e propício à descoberta e ao desenvolvimento contínuo do contacto com a natureza.

Para além da organização e enriquecimento dos espaços interiores e exteriores da instituição, torna-se também essencial promover saídas aos espaços naturais envolventes, sempre que estes existam e as condições o permitam. Estas visitas complementam as oportunidades de exploração proporcionadas pelos espaços das próprias instituições, permitindo às crianças experiências diversificadas e o contacto direto com a natureza em diferentes contextos.

Ao refletir sobre o percurso desenvolvido no âmbito deste projeto, reconheço que enfrentei alguns desafios que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Uma das principais dificuldades sentidas relacionou-se com a conciliação entre a observação, os registos e as intervenções. Por vezes, tornava-se complexo observar atentamente as crianças, apoiar as suas explorações e, simultaneamente, registar de forma detalhada os acontecimentos que iam surgindo. Desta forma, reconheço que o/a educador/a deve procurar conciliar, na sua prática, a observação, o registo e a intervenção, recorrendo a estratégias que facilitem essa articulação. O recurso a registos multimédia revelou-se uma mais-valia, uma vez que possibilitou uma análise posterior mais detalhada das interações e aprendizagens.

Outra dificuldade prendeu-se com a elaboração do quadro teórico de referência. A diversidade de perspetivas e contributos teóricos disponíveis sobre o tema em questão exigiu não só uma análise aprofundada, mas também a seleção das ideias essenciais para sustentar teoricamente o trabalho

desenvolvido. Este processo revelou-se exigente, contudo permitiu-me desenvolver competências de organização e análise da informação, fundamentais para a construção de um relatório coerente e fundamentado.

Considero, assim, que tive a oportunidade de ir construindo a minha identidade profissional, num processo contínuo de aprendizagem e autorreflexão. Esta construção revelou-se ainda mais significativa por ter investigado um tema com a qual me identifico e que pretendo aprofundar e integrar na minha prática, enquanto futura educadora de infância.

Neste processo, reconheço que desenvolvi diversas competências, não só a nível pessoal, como também profissional. A nível pessoal, considero que me tornei uma pessoa mais confiante nas minhas capacidades, mais responsável nas minhas ações e mais resiliente face aos desafios que foram surgindo. Aprendi a enfrentar as dificuldades com maior segurança e determinação, procurando superá-las com empenho, reflexão e persistência. A nível profissional, compreendi que é fundamental: respeitar o ritmo, o tempo e os interesses de cada criança, reconhecendo a individualidade de cada uma no seu processo de aprendizagem; valorizar o trabalho em equipa; refletir de forma contínua sobre a prática educativa; e promover experiências na e com a natureza, adequadas aos interesses e necessidades das crianças.

Enquanto futura educadora de infância, considero que um dos maiores desafios que poderei ultrapassar relaciona-se com a perceção dos familiares acerca do contacto das crianças com a natureza. Face a este desafio, pretendo estabelecer uma comunicação eficaz com as famílias, partilhando e esclarecendo as vantagens do contacto com a natureza na educação de infância, fundamentadas em autores que sustentam os benefícios desta prática.

No que concerne a futuras intervenções, ambiciono criar um espaço na sala dedicado à natureza e, caso o espaço exterior seja desprovido de

materiais naturais, pretendo integrá-los, nomeadamente através da construção de uma cozinha de lama, objetivo que pretendo concretizar já no primeiro ano que exercer, como educadora de infância.

Termino este relatório convicta de que, enquanto educadora de infância, levarei sempre comigo o compromisso de valorizar, em cada momento, o contacto com a natureza.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 187-204). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-298). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L. C. (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 145-168). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arribas, M., Echeverria, M. J., Fernández-Cavada, L., Garcia, N., Gené, T., Hansen, J., Pujalte, L., & Vargas, O. (2018). Viver no exterior. *Infância na Europa Hoje*, 2, 4-6.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Baptista, I. (Coord.), Caetano, A. P., Amado, J., Azevedo, M. C., & Pais, S. C. (2021). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológico: Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Barranquinho, R. (2018). Os 100 anos da pedagogia Waldorf. *Cadernos de Educação de Infância*, 114, 30-32.

- Barros, M. J. (2018). *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza* (2.^a ed.). Alana.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 4, 127-140.
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior*. Universidade de Aveiro.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bernardo, A. C., & Lopes, F. (2019). Projeto Brincar Lá Fora – Criação de Ambientes Saudáveis em Creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 117, 22-27.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bitencourt, J. V., & Pinto, A. L. (2020). Educação Infantil: Possibilidades de Experiências com Elementos Naturais em Escolas Urbanas. In M. M. Damasceno (Org.), *Relação sociedade-natureza, saúde e educação: Reflexões multidisciplinares* (pp. 43-55). Quipá.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A. F., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento de Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, 111-117.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 6(3), 35-52.
- Cruz, S. H. & Cruz, R. C. (2017). O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. *Em Aberto*, 30(100), 71-81.
- Daly, L. (2024). *Transforme o seu ambiente de educação de infância ao ar livre*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Dias, G. (2021). Descomplicar o espaço exterior. *Cadernos de Educação de Infância*, 122, 16-18.
- Estrela, M. (2020). Brincar ao ar livre – transformação das práticas pedagógicas no espaço exterior. *Cadernos de Educação de Infância*, 121, 11-14.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5.^a série), 5-12.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação-Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2008). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche* (2.^a ed.). Artmed.

- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 39-63). UIED.
- Hanscom, A. J. (2021). *Descalços e Felizes* (2.^a ed.). Livros Horizonte.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Artmed.
- Horn, M. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso.
- Horn, M., & Barbosa, M. C. (2022). *Abrindo as portas da escola infantil: Viver e aprender nos espaços externos*. Penso.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade: Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* (1.^a ed.). Planeta.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação*. (pp. 95-121). Porto Editora.
- Malavasi, L. (2018). As crianças como protagonistas do seu processo formativo: Construir uma escola a partir da natureza e de aprendizagens no interior e exterior. *Infância na Europa Hoje*, 2, 7-10.
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, A. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

- Morais, R. J. (2020). Criança, Natureza e Escola – Uma Relação Potente. In M. M. Damasceno (Org.), *Relação sociedade-natureza, saúde e educação: Reflexões multidisciplinares* (pp. 113-127). Quipá.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Piorski, G. (2016). *Brinquedos do chão: A natureza, o imaginário e o brincar*. Peirópolis.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quitério, A. (2021). Educação Pré-escolar: Os benefícios do contacto com a Natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, 124, 137-147.
- Quitério, A., Ferro, N., & Alexandre, R. (2024). *A Educação Física na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisica_na_educacao_pre-escolar.pdf
- Rasteiro, A., Folque, M. A., Valente, M., Gomes, E., Simões, A., Ilhéu, M., Pires, A. L., Almeida, T., & Aresta, F. (2023). Do Projeto Outgoing –

- repensar modos de relação com o mundo. *Infância na Europa Hoje*, 5, 2-8.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Silva, A. L., López-López, M. A., & Thomaz, R. S. (2020). Natureza: Corpo, Arte e Infâncias. In M. M. Damasceno (Org.), *Relação sociedade-natureza, saúde e educação: Reflexões multidisciplinares* (pp. 26-42). Quipá
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. R. (Org.), Vieira, S. R. & Balbi, S. R. (2016). O Cesto dos tesouros: descobrir brincando. In M. R. Silva (Org.), *Cesto dos Tesouros: Entre encantamentos, surpresas e descobertas* (pp. 8-18). Editora Albatroz.
- Sobel, D. (2022). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.
- Vasconcelos, T. (2012). Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos – Propostas da/para a “criança futura”. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 7-13.
- Veiga, G., Guerreiro, D., Santos, G., Folque, A., Pomar, C., Almeida, G., & Marmeleira, J. (2021). Programa OUT TO IN – A relação corpo-mente

nos espaços exteriores. *Cadernos de Educação de Infância*, 122, 7-11.

Wauquiez, S. (2018). A escola ao ar livre. *Infância na Europa Hoje*, 2, 15-19.

Webber, M. S. (2020). A conexão entre a criança e a natureza. In M. M. Damasceno (Org.), *Relação sociedade-natureza, saúde e educação: Reflexões multidisciplinares* (pp. 12-25). Quipá.

Zavalloni, G. (2009). Os direitos naturais das crianças. *Infância na Europa*, 17, 28-29.

Legislação

Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto. *Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social*.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. *Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social*.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série-A – N.º 201.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. *Diária da República*, 1.ª série – N.º 167.

Documentos Institucionais

Projeto Educativo da Instituição A. (2024-2027).

Projeto Pedagógico de Sala: Instituição A. (2023-2024).

Projeto Educativo da Instituição B. (2024-2027).

Projeto Pedagógico de Grupo: Instituição B. (2023-2024).

Trabalhos Acadêmicos

Trabalhos realizados no âmbito das Unidades Curriculares de Seminário de
Investigação e Projeto I e II.

Trabalhos realizados no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio em
Educação de Infância I e II.

Apêndices

Apêndice A – Guião da entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos	Perguntas	Observações
1. Legitimação da Entrevista Motivação da entrevistada	<p>Solicitar a colaboração da entrevistada, justificando a relevância da colaboração para a realização do projeto de investigação.</p> <p>Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista e garantir o anonimato e confidencialidade das informações recolhidas ao longo da entrevista.</p> <p>Comunicar que a transcrição da entrevista será posteriormente enviada à entrevistada, para que possa ser validada.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Bom dia, estou a realizar um projeto de investigação sobre a temática, o contacto com a natureza dentro e fora da sala em contexto de educação de infância, com o intuito de perceber como se pode potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais em creche e jardim de infância.2. Desta forma a entrevista é constituída por questões que pretendem recolher a sua opinião sobre a temática em estudo, gostaria de saber se aceita participar neste projeto de investigação?3. Para fins de recolha de informação esta entrevista será gravada e será garantida a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas, aceita?	<p>Ao longo das entrevistas surgiram outras questões, que serão colocadas ao longo desta coluna:</p>

		<p>4. Importa ainda mencionar que a transcrição da entrevista ser-lhe-á posteriormente enviada, para que possa ser validada.</p> <p>5. Agradeço a disponibilidade para a entrevista.</p>	
<p>2.</p> <p>Conceções/perspetivas das educadoras sobre o contacto com a natureza em educação de infância.</p>	<p>Conhecer quais as conceções/perspetivas da educadora no que diz respeito ao contacto com a natureza em educação de infância.</p> <p>Conhecer as vantagens desse contacto, consoante a opinião da educadora.</p>	<p>6. Qual a sua opinião/conceção sobre a importância do contacto com a natureza em creche e jardim de infância?</p> <p>7. Na sua opinião quais são as vantagens de práticas que potenciem/promovam esse contacto?</p>	
<p>3.</p> <p>Estratégias que a educadora desenvolve para potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais.</p>	<p>Conhecer as estratégias que são utilizadas pela educadora para potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais na sua sala.</p>	<p>8. Enquanto educadora, quais as estratégias que utiliza para potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais?</p>	

<p>4.</p> <p>Dificuldades sentidas pela educadora ao potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais.</p>	<p>Perceber se existem constrangimentos em implementar estratégias que promovam a exploração de espaços da natureza e materiais naturais na sua sala, e quais são, caso existam.</p>	<p>9. Sente que existem constrangimentos em implementar as estratégias que referiu? Se sim, quais? E porquê?</p>	<p>Na entrevista à educadora A, após a questão 9, surgiu a seguinte pergunta: Relativamente ao espaço exterior da instituição acha que está bem aproveitado? Acha que deveria ter outros materiais?</p>
<p>5.</p> <p>Estratégias a utilizar, caso existam dificuldades ao potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais.</p>	<p>Conhecer quais as estratégias que a educadora considera serem uma mais-valia no sentido de potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais.</p>	<p>10. Que outras estratégias considera ser necessárias para potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais em creche e jardim de infância?</p>	<p>Na entrevista à educadora A, após a questão 10, surgiram as seguintes perguntas: No meu primeiro estágio quantas vezes ia com o grupo à mata? Na sua opinião qual é a diferença entre fazerem uma pintura na sala ou fazerem um desenho num espaço natural, neste caso na mata?</p> <p>Na entrevista à educadora B, após a</p>

			<p>questão 10, surgiram as seguintes perguntas: E quando não existe um espaço exterior com elementos naturais, como a educadora procede? Mas a exploração cá dentro e a exploração lá fora é diferente certo? Relativamente ao espaço exterior acha que este está bem aproveitado?</p>
<p>6.</p> <p>Conclusão da entrevista</p>	<p>Questionar se a entrevistada tem mais alguma informação pertinente para acrescentar.</p> <p>Agradecer pelo tempo despendido</p>	<p>11. Tem mais alguma informação pertinente para acrescentar?</p> <p>12. E assim dou por terminada a entrevista. Queria agradecer a sua participação e as informações fornecidas que certamente serão úteis para a concretização do meu projeto de investigação.</p>	

Apêndice B – Transcrição da entrevista realizada à educadora A

- 1. Bom dia, estou a realizar um projeto de investigação sobre a temática, o contacto com a natureza dentro e fora da sala em contexto de educação de infância, com o intuito de perceber como se pode potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais em creche e jardim de infância.**
- 2. Desta forma a entrevista é constituída por questões que pretendem recolher a sua opinião sobre a temática em estudo, gostaria de saber se aceita participar neste projeto de investigação?**

Sim.

- 3. Para fins de recolha de informação esta entrevista será gravada e será garantida a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas, aceita?**

Sim, aceito.

- 4. Importa ainda mencionar que a transcrição da entrevista ser-lhe-á posteriormente enviada, para que possa ser validada.**
- 5. Agradeço a disponibilidade para a entrevista.**
- 6. Qual a sua opinião/conceção sobre a importância do contacto com a natureza em creche e jardim de infância?**

É assim estou mais em creche, mas é transversal. Quanto maior e quanto mais cedo eles têm contacto com a natureza, mais cedo eles se apropriam do que têm ao seu redor. Aí das potencialidades do contacto com a natureza, quer seja como fizeste com os paus, com as pedras, quanto mais vezes eles fizerem, por exemplo se tu hoje desses exatamente àquele grupo os mesmos instrumentos eles iam-te fazer outra exploração. E a partir do

momento que eles começam a crescer apropriam-se do material natural, não é só reconhecer o elemento natural, mas sim as potencialidades que ele tem e que eles podem fazer. São crianças que se tornam mais conscientes da natureza, com maior respeito pelo natural e o que as rodeiam, que têm um maior cuidado ao nível dos cuidados de mandar lixo para o chão, é um bocadinho por aí que nós trabalhamos e eu acredito muito nisso.

7. Na sua opinião quais são as vantagens de práticas que potenciem/promovam esse contacto?

É o respeito pela natureza e eles perceberem a potencialidade que tem e pelo natural e não só pelos materiais industrializados que são aqueles bonecos que carregas num botão e abre ou canta uma música, mas são redutores porque só fazem aquilo e não estimulam a criatividade e imaginação como o potencial que tem o material natural.

8. Enquanto educadora quais as estratégias que utiliza para potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais?

Tento sempre, com os grupos mais pequenos como este ano, ir à mata que temos aqui ao lado da instituição. Com este grupo ainda não fui, mas faço intenções de ir pelo menos para a semana ou para a outra, é só o tempo melhorar. Apesar de ter duas crianças que não andam nem que vá com metade do grupo, para tentar que os outros percebam o que temos aqui ao redor, na comunidade. Tento sempre trazer para a sala com eles, tento sempre que eles vão ao ambiente, que identifiquem e que tragam memórias, porque as memórias diz-nos onde é que tiraram estes elementos naturais. Quando isso não é possível eu trago para a sala e dou-lhes, apresento-os eu e deixo-os explorarem à sua medida. Às vezes uns exploram logo de imediato, outros precisam do tal input, nem que seja para cheirar, para tocar, para ver as diferenças, para estranharem, porque

também faz parte, pois ainda estão a conhecer. No caso das pedras, a maioria dos pais dizem “não pedras não”, não nós podemos dar se tivermos ali a explorar ao lado deles, portanto nós não os abandonamos com os materiais que são perigosos. Tal e qual como os paus, da precisão de estarem a bater com o pau, sim podia ferir o amigo, mas nós estamos ali. Portanto lá está, é potenciar, é trazer os materiais e deixá-los explorar.

9. Sente que existem constrangimentos em implementar as estratégias que referiu? Se sim, quais? E porquê?

Sinto quando não consigo fazer ao meu ritmo, porque por exemplo eu já queria ter ido à mata, mas tivemos aqui a fase de integração e tive de passar esse passo e temos de respeitar. Não sinto que seja uma dificuldade, sinto que é um processo e que tenho de o respeitar e eles hão de lá chegar, enquanto isso já tenho alguns elementos da natureza e eles já se estão a apropriar deles e vamos acrescentando outros quando der.

10. Relativamente ao espaço exterior da instituição acha que está bem aproveitado? Acha que deveria ter outros materiais?

Acho que, não digo tanto neste do de cima, temos outros materiais como as bolas, os pinos que podemos sempre ir buscar e trazer para eles explorarem e depois voltamos a guardar quando eles não estão a utilizar. No que diz respeito aos elementos da natureza nós poderíamos sim aproveitar, e se calhar vai ser um projeto realizado para o ano, porque temos aqui este parque das pedras e que podíamos aí fazer uma coisa mais natural e já que temos lá a nossa cozinha do exterior, podíamos utilizar para isso.

11. Que outras estratégias considera ser necessárias para potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais em creche e jardim de infância?

Sinto que lá está, a estratégia é por exemplo, nas crianças que não andam podemos levar um carrinho e vamos de carrinho, eu já o fiz, portanto não é inédito e muita gente o faz. O que interessa é o nosso receio não ficar à frente dos inputs que podemos dar, portanto é ir com qualidade e ir consciente que as expectativas que temos em alguns momentos vão ter de cair em prol do usufruto deles e é respeitar a criança. Não sinto que tenho aqui de fazer outra estratégia, por exemplo eu por mim é ir e vamos todos e às vezes custa-me o não, mas se calhar nem todos vão aproveitar, nem todos têm esta necessidade e este interesse, e aí é uma dificuldade minha e a estratégia tem de ser para mim. Assim consigo ir à mata para a semana, mas se calhar vou com os mais velhos do grupo, que se interessam e que se calhar faz todo o sentido. Para os mais novos irem à mata ou terem os elementos que os mais velhos trazem da mata é igual, portanto estão num nível de experiência diferente.

12. No meu primeiro estágio quantas vezes ia com o grupo à mata?

Nós íamos muitas vezes, chegámos a fazer ginástica na mata, chegámos a fazer pinturas na mata, sempre que havia o Dia do Pai, o Dia da Mãe tirávamos fotografias na mata. No Natal tirámos as fotografias na mata, portanto era quando se proporcionasse e quando eles verbalizavam, porque eram crianças com outra maturidade, com outros interesses e também quando nós queríamos dar o input.

13. Na sua opinião qual é a diferença entre fazerem uma pintura na sala ou fazerem um desenho num espaço natural, neste caso na mata?

Eu prefiro muito mais que eles façam a pintura na mata. A natureza inspira-os, potencializa a imaginação, a criatividade. Na mata eles não têm mesa, portanto eles vão fazer um desenho, vão pintar sobre a caruma por exemplo, fica a textura da caruma. Tudo isso suscita-lhes interesse, tudo isso cria curiosidade, cria o saber mais, as próprias texturas na mata. Eles sentam-se e tu percebes se a criança está ou não confortável

com o estar suja, com o mexer na terra, se gosta se não gosta. Tudo isto cria um cenário mais mágico. Por exemplo explorar os materiais naturais na sala é completamente diferente de explorar os materiais no espaço natural. Por exemplo agora no Outono, há uma diferença entre trazeres o Outono para dentro da sala ou eles irem sentir o Outono no exterior; claro que o melhor dos dois mundos para mim é aliars as coisas, é tu ires lá fora e trazeres elementos para dentro, porque passas mais tempo na sala e não tanto tempo lá fora, mas se eles forem e trouxerem, imprimires fotografias, fazeres o conto do ires buscar os elementos lá fora, faz muito mais sentido do que trazeres tu. Para eles é mais rico se forem eles a sentir o Outono.

14. Tem mais alguma informação pertinente para acrescentar?

Não.

15. E assim dou por terminada a entrevista. Queria agradecer a sua participação e as informações fornecidas que certamente serão úteis para a concretização do meu projeto de investigação.

Apêndice C – Transcrição da entrevista realizada à educadora B

1. Bom dia, estou a realizar um projeto de investigação sobre a temática, o contacto com a natureza dentro e fora da sala em contexto de educação de infância, com o intuito de perceber como se pode potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais em creche e jardim de infância.

2. Desta forma a entrevista é constituída por questões que pretendem recolher a sua opinião sobre a temática em estudo, gostaria de saber se aceita participar neste projeto de investigação?

Sim, claro.

3. Para fins de recolha de informação esta entrevista será gravada e será garantida a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas, aceita?

Aceito.

4. Importa ainda mencionar que a transcrição da entrevista ser-lhe-á posteriormente enviada, para que possa ser validada.

5. Agradeço a disponibilidade para a entrevista.

6. Qual a sua opinião/conceção sobre a importância do contacto com a natureza em creche e jardim de infância?

Eu considero que é essencial o contacto das crianças com a natureza desde que nascem até ao final da vida, porque nós somos natureza, nós fazemos parte da natureza e como tal, é da nossa natureza precisar de estar em contextos de ar livre, de vegetação, de biodiversidade. Nós enquanto seres humanos e indo atrás à nossa origem e à nossa evolução, nós somos de vida ativa lá fora, portanto em contacto com elementos

naturais. Nós fomos caçadores, recolectores, portanto toda esta envolvência com aquilo que o planeta nos dá faz parte de nós.

7. Na sua opinião quais são as vantagens de práticas que potenciem/promovam esse contacto?

São inúmeras, até para o nosso próprio desenvolvimento, para além de nos potenciar o bem estar, é essencial também para o desenvolvimento humano, porque lá fora nós ativamos muito mais as sensações e as interações, a relação. Ora isso é essencial, então nas idades mais jovens, é essencial para que as conexões nervosas se desenvolvam e quanto mais conexões nós fizermos, posteriormente, mais o nosso cérebro vai ser capaz de assimilar informação e de fazer o tratamento dessa informação. Portanto se potenciarmos ao máximo, desde pequenos, a sensação, a relação, o estar em contacto com a diversidade que o ambiente nos dá, melhor. Diferentes texturas, diferentes sons, diferentes sabores, tudo o que existe na natureza vai ativar os nossos sentidos e isso é essencial para o nosso desenvolvimento.

8. Enquanto educadora quais as estratégias que utiliza para potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais?

Nós praticamente não precisamos de grandes estratégias, porque como tu viste naturalmente as crianças preferem estar lá fora. Quando há uma criança que pergunta: “eu posso ir lá fora fazer qualquer coisa?”, em tempo que por norma estamos cá dentro, as crianças que estão cá dentro vão todas atrás. Portanto, naturalmente eles gostam de estar lá fora, por isso não são necessárias grandes estratégias, o que nós precisamos é de ter uma conceção relativamente ao que é estar lá fora, uma conceção de que aquilo que está lá fora é aquilo que é natural em nós. Portanto, tudo o que fazemos cá dentro é que foi ao longo dos anos transformado em atividade de interior, porque nós antigamente estávamos muito mais ao ar livre, portanto não há nada que se faça dentro da sala que não possa ser

feito lá fora. Uma roda de conversa pode ser feita lá fora, um jogo de conceitos matemáticos, é muito mais rico se for feito lá fora, porque nós lá fora temos muitos elementos e muitas coisas para desenvolver conceitos que dentro da sala são feitos de forma artificial. Temos de trazer de fora para dentro, portanto as estratégias para estar lá fora se calhar eu diria, estratégias para que o adulto se sinta preparado para conseguir estar lá fora, porque o que acontece é que o adulto está habituado a controlar o grupo, para se sentir seguro, não é a criança que precisa sentir segurança lá fora, porque a criança sente. O adulto é que tem de se sentir seguro para estar com as crianças lá fora. Eu até diria que são os adultos que têm de encontrar estratégias para se sentirem seguros lá fora e para se sentirem à vontade para lá fora também intencionalizarem aquilo que pretendem. Depois é também deixar usufruir, porque o lá fora mais do que ação é muitas vezes fruição, é o prazer de olhar as nuvens, é o prazer de olhar o céu. Há quem diga que as crianças não fazem isso, pois se não lhes dermos tempo para elas explorarem e para depois se envolverem, as crianças vão usar o pequeno tempo que têm para estar lá fora para correrem, para terem ação. Quando se habitua a estar lá fora, começam a ligar às pequenas coisas, começam a olhar, a sentir e a começam a ter esse tal tempo de fruição, de prazer, de estar apenas, sem precisar de estar em ação.

9. Sente que existem constrangimentos em implementar as estratégias que referiu? Se sim, quais? E porquê?

Os constrangimentos para mim são mais em relação aos adultos do que às crianças e é mais em relação aos adultos, em relação ao que está instituído, porque são os outros adultos que passam aquela imagem de que estar sempre lá fora não faz nada com as crianças. O adulto que até já se sente à vontade para estar lá fora depois também é constrangido com este tipo de crítica e se não estiver seguro na sua intencionalidade pensa que

se calhar é melhor não irmos tanto lá para fora e aproveitar tudo o que é importante ou que considera importante é melhor fazer lá dentro porque eles estão muito mais atentos. Mas se a criança estiver habituada a estar no espaço exterior vai estar muito atenta porque o ar, o vento dão-nos sensações de relaxamento que até nos propiciam muito mais a atenção lá fora do que cá dentro. Agora se só se vai uma vez lá para fora por semana, ou se só vão lá para fora meia hora, a criança usa esse tempo para a ação, portanto vai ser muito difícil captar a atenção dessa criança. Agora crianças que estão habituadas a estar lá fora são muito mais sensíveis, atentas e acaba por ser muito mais fácil envolvê-las do que aqui sentadas numa mesa.

10. Que outras estratégias considera ser necessárias para potenciar a exploração de espaços da natureza e materiais naturais em creche e jardim de infância?

Nós nem precisamos de muitas estratégias porque nós temos que permitir à criança que ela faça uma exploração ativa e livre porque se formos sempre nós a condicionar o que é que vamos fazer lá para fora é um bocadinho como estarmos a fazer batota. A criança tem que livremente organizar-se no exterior, perceber o que é que existe, perceber como é que interage com esses elementos, perceber de que forma é que esses elementos se combinam e se transformam em brinquedos, porque naturalmente a criança transforma tudo em brincadeira, a ação da criança é o brincar, portanto facilmente a criança brinca com tudo o que encontra, se nós vamos levar para fora já determinada a estratégia que eu vou usar, de organizar e de delimitar, eu vou estar a constranger a ação da criança. Aqui as estratégias é a exploração livre.

11. E quando não existe um espaço exterior com elementos naturais, como a educadora procede?

A natureza pode-se transportar ou melhor há natureza porque o vento existe em toda a parte, o sol também, a sombra, o ar, a chuva, as poças de água. A natureza existe em todo o lado, agora quando não há elementos naturais para brincar transportam-se. Como tu vês nós temos dentro da sala, que eles naturalmente trazem, os galhos, os ramos, as folhas, os frutos, as pinhas, as sementes, tudo é passível de se trazer.

12. Mas a exploração cá dentro e a exploração lá fora é diferente certo?

Pode não ser, não está é em ambiente natural, quando está cá dentro não está no seu ambiente natural, mas a exploração pode ser igual, eu posso permitir, tal como muitas vezes eu permito, que eles livremente utilizem os ramos e as folhas simplesmente para brincar, para colar, para fazerem o que eles quiserem. No entanto considero que lá fora há muito mais vantagens, mas quando nós não temos, imagina tu tens um espaço que não tem árvores, porque não um ramo de árvore que se encontra caído levar-se para esse espaço e permitir que a criança sinta a textura, o peso, sinta o que pode fazer com aquilo, porque um ramo transforma-se em tudo o que eles imaginarem, uma varinha mágica, uma vassoura, um avião. Eles têm capacidade para transformar em tudo, enquanto se for um avião de plástico, é um avião de plástico e já não é uma varinha mágica, e um elemento natural pode ser tudo.

13. Relativamente ao espaço exterior, acha que este está bem aproveitado?

O espaço exterior, se as crianças puderem livremente explorá-lo é sempre bem aproveitado porque aqui a importância está em permitir que seja um espaço de liberdade, porque é a liberdade que nos leva a desenvolver as nossas competências, porque vamos explorar, vamos ser livres de explorar e de descobrir, portanto é lá fora que tudo acontece. O espaço precisa de ser, e precisa que seja explorado em liberdade, nós depois vamos é enriquecer com elementos que possam ser combinados e

que aumentem aqui estas narrativas que as crianças vão construindo enquanto brincam e quando nós fazemos a tal “cozinha de lama” ou quando nós penduramos baloiços nas árvores, nós estamos só a aumentar a possibilidade da diversão e da relação que estabelece com esses elementos. Nós enriquecemos esse espaço, agora ele só por si é potenciador de tudo, mas se tiver elementos que sejam facilitadores claro que sim, pode-se sempre enriquecer.

14. Tem mais alguma informação pertinente para acrescentar?

Olha eu em relação ao espaço exterior, eu acho que às vezes as pessoas sentem-se muito limitadas quando o espaço exterior é de cimento e não tem mais nada, mas nós podemos enriquecer esse espaço, aí somos nós que temos de introduzir realmente elementos que permitam que a criança diversifique mais as suas experiências e aí lá está entram os elementos naturais, mas entram também as peças soltas, os pneus, as caixas de madeira, os pedaços de cartão, para que a criança possa manipular, empilhar, criar desafios de trepar. Esses espaços podem sempre ser enriquecidos e melhorados, como todos os outros, o nosso espaço aqui é muito bom e nós continuamos a melhorá-lo e a torná-lo mais atraente e de forma que as crianças se envolvam e tenham mais desafios. Mas esses espaços quando são pobres, eu tenho colegas que começam a pertencer ao meu grupo cooperativo que trabalhamos muito a natureza e dizem: “ah, mas eu na minha escola não posso fazer nada”, não, essas escolas são as que ainda têm mais para fazer, porque pode-se introduzir muita coisa nesses espaços para os tornar espaços mais naturais, caixas com diversos elementos naturais, caixas com bocados de madeira, caixas com pinhas, pedir aos pais para trazer materiais quando saem com as crianças ao fim de semana. Portanto há imensa coisa que se pode fazer nesses espaços exteriores da escola, é preciso é essencialmente ter a conceção do que é que se pretende, que a criança explore, que a criança

amplie o seu repertório de sensações, texturas, desafios, somos nós adultos que temos esse papel. Ai sim vamos ter de encontrar mais estratégias, mas é estratégias de organização de espaço, porque depois a exploração e o brincar flui naturalmente, quanto mais liberdade lhes dermos. Aqui a liberdade e natureza são duas palavras que conjugam muito bem.

15. E assim dou por terminada a entrevista. Queria agradecer a sua participação e as informações fornecidas que certamente serão úteis para a concretização do meu projeto de investigação.

Apêndice D – Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Respostas da Educadora A	Respostas da Educadora B
<p>Conceções das educadoras</p>	<p>Importância e vantagens do contacto com a natureza</p>	<p>“Quanto maior e quanto mais cedo eles têm contacto com a natureza, mais cedo eles se apropriam do que têm ao seu redor.” (questão 6)</p> <p>“E a partir do momento que eles começam a crescer apropriam-se do material natural, não é só reconhecer o elemento natural, mas sim as potencialidades que ele tem e que eles podem fazer. São crianças que se tornam mais conscientes da natureza, com maior respeito pelo natural e o que as rodeiam (...).” (questão 6)</p> <p>“É o respeito pela natureza e eles perceberem a potencialidade que tem e pelo natural e não só pelos materiais industrializados (...) mas são redutores porque só fazem aquilo e não estimulam a criatividade e imaginação como o potencial que tem o material natural.” (questão 7)</p>	<p>“Eu considero que é essencial o contacto das crianças com a natureza desde que nascem até ao final da vida, porque nós somos natureza, nós fazemos parte da natureza e como tal, é da nossa natureza precisar de estar em contextos de ar livre, de vegetação, de biodiversidade” (questão 6)</p> <p>“São inúmeras (...), para além de nos potenciar o bem estar, é essencial também para o desenvolvimento humano, porque lá fora nós ativamos muito mais as sensações e as interações, a relação.” (questão 7)</p> <p>“(...) é essencial para que as conexões</p>

		<p>“A natureza inspira-os, potencializa a imaginação, a criatividade.” (questão 13)</p>	<p>nervosas se desenvolvam e quanto mais conexões nós fizermos, posteriormente, mais o nosso cérebro vai ser capaz de assimilar informação e de fazer o tratamento dessa informação.” (questão 7)</p> <p>“Diferentes texturas, diferentes sons, diferentes sabores, tudo o que existe na natureza vai ativar os nossos sentidos e isso é essencial para o nosso desenvolvimento.” (questão 7)</p> <p>“(…) o lá fora mais do que ação é muitas vezes fruição, é o prazer de olhar as nuvens, é o prazer de olhar o céu.” (questão 8)</p>
	Exterior vs. Interior		

		<p>“Na mata eles não têm mesa, portanto eles vão fazer um desenho, vão pintar sobre a caruma por exemplo, fica a textura da caruma. Tudo isso suscita-lhes interesse, tudo isso cria curiosidade, cria o saber mais, as próprias texturas na mata. Eles sentam-se e tu percebes se a criança está ou não confortável com o estar suja, com o mexer na terra, se gosta se não gosta. Tudo isto cria um cenário mais mágico.” (questão 13)</p> <p>“ (...) explorar os materiais naturais na sala é completamente diferente de explorar os materiais no espaço natural.” (questão 13)</p> <p>“(...) agora no Outono, há uma diferença entre trazeres o Outono para dentro da sala ou eles irem sentir o Outono no exterior, claro que o melhor dos dois mundos para mim é aliares as coisas, é tu ires lá fora e trazeres elementos para dentro, porque passas mais tempo na sala e não tanto tempo lá fora, mas se eles forem e trouxerem, imprimires fotografias, fazeres o conto do ires buscar os elementos lá fora, faz muito mais sentido do que</p>	<p>“(...) não há nada que se faça dentro da sala que não possa ser feito lá fora. Uma roda de conversa pode ser feita lá fora, um jogo de conceitos matemáticos, é muito mais rico se for feito lá fora, porque nós lá fora temos muitos elementos e muitas coisas para desenvolver conceitos que dentro da sala são feitos de forma artificial.” (questão 8)</p> <p>“(...) o ar, o vento dão-nos sensações de relaxamento que até nos propiciam muito mais a atenção lá fora do que cá dentro.” (questão 9)</p> <p>“(...) crianças que estão habituadas a estar lá fora são muito mais sensíveis, atentas e acaba por ser muito mais fácil envolvê-las do que aqui sentadas numa mesa.” (questão 9)</p>
--	--	---	--

		<p>trazerem tu. Para eles é mais rico se forem eles a sentir o Outono.” (questão 13)</p>	<p>“(…) quando não há elementos naturais para brincar transportam-se. Como tu vês nós temos dentro da sala, que eles naturalmente trazem, os galhos, os ramos, as folhas, os frutos, as pinhas, as sementes, tudo é passível de se trazer.” (questão 11)</p> <p>“(…) lá fora há muito mais vantagens, mas quando nós não temos, imagina tu tens um espaço que não tem árvores, porque não um ramo de árvore que se encontra caído levar-se para esse espaço e permitir que a criança sintam a textura, o peso, sintam o que pode fazer com aquilo (…).” (questão 12)</p>
	<p>Papel do/a educador/a</p>		<p>“(…) se potenciarmos ao máximo, desde pequenos, a sensação, a relação, o estar em</p>

			<p>contacto com a diversidade que o ambiente nos dá, melhor.” (questão 7)</p> <p>“(…) nós temos que permitir à criança que ela faça uma exploração ativa e livre (…).” (questão 10)</p> <p>“(…) nós podemos enriquecer esse espaço, aí somos nós que temos de introduzir realmente elementos que permitam que a criança diversifique mais as suas experiências e aí lá está entram os elementos naturais, mas entram também as peças soltas, os pneus, as caixas de madeira, os pedaços de cartão, para que a criança possa manipular, empilhar, criar desafios de trepar.” (questão 14)</p> <p>“(…) pode-se introduzir muita coisa nesses espaços para os tornar</p>
--	--	--	---

			<p>espaços mais naturais, caixas com diversos elementos naturais, caixas com bocados de madeira, caixas com pinhas, pedir aos pais para trazer materiais quando saem com as crianças ao fim de semana.” (questão 14)</p> <p>“(…) é preciso é essencialmente ter a conceção do que é que se pretende, que a criança explore, que a criança amplie o seu repertório de sensações, texturas, desafios, somos nós adultos que temos esse papel.” (questão 14)</p>
	A criança no exterior		<p>“Quando se habituam a estar lá fora, começam a ligar às pequenas coisas, começam a olhar, a sentir e a começam a ter esse tal tempo de fruição, de prazer, de estar apenas, sem</p>

			<p>precisar de estar em ação.” (questão 8)</p> <p>“A criança tem que livremente organizar-se no exterior, perceber o que é que existe, perceber como é que interage com esses elementos, perceber de que forma é que esses elementos se combinam e se transformam em brinquedos, porque naturalmente a criança transforma tudo em brincadeira, a ação da criança é o brincar, portanto facilmente a criança brinca com tudo o que encontra (...).” (questão 10)</p> <p>“(...) um ramo transforma-se em tudo o que eles imaginarem, uma varinha mágica, uma vassoura, um avião. Eles têm capacidade para transformar em tudo, enquanto se for um avião de plástico, é um</p>
--	--	--	---

			avião de plástico e já não é uma varinha mágica, e um elemento natural pode ser tudo.” (questão 12)
Práticas das educadoras	Papel da educadora	<p>“Tento sempre, com os grupos mais pequenos como este ano, ir à mata que temos aqui ao lado da instituição.” (questão 8)</p> <p>“Tento sempre trazer para a sala com eles, tento sempre que eles vão ao ambiente, que identifiquem e que tragam memórias, porque as memórias diz-nos onde é que tiraram estes elementos naturais. Quando isso não é possível eu trago para a sala e dou-lhes, apresento-os eu e deixo-os explorarem à sua medida” (questão 8)</p> <p>“Às vezes uns exploram logo de imediato, outros precisam do tal input, nem que seja para cheirar, para tocar, para ver as diferenças, para estranharem, porque também faz parte, pois ainda estão a conhecer. No caso das pedras, a maioria dos pais dizem «não pedras não», não nós podemos dar se</p>	<p>“Nós praticamente não precisamos de grandes estratégias, porque como tu viste naturalmente as crianças preferem estar lá fora (...) por isso não são necessárias grandes estratégias, o que nós precisamos é de ter uma conceção relativamente ao que é estar lá fora, uma conceção de que aquilo que está lá fora é aquilo que é natural em nós.” (questão 8)</p> <p>“Eu até diria que são os adultos que têm de encontrar estratégias para se sentirem seguros lá fora e para se sentirem à vontade para lá fora também intencionalizarem aquilo que pretendem. Depois é</p>

		<p>tivermos ali a explorar ao lado deles, portanto nós não os abandonamos com os materiais que são perigosos. (...) é potenciar, é trazer os materiais e deixá-los explorar.” (questão 8)</p> <p>“(...) nas crianças que não andam podemos levar um carrinho e vamos de carrinho, eu já o fiz (...) O que interessa é o nosso receio não ficar à frente dos inputs que podemos dar, portanto é ir com qualidade e ir consciente que as expectativas que temos em alguns momentos vão ter de cair em prol do usufruto deles e é respeitar a criança.” (questão 11)</p> <p>“(...) chegámos a fazer ginástica na mata, chegámos a fazer pinturas na mata, sempre que havia o Dia do Pai, o Dia da Mãe tirávamos fotografias na mata. No Natal tirámos as fotografias na mata, portanto era quando se proporcionasse e quando eles verbalizavam, porque eram crianças com outra maturidade, com outros interesses e também quando nós queríamos dar o input.” (questão 12)</p>	<p>também deixar usufruir (...)” (questão 8)</p> <p>“(...) se nós vamos levar para fora já determinada a estratégia que eu vou usar, de organizar e de delimitar, eu vou estar a constranger a ação da criança. Aqui as estratégias é a exploração livre.” (questão 10)</p> <p>“(...) muitas vezes eu permito, que eles livremente utilizem os ramos e as folhas simplesmente para brincar, para colar, para fazerem o que eles quiserem.” (questão 12)</p> <p>“(...) nós depois vamos é enriquecer com elementos que possam ser combinados e que aumentem aqui estas narrativas que as crianças vão construindo enquanto brincam e</p>
--	--	--	---

			<p>quando nós fazemos a tal «cozinha de lama» ou quando nós penduramos baloiços nas árvores, nós estamos só a aumentar a possibilidade da diversão e da relação que estabelece com esses elementos.” (questão 13)</p> <p>“ (...) o nosso espaço aqui é muito bom e nós continuamos a melhorá-lo e a torná-lo mais atraente e de forma que as crianças se envolvam e tenham mais desafios.” (questão 14)</p>
	Constrangimentos	<p>“Sinto quando não consigo fazer ao meu ritmo, porque por exemplo eu já queria ter ido à mata, mas tivemos aqui a fase de integração e tive de passar esse passo e temos de respeitar. Não sinto que seja uma dificuldade, sinto que é um processo e que tenho de o respeitar e eles hão de lá chegar, enquanto isso já tenho alguns elementos da natureza e eles já se estão a</p>	<p>“Os constrangimentos para mim são mais em relação aos adultos do que às crianças e é mais em relação aos adultos, em relação ao que está instituído, porque são os outros adultos que passam aquela imagem de que estar sempre lá</p>

		apropriar deles e vamos acrescentando outros quando der.” (questão 9)	fora não faz nada com as crianças.” (questão 9)
Espaço exterior das instituições	Liberdade		“(…) a importância está em permitir que seja um espaço de liberdade, porque é a liberdade que nos leva a desenvolver as nossas competências, porque vamos explorar, vamos ser livres de explorar e de descobrir, portanto é lá fora que tudo acontece. O espaço precisa de ser, e precisa que seja explorado em liberdade (…).” (questão 13)
	Materiais naturais	“No que diz respeito aos elementos da natureza nós poderíamos sim aproveitar, e se calhar vai ser um projeto realizado para o ano, porque temos aqui este parque das pedras e que podíamos aí fazer uma coisa mais natural e já que temos lá a nossa cozinha do exterior, podíamos utilizar para isso.” (questão 10)	

	Materiais não naturais	“Acho que, não digo tanto neste do de cima, temos outros materiais como as bolas, os pinos que podemos sempre ir buscar e trazer para eles explorarem e depois voltamos a guardar quando eles não estão a utilizar.” (questão 10)	
--	------------------------	---	--

Apêndice E – Planificação da intervenção “Uma Nova Área da Ciência”

“Uma Nova Área da Ciência”			
Descrição/Procedimentos	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresentar a proposta ao grupo, durante o momento do diário; ❖ Realizar um inventário da área da ciência, durante o momento de brincadeira livre na sala, com a participação das crianças que manifestarem interesse, com o objetivo de identificar os materiais naturais em falta; ❖ Recolher os materiais naturais sugeridos pelas crianças, no espaço natural próximo da instituição; ❖ Permitir que, para além da recolha, as crianças explorem o espaço natural e os materiais naturais disponíveis; ❖ Após a recolha, as crianças que manifestarem interesse serão responsáveis pela pintura das caixas de cartão com tintas; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promover experiências que ampliem as possibilidades de exploração na área da ciência; ❖ Promover o contacto direto com o espaço natural próximo da instituição; ❖ Promover a exploração de diferentes materiais naturais na sala; ❖ Promover o desenvolvimento sensorial; ❖ Promover o desenvolvimento 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Estagiária; ❖ Educadora cooperante; ❖ Auxiliar de ação educativa; ❖ Grupo de crianças. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Caixas de cartão; ❖ Tintas; ❖ Pincéis; ❖ Materiais naturais recolhidos pelas crianças. 	<p>Através da técnica de observação, procurar-se-á perceber se as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Participam de forma ativa nas diferentes fases da intervenção; ❖ Demonstrem curiosidade e interesse na exploração do espaço natural; ❖ Demonstrem curiosidade e iniciativa em explorar os materiais naturais inseridos na área da ciência; ❖ Atribuem significados aos

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Posteriormente, os materiais naturais serão organizados e distribuídos pelas respectivas caixas; ❖ Por fim, serão colocados os novos materiais na área da ciência, permitindo que as crianças iniciem a sua exploração livre. 	<p>da motricidade fina e grossa;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Estimular a imaginação e a criatividade; ❖ Incentivar a participação ativa das crianças; ❖ Promover atitudes de respeito e cuidado com a natureza; ❖ Incentivar a colaboração entre pares. 		<p>elementos explorados;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Evidenciam atitudes de respeito e cuidado com a natureza; ❖ Colaboram entre si na seleção e recolha dos materiais.
--	--	--	--

Apêndice F – Planificação da intervenção “Pequenos Exploradores da Natureza”

“Pequenos Exploradores da Natureza”			
Descrição/Procedimentos	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Proceder à organização do grande grupo em dois pequenos grupos e definir previamente o local mais adequado para a realização da intervenção; ❖ Com o apoio da educadora cooperante, acompanhar o primeiro grupo até ao local previamente selecionado, enquanto a auxiliar de ação educativa assegura o acompanhamento das restantes crianças na sala; ❖ Colocar a caixa com os materiais naturais no centro do espaço; ❖ Permitir que as crianças explorem de forma livre os materiais naturais presentes na caixa; ❖ Durante a atividade, tanto eu (enquanto estagiária), como a 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promover a exploração livre e autónoma dos materiais naturais, despertando a curiosidade e o interesse das crianças; ❖ Promover o contacto com diferentes texturas e cheiros, enriquecendo a experiência sensorial; ❖ Estimular a motricidade fina e da coordenação 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Estagiária; ❖ Educadora cooperante; ❖ Auxiliar de ação educativa; ❖ Grupo de crianças. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Caixa de madeira; ❖ Folhas de diferentes tamanhos e cores; ❖ Manjerição; ❖ Alecrim; ❖ Hortelã; ❖ Cidreira; 	<p>Através da técnica de observação, procurar-se-á perceber se as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Demonstram curiosidade e interesse pelos materiais naturais; ❖ Exploram os materiais de forma autónoma; ❖ Envolvem-se na exploração sensorial através de ações, incluindo cheirar, rasgar, bater, combinar, colocar na boca, entre outras; ❖ Estabelecem interações, durante o processo de exploração;

<p>educadora cooperante adotaremos uma postura de observadoras participantes, intervindo apenas quando necessário;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ A exploração terminará assim que as crianças perderem o interesse ou quando for necessário iniciar a transição para o almoço; ❖ No dia seguinte, serão realizados os mesmos procedimentos com o segundo grupo. 	<p>mão-olho através da manipulação dos materiais;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Promover a interação e a partilha entre pares; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pedacos de madeira; ❖ Pedras; ❖ Paus; ❖ Conchas. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Partilham os materiais com os pares; ❖ Revelam concentração e entusiasmo durante as suas explorações; ❖ Realizam movimentos que envolvem a motricidade fina e a coordenação mão-olho.
--	--	---	---

Apêndice G – Planificação da intervenção “Atelier de Artes na (com a) Natureza”

“Atelier de Artes na (com a) Natureza”			
Descrição/Procedimentos	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresentar a proposta ao grupo, durante o momento da reunião de conselho de cooperação; ❖ No dia destinado à realização da atividade, durante o período da manhã, as crianças que manifestarem interesse participarão na recolha de materiais naturais, bem como na construção de “pincéis naturais”, utilizando alguns dos elementos recolhidos; ❖ Posteriormente, proceder-se-á à preparação da tinta natural que será utilizada na atividade; ❖ No período da tarde, a equipa pedagógica irá organizar o espaço exterior 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promover a exploração de diferentes materiais naturais; ❖ Promover o desenvolvimento sensorial, através da manipulação dos materiais disponibilizados; ❖ Estimular a imaginação e a criatividade; ❖ Estimular a expressão individual e coletiva das crianças em contextos de 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Estagiária; ❖ Educadora cooperante; ❖ Educadora que assegurou o acompanhamento do grupo durante a ausência da educadora cooperante; ❖ Assistente operacional; ❖ Monitora de atividades de animação e de apoio à família; ❖ Grupo de crianças. 	<p>Através da técnica de observação, procurar-se-á perceber se as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Participam de forma ativa na preparação dos materiais; ❖ Escolhem de forma autónoma as atividades que pretendem realizar; ❖ Demonstam iniciativa nas suas produções; ❖ Exploram os materiais naturais com curiosidade, atenção e criatividade;

<p>que será dividido em três zonas distintas, correspondendo a três propostas de exploração diferentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Com a colaboração da equipa pedagógica, cada zona será acompanhada por um elemento da equipa, enquanto os restantes elementos acompanharão as crianças que, em determinado momento, não estejam a realizar nenhuma das propostas; ❖ As crianças terão liberdade para escolher as atividades que pretendem realizar; ❖ As três propostas de exploração serão: ❖ No primeiro espaço, as crianças deverão realizar uma pintura com os “pinceis naturais” e a tinta natural; ❖ No segundo espaço, as crianças deverão realizar um desenho numa folha A4 com cola líquida e com um pincel e, de seguida, colocar areia por cima desta; 	<p>liberdade e autonomia;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Incentivar a colaboração, o diálogo e a partilha de ideias entre as crianças. 	<p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Materiais naturais recolhidos pelas crianças; ❖ Três mesas; ❖ Cordel; ❖ Argila; ❖ Água; ❖ Coador; ❖ Folhas de papel A4; ❖ Recipientes de plástico; ❖ Aventais; ❖ Cola líquida; ❖ Pincéis; ❖ Areia; ❖ Caixa de plástico; ❖ Base de cartão de grandes dimensões; ❖ Cola quente. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utilizam diferentes estratégias e técnicas nas suas produções; ❖ Comunicam entre si, partilham ideias e colaboram nas produções coletivas; ❖ Atribuem diferentes significados aos elementos naturais e às suas produções.
--	---	--	---

<ul style="list-style-type: none">❖ No terceiro espaço, as crianças deverão realizar colagens com materiais naturais, desenvolvendo um painel coletivo com as várias produções;❖ A intervenção será concluída quando todas as crianças tiverem oportunidade de realizar as atividades que escolheram;❖ Por fim, expor os trabalhos desenvolvidos ao longo da intervenção.			
---	--	--	--