



BEATRIZ **INFÂNCIA E NATUREZA:**
FERREIRA TOMÉ A importância do contacto com a
N.º 210139001 natureza e com elementos naturais

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

VERSÃO DEFINITIVA

JULHO 2023

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de Oliveira Pires

Arguente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Orientador: Professora Doutora Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes

Agradecimentos

Ao longo de muito tempo pensei que a sensação que teria ao terminar este relatório seria de alívio, mas agora que finalmente alcancei este marco sei que é mais que isso, é uma sensação de conquista e de realização pessoal. Não foi fácil chegar até aqui, foi um percurso repleto de altos e baixos, onde apenas existia uma constante: não desistir. É impossível dizer que fiz este caminho sozinha. Estive sempre acompanhada por pessoas maravilhosas e incansáveis, que me apoiaram e incentivaram a dar o meu melhor, que acreditaram em mim, por vezes mais do que eu própria.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família. Aos meus pais e aos meus avós que não deixaram que me faltasse nada, que moveram mundos e fundos por mim, que estão sempre na linha da frente para me apoiar. Agradeço todos os dias por ter uma família que me apoia incondicionalmente e que emana bondade.

Ao meu porto seguro, o meu namorado, por acreditar sempre em mim, por me mostrar o lado bom da vida e por me motivar a concluir mais uma etapa. A vida é para ser levada com quem nos faz bem e tu és, sem dúvida, uma dessas pessoas.

Às minhas colegas, em especial à Joana e à Carina. Não havia grupo mais improvável, mas agradeço ao universo por nos ter juntado nesta caminhada desde início. Partilhámos desabafos, frustrações, mas também muitas conquistas e por isso vou ser sempre grata.

Aos professores que se cruzaram comigo neste percurso, que me incentivaram a ser melhor e que me inspiraram com as suas partilhas. Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Elisabete Gomes, pelo seu apoio e motivação ao longo de todo o processo de construção deste relatório.

Às educadoras cooperantes que partilharam comigo não só as suas práticas como também as suas experiências, que acabaram por contribuir para formar a minha identidade profissional. Espero um dia poder ser um exemplo tão bom como os que tive ao longo destes anos.

Resumo

O tema do presente relatório do projeto de investigação é o contacto com a natureza e com elementos naturais e tem como finalidade compreender a importância desse contacto e como o promover em contexto de creche e de jardim-de-infância.

Seguindo uma metodologia qualitativa e inspirada na investigação-ação, ao longo dos estágios realizados foi-me possível conhecer os contextos e os intervenientes da investigação. Os procedimentos de recolha de informação utilizados foram a observação, as notas de campo que integram as conversas informais, as reflexões com as educadoras cooperantes e os registos multimédia, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

Nos contextos de estágio deparei-me com realidades diferentes, sendo que em creche as crianças pouco contactavam com a natureza e em jardim-de-infância esse contacto era regular.

As intervenções descritas e analisadas nesta investigação foram selecionadas considerando a sua pertinência relativamente ao tema do projeto, dado que intervêm no sentido de promover o contacto com a natureza e com elementos naturais em ambos os contextos.

Este estudo permite compreender a importância do contacto com a natureza na infância, bem como os benefícios provenientes deste contacto para o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: natureza; espaço exterior; creche; jardim-de-infância.

Abstract

The theme of this research project report is the contact with nature and natural elements and aims to understand the importance of this contact and how to promote it in the context of nursery and kindergarten.

Following a qualitative and action-research methodology, throughout the internships carried out, it was possible for me to get to know the contexts and actors involved in the investigation. The procedures for collecting information were observation, field notes that are part of informal conversations, reflections with cooperating educators and multimedia records, documentary research and semi-structured interviews.

In the internships contexts, I came across different realities, being that in nursery the children had little contact with nature and in kindergarten that contact was regular.

The interventions described and analyzed were selected considering their relevance in relation to the project's theme, since I intervened in order to promote contact with nature and with natural elements in both contexts.

This study allows to understand the importance of contact with nature in childhood, as well as the benefits from this contact for the development of children.

Keywords: nature; outer space; nursery; kindergarten.

ÍNDICE

Agradecimentos	3
Resumo.....	4
Abstract.....	5
Introdução.....	10
Capítulo I – Quadro teórico de referência.....	12
1. Infância e natureza.....	12
1.1. Benefícios do contacto com a natureza.....	13
2. Espaço exterior em contextos de educação de infância.....	16
2.1. Elementos naturais.....	19
3. Papel do/a educador/a na valorização do contacto com a natureza.....	20
Capítulo II – Metodologia.....	25
1. Investigação Qualitativa.....	25
2. Investigação-Ação.....	26
3. Procedimentos de recolha de informação.....	29
3.1. Observação.....	29
3.2. Notas de campo.....	30
3.3. Pesquisa documental.....	33
3.4. Entrevista semiestruturada.....	33
4. Procedimentos de tratamento e análise da informação.....	34
Capítulo III – Caracterização dos contextos de estágio.....	35
1. Instituição A - Creche.....	36
a) Infraestruturas e espaço físico.....	36
b) Projeto educativo.....	36
c) Projeto pedagógico.....	37
d) Equipa educativa.....	38
e) Equipa pedagógica.....	38
f) Grupos de crianças.....	39
g) Organização das rotinas, espaços e materiais.....	40
h) Espaço exterior.....	42
2. Instituição B - Jardim-de-Infância.....	44
a) Infraestrutura e espaço físico.....	44
b) Projeto educativo.....	45
c) Projeto pedagógico.....	45
d) Equipa educativa.....	46

e) Equipa pedagógica	46
f) Grupo de crianças.....	47
g) Organização das rotinas, espaços e materiais	47
h) Espaço exterior	49
Capítulo IV – descrição e interpretação das intervenções	52
1. Intervenções em contexto de creche	52
1.1. Caixa da Natureza	53
1.2. Exploração de elementos naturais ao ar livre	56
Balanço das intervenções em contexto de creche	58
2. Intervenções em contexto de jardim-de-infância	62
2.1. Uma casa para os insetos.....	62
2.2. “Vamos conhecer as nossas árvores”	65
Balanço das intervenções em contexto de jardim-de-infância	67
Capítulo V: Considerações finais.....	70
Bibliografia	75
Legislação.....	77
Documentos Institucionais	77
Apêndices	78
Apêndice A – Guião de entrevista às educadoras cooperantes.....	78
Apêndice B – Transcrição da entrevista à educadora cooperante A.....	80
Apêndice C – Transcrição da entrevista à educadora cooperante B	83
Apêndice D – Análise do conteúdo das entrevistas	86
Apêndice E – Planificação da intervenção “Caixa da Natureza”	89
Apêndice F – Registos fotográficos da intervenção em creche	90
Apêndice G – Planificação da intervenção “Vamos conhecer as nossas árvores”	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - espaço exterior no rés-do-chão	42
Figura 2 - espaço exterior do 1.º andar	43
Figura 3 - espaço exterior acessível pela sala	50
Figura 4 - utilização do espaço exterior.....	50
Figura 5 - imagem ilustrativa da nota de campo.....	51
Figura 6 - zona dos baloiços	51
Figura 7 - exploração da caixa da natureza	54
Figura 8 - partilha de elementos naturais	54
Figura 9 - repetição da exploração da caixa.....	55
Figura 10 - nova partilha de elementos naturais	56
Figura 11 - exploração do tronco da árvore	57
Figura 12 - exploração de uma folha seca	58
Figura 13 - construção das casas de insetos	64
Figura 14 - apresentação das casas ao grupo	64
Figura 15 – início do passeio pelo espaço exterior.....	66
Figura 16 - continuação do passeio	66
Figura 17 - recolha de elementos.....	67

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Organização dos momentos de estágio.....	35
Tabela 2 - Rotina da Instituição A.....	40
Tabela 3 - Rotina da Instituição B.....	47

Introdução

O presente relatório do projeto de investigação-ação foi elaborado no âmbito da prática de ensino supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. A preparação do relatório teve início na unidade curricular de Seminário de Investigação e Projeto I, onde comecei por delinear a temática e os objetivos da investigação, a partir do estágio vivenciado em contexto de creche.

Este relatório apresenta o trabalho desenvolvido ao longo de dois anos, como as pesquisas teóricas, as observações e as reflexões que me permitiram intervir nos contextos de estágio, ou seja, em creche, e em jardim-de-infância, no âmbito do tema da presente investigação: o contacto com a natureza e com elementos naturais.

Em relação ao tema da investigação, posso afirmar que uma das principais motivações para a sua escolha se deve à minha experiência pessoal, uma vez que o contacto com a natureza esteve sempre bastante presente em toda a minha vida. Tanto o jardim-de-infância como as escolas que frequentei durante o meu percurso escolar possuíam enormes espaços exteriores, rodeados de elementos naturais, onde passei uma grande parte do meu tempo. Esse contacto próximo com o mundo natural e o facto de a minha experiência ter sido sempre tão positiva, fez-me continuar a apreciar e a preservar cada vez mais o contacto com a natureza, o que se reflete na minha vida atualmente. Devido ao facto de a minha infância ter sido passada maioritariamente na rua, impressiona-me muito que atualmente exista um afastamento tão significativo entre as crianças e a natureza.

O meu interesse acerca deste tema e o facto de ter como objetivo na minha prática profissional aproximar as crianças do mundo natural, fez-me ter bastante curiosidade em saber mais sobre o assunto e também em desenvolver um olhar atento durante os momentos de estágio. A partir da unidade curricular de Estágio em Educação de Infância I, tive a oportunidade de estagiar em contexto de creche ao longo de dez semanas, durante as quais verifiquei a existência de uma situação-problema: os bebés da sala de berçário apenas frequentavam o espaço exterior da instituição muito esporadicamente, ou seja, uma ou duas vezes por mês e, por esse motivo, não tinham muito contacto com a natureza, algo que eu pretendia mudar. Mais tarde, a partir da unidade curricular de Estágio em Educação de Infância II, estagiei em contexto de jardim-de-infância, no qual experienciei uma realidade totalmente diferente, dado que a instituição tinha um espaço exterior rico em elementos naturais, ou seja, com uma

grande quantidade de plantas, grandes áreas de jardim e de terra, que as crianças utilizavam regularmente. De qualquer modo decidi seguir com o meu tema e encontrar mais estratégias que permitissem potenciar o contacto com a natureza neste contexto.

Todos estes fatores culminaram no tema do relatório de investigação: a importância do contacto com a natureza e com elementos naturais, no qual tento responder à questão de investigação “**como promover o contacto das crianças com a natureza em contexto de creche e jardim-de-infância?**”. Tendo esta questão como ponto de partida, decidi tentar compreender como podemos aproximar as crianças e o mundo natural.

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos, sendo que o primeiro se intitula de Quadro Teórico de Referência, no qual se encontra a fundamentação teórica que sustenta esta investigação, nomeadamente no que diz respeito à infância e natureza, ao espaço exterior bem como à exploração de elementos naturais e também o papel do/a educador/a na valorização do contacto com a natureza.

No segundo capítulo, é apresentada a metodologia utilizada ao longo da investigação, destacando a investigação qualitativa e a investigação-ação, bem como os procedimentos de recolha e tratamento de informação que foram mobilizados ao longo do processo de investigação.

O terceiro capítulo consiste na caracterização dos contextos de estágio, no qual descrevo as infraestruturas e o espaço físico das instituições, os projetos, as equipas, os grupos, as rotinas e os espaços exteriores de cada contexto.

No quarto capítulo, são apresentadas as descrições e interpretações das intervenções realizadas em contexto de creche e de jardim-de-infância, tal como um balanço reflexivo acerca de cada uma delas.

Por último, o quinto capítulo, consiste nas considerações finais acerca da investigação, onde reflito acerca de todo o percurso de construção do projeto de investigação, bem como acerca das dificuldades sentidas e das aprendizagens realizadas, que permitiram que crescesse enquanto aluna e estagiária, mas também enquanto futura educadora de infância. É ainda neste capítulo que procuro dar resposta à minha questão de investigação, o ponto de partida de todo este projeto, e o modo como considero ter conseguido incitar a mudança nos contextos em que estagiei, bem como futuras melhorias a ter em conta.

Capítulo I – Quadro teórico de referência

1. Infância e natureza

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. (Neto, 2020, p. 152)

Segundo Arribas et al. (2018), o contacto com a natureza proporciona “um bem-estar que decorre da circunstância de, como seres humanos, sentirmos necessidade de manter laços com a Natureza” (p. 4) e, de acordo com os autores, o viver e coexistir com a natureza é um aspeto fundamental para o crescimento integral.

Bernardo e Ramos (2022) defendem que é essencial respeitar o tempo das crianças, bem como o seu direito a brincar e também “escutar a sua voz e “devolvê-las” ao seu ambiente natural: a natureza” (p. 28). 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).

De acordo com Neto (2020), a infância é profundamente marcada pelas experiências de contacto com a natureza. Bilton et al. (2017) referem que existem diversas experiências significativas que “geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade e que contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio” (p. 28), como “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). São estas experiências que permitem criar uma verdadeira conexão com a natureza e que promovem a construção de conhecimento, bem como a aquisição de respeito pelos seres vivos.

Segundo Bilton et al. (2017), é importante apreciar as diferentes manifestações climatéricas da natureza, ou seja, reconhecer a importância de um dia de chuva, mas também aproveitar o calor do sol, pois estas são “dimensões significativas, que despertam sensações e sentimentos únicos” (p. 40). Importa reforçar que não são apenas nos dias de clima ameno que as crianças podem explorar a natureza ao seu redor, mas também em dias de chuva e para isso basta utilizarem vestuário adequado. Para além disso, nos dias de chuva surge algo que é do maior interesse das crianças:

a lama. Algo que para nós não é muito significativo e que até evitamos, para as crianças é uma fonte inesgotável de brincadeiras, o que apenas reforça a ideia de que as crianças são verdadeiras exploradoras que “estão constantemente a fazer descobertas no espaço exterior, encontrando muitas coisas que, por vezes, passam despercebidas ao olhar dos adultos” (Bilton et al., 2017, p. 62). De acordo com Dias (2021) não é possível referir a exploração do espaço natural sem referir as brincadeiras relacionadas com a água e o solo, dado que estes elementos “têm um lugar de destaque no espaço exterior, potenciando aprendizagens transversais a diferentes áreas de desenvolvimento” (p. 17), uma vez que as crianças são cativadas pela possibilidade de sujar as mãos com terra, com lama, enquanto exploram de forma direta o contacto com o solo. A mesma autora refere que neste tipo de atividades de exploração, não importa o propósito, nem o resultado, mas sim a ação em si mesma, que cativa e proporciona momentos de bem-estar entre as crianças.

Atualmente, encontramos-nos num período de transição, entre o querer regressar à natureza e o viver a sedução das novas tecnologias, acentuado pela situação pandémica que atravessámos nos últimos anos (Neto, 2020). Horn (2017) refere que o afastamento cada vez mais notório do convívio entre as crianças e o mundo natural, imposto pela vida moderna, impossibilita algumas relações vitais entre o ser humano e a natureza. A mesma autora refere que são variadas as razões para que as crianças, em sua grande maioria, estejam privadas de desfrutar do ar livre e do contacto da natureza, como:

uma sociedade que impõe uma infância que se distancia cada vez mais do brincar com a terra, com a água e com o fogo, elementos que estão presentes na vida ao ar livre; a violência dos centros urbanos; o pouco espaço deixado pelas construções; a identidade da escola infantil com um modelo tradicional que, para ser concebida como local que “ensina”, deve ter (...) crianças que “aprendem passivamente”. (Horn, 2017, p. 85)

Posto isto, é fundamental que se promova a mudança de mentalidades em relação a este assunto até porque o contacto com a natureza tem diversos benefícios para as crianças, como irei exemplificar de seguida.

1.1. Benefícios do contacto com a natureza

Para além de a natureza proporcionar experiências significativas e marcantes para as crianças, também existem inúmeros benefícios associados ao contacto com a

mesma e com elementos naturais, que promovem o desenvolvimento ao nível pessoal, social, cognitivo, físico e motor (Wilson, 2008).

Um dos principais benefícios é a aprendizagem baseada na experiência. De acordo com Bento (2020),

Através do contacto com situações práticas, em que é necessário tirar partido dos conhecimentos e aplicá-los à realidade, a aprendizagem não se foca apenas numa compreensão abstrata dos conteúdos, envolvendo simultaneamente competências que permitem dar sentido e coerência ao que é aprendido. (p. 7)

Laevers (2014) desenvolve o conceito de aprendizagem baseada na experiência e considera que se trata de “mobilizar e estimular a energia das pessoas e induzi-las a uma espiral positiva que dá origem à aprendizagem significativa” (p. 181). Este tipo de aprendizagem pode ser definido como “um entendimento real do mundo (que) é construído a partir da capacidade de experimentá-lo” (Laevers, 2014, p. 66), ou seja, ao interagir com o mundo, através de situações práticas e reais, as crianças aprendem e compreendem os conteúdos de forma significativa, por oposição a uma compreensão abstrata dos mesmos.

Para além deste fator, é nos espaços de natureza que se pode verificar um desenvolvimento da capacidade de cooperação, de resolução de problemas e de criatividade. Enquanto brincam e exploram o mundo, as crianças constroem conhecimentos, aprendem a respeitar os outros e ativam a sua imaginação (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017). Ao contactar com espaços naturais as oportunidades de interação entre pares aumentam, uma vez que surgem espontaneamente situações em que é necessário desenvolver iniciativas individuais, mas também em grupo, nas quais as crianças passam a ver os seus pares como figuras de apoio fundamentais (Bento, 2020). As crianças, quando confrontadas com imprevistos e desafios, são “incentivadas a cooperar, partilhando ideias, estratégias, medos e desejos” (Bilton et al., 2017, p. 152) e ainda, ao superarem desafios em situações de espaço exterior com os pares, aumentam a satisfação e a motivação em relação ao trabalho em equipa.

Os benefícios do contacto com a natureza em relação ao movimento das crianças são imensos. De acordo com Bento (2020), ao ar livre as oportunidades de movimento são facilitadas e a criança “pode usufruir de momentos de exploração motora não competitivos e livres, onde o corpo funciona como recurso para o conhecimento pessoal, a relação com os outros e o contacto com a natureza” (p. 9). Neto (2020) afirma

que “corpos que se mexem ativamente a brincar com autonomia e em liberdade (...) obtêm e conquistam as condições fundamentais, no decurso do tempo, para criar cérebros ativos” (pp. 41-42) e para além disso, “ser ativo na infância, em diversos contextos de vida, é essencial para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, criativa e de resiliência.” (p.43).

Associado ao movimento está intrinsecamente ligado o risco que, segundo Bento (2020), surge à medida que as crianças começam a sair da sua zona de conforto e a enfrentar desafios sobre os quais desconhecem os resultados a alcançar. Um dos benefícios do contacto com a natureza é o desenvolvimento da capacidade de lidar com o risco dado que através dos desafios que surgem ao ar livre, a criança tem a oportunidade de avaliar e gerir o risco, tomar decisões e aprender com os erros, o que irá facilitar o desenvolvimento de um sentido de segurança e a capacidade de gerir situações imprevistas (Bento, 2020).

O contacto com a natureza é ainda benéfico relativamente à saúde e ao bem-estar das crianças. Hanscom (2018) reforça as vantagens do contacto com a natureza e refere que atualmente existe um grande enfoque “no direito que cada criança tem de usufruir dos benefícios que a natureza traz à sua saúde mental e física, e a capacidade de aprender e criar” (p. 11). Schepers e Liempd (2010) referem que ao contactar com elementos naturais as crianças não só estão menos propícias a adoecerem, como também alcançam melhores níveis de concentração. Bento (2020) refere que “As experiências de brincar ao ar livre exercem uma influência positiva no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis.” (p. 10) e, segundo a mesma autora, os ambientes naturais contribuem para o equilíbrio psicológico das crianças, dado que estes espaços transmitem sensações de tranquilidade, respeito e ligação aos outros. Neto (2020) afirma que “no contacto direto com o espaço natural é também possível a vivência de estados emocionais e sentimentos muito ricos, que permitem viver intensamente a contemplação e a beleza ambiental” (p. 153).

As experiências positivas vividas no ambiente natural contribuem para um natural sentido de proteção e respeito pela natureza, e conseqüentemente, para o desenvolvimento da consciência ambiental, sendo este também um dos benefícios. Tal como Bento (2020) defende, “a criação de um sentimento de pertença e de apreço em relação aos espaços naturais, através da vivência de experiências positivas nestes contextos, apresenta-se como potencial estratégia para o desenvolvimento de comportamentos de sustentabilidade ambiental” (p. 10). De acordo com Bento e Portugal (2016), na base do desenvolvimento deste sentido de pertença ao espaço e

ligação ao mundo, está o contacto regular a natureza, que promove em simultâneo a adoção de atitudes positivas e pró-ativas em relação ao ambiente, dado que “o contacto com a natureza possibilita a expansão do conhecimento acerca do mundo” (p. 91). Neto (2020) refere que é a ligação com a natureza e com o ar livre que fornece condições especiais e desafiantes que potencializam o desenvolvimento de competências motoras, emocionais e sociais.

2. Espaço exterior em contextos de educação de infância

Atualmente existem normas a seguir relativamente aos espaços exteriores dos contextos de educação de infância. Segundo a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches, previamente à implantação de uma creche, deve ser considerada a proximidade a parques urbanos, jardins públicos e espaços naturais e deve existir contacto direto com o espaço exterior a partir das salas de atividades (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, 2011). É possível encontrar no anexo a esta portaria, as regras técnicas gerais relativas às áreas funcionais e no caso do espaço exterior as características são as seguintes:

Recreio 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. (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, 2011, n.º 4 do Anexo)

Em relação aos requisitos para a instalação e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar, legalmente previstos no despacho conjunto n.º 268/97, é referido que o espaço exterior deve estar organizado de modo a “oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de actividades lúdicas e educativas” (Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social, 1997) e

ainda é indicado que as dimensões do espaço exterior não podem ser inferiores ao dobro da área da(s) sala(s) de atividades.

Apesar destas normas, e do facto de estarem em vigor há cerca de 25 anos, atualmente os espaços exteriores dos jardins de infância ainda são padronizados e pouco promotores de descoberta e exploração do meio, sendo esta a realidade do nosso país que acaba por privar as crianças de contactar com a natureza, tal como referem Colaço e Poeira (2018). Neto (2020) refere que a realidade em Portugal está longe de atingir um nível satisfatório, mas admite que recentemente surgiram várias experiências pedagógicas com muito sucesso.

O espaço exterior é considerado, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “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). Esta opção vai ao encontro da literatura de referência, até aqui evocada. Hanscom (2018) refere que o espaço exterior oferece um “potencial ilimitado às crianças” (p. 100), onde as possibilidades são infinitas e vão desde somente relaxar a mente a mergulhar profundamente num mundo de imaginação, onde as crianças podem desenhar, criar e explorar.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o espaço exterior é considerado um espaço igualmente educativo devido “às suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p. 27). Horn (2017) refere que o espaço exterior “deve ser utilizado como um prolongamento das salas de atividades” (p. 88) e também que “a comunicação direta entre as salas de atividade e os espaços externos, unindo os dois ambientes, é de fundamental importância” (p.88) pois proporciona uma maior independência e autonomia às crianças, que podem gerir o estar dentro e fora de acordo com os seus interesses e necessidades. Para além disso, Arribas et al. (2018) defendem que o valor que é atribuído ao espaço exterior assenta em “não fazer distinção entre o interior e o exterior” (p. 4), ou seja, não há nada que valorize mais o espaço exterior do que o considerarmos igualmente importante e potenciador de desenvolvimento do que o interior.

Horn (2017) refere que os espaços ao ar livre só por si convidam à aventura e à imaginação, e que para tal devem ter alguns aliados importantes como por exemplo cordas atadas às árvores, cantos para as crianças se esconderem, pontes de madeira,

entre outros. A possibilidade de circular por estes espaços, encontrando diferentes trajetos, passando por túneis e por escadas, promove o sentido de pertença ao espaço das crianças e, simultaneamente, promove o desenvolvimento de mapas mentais enquanto descobrem o mundo (Bento, 2020).

A planificação e organização dos espaços exteriores deve ter em conta tanto as características do espaço, como as necessidades e os interesses dos seus utilizadores, sendo estas “dimensões determinantes na forma como o espaço é planeado” (Bilton et al., 2017, p. 136). Segundo as mesmas autoras, para a organização do espaço é essencial estarem presentes estímulos e oportunidades para todas as crianças, “reconhecendo-se que cada uma possui um ritmo de aprendizagem único, que deve ser respeitado e valorizado” (Bilton et al., 2017, p. 137), ou seja, a dinâmica do espaço acaba por estar estreitamente relacionada com a singularidade dos contextos e das crianças.

De acordo com Bento (2020), nestes espaços devem existir experiências de risco, “nem demasiado difíceis, ao ponto de gerarem frustração, desmotivação ou perigo, nem demasiado fáceis, transmitindo uma mensagem implícita de desinteresse e desconsideração pelas capacidades da criança” (p. 14).

Segundo Dias (2021) é urgente descomplicar o espaço exterior e para tal, é importante reconhecer que o risco é um fator presente ao brincar com elementos naturais, até porque “é difícil prever ou controlar tudo aquilo que a criança encontra no espaço” (p. 16). Ou seja, e como acima já se referiu, o fator de risco associado ao contacto com a natureza e com os elementos que a mesma proporciona, é importante também para o desenvolvimento das crianças pois ao lidar com situações de risco, as crianças desenvolvem a sua capacidade de tomar decisões, definir limites, o que promove a sua autoestima e confiança, que está intrinsecamente associado a um sentimento de superação de limites (Dias, 2021). Além disso, Dias (2021) refere que o conhecimento das crianças sobre o seu próprio corpo e as suas competências é a dimensão central de lidar e ultrapassar desafios. Webber (2020) reforça esta ideia, referindo que ao contactar com a natureza e ao brincar em espaços naturais, as crianças envolvem-se de tal modo que vão superando medos, vencendo obstáculos, aprendendo, criando e desenvolvendo-se de forma saudável.

Neto e Lopes (2018) defendem que os recreios das escolas devem ser desafiantes, devem permitir brincadeiras livres e que as crianças possam realizar atividades próprias da sua idade. Os mesmos autores referem ainda que “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), tal como Neto voltou a referir mais tarde,

Todas as crianças devem ter a possibilidade de vivenciar experiências de contacto com a Natureza no espaço da escola, como locais fundamentais para viverem a infância, por oposição a espaços normalizados e asséticos com superfícies de cimento e material sintético (Neto, 2020, p. 158).

Para além disso, a organização dos espaços exteriores, de modo a promover as interações sociais entre pares, é fundamental para que “as crianças possam usufruir da companhia dos outros de forma prazerosa, realizando atividades conjuntas que envolvam diálogo, cooperação e empatia” (Bento, 2020, p. 14).

O tempo passado no espaço exterior permite às crianças “expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 433). Os autores defendem que “o recreio é uma área maravilhosa para as crianças” (idem, p. 212), onde as mesmas são livres para correr, utilizar brinquedos com rodas, atirar bolas, entre outras atividades. Assim, quando estão no espaço exterior as crianças acabam por evidenciar capacidades diferentes das que demonstram aquando no interior (Hohmann & Weikart, 2011).

2.1. Elementos naturais

Torna-se essencial referir também a exploração dos elementos naturais, que pode ser realizada tanto nos espaços exteriores da creche do jardim-de-infância, em espaços de natureza, ou mesmo dentro da sala. Para potenciar o contacto com a natureza, é também possível *trazer a natureza para dentro da sala*, criando conjuntos de elementos naturais, como folhas, flores, frutos, terra, entre outros, com os quais as crianças possam contactar e explorar no interior.

Os elementos naturais são multissensoriais e permitem inúmeras possibilidades de utilização, em função dos interesses e das características das crianças, ou seja, permitem diversas atividades de exploração, que instigam a curiosidade e o ímpeto exploratório (Dias, 2021). De acordo com Bilton et al. (2017), este tipo de elementos, oferecidos pela natureza, são muitas vezes mais apelativos e interessantes para as crianças do que objetos fabricados, plásticos que têm um fim predefinido.

É também através da exploração de elementos naturais que as crianças têm experiências que as marcam para a vida. Estas experiências “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) e, para além disso, as mesmas autoras referem que a exploração dos elementos naturais é orientada “pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender” (idem, p. 49).

Os elementos naturais permitem que as crianças desenvolvam a sua capacidade de imaginação e de inventividade dado que possuem “um nível de ambiguidade que permite diferentes interpretações e utilizações mediante o significado atribuído (e.g. ramos de árvore podem servir como espadas, lápis ou mastro de bandeira)” (Bento, 2020, p. 15). A criatividade das crianças é uma das capacidades desenvolvidas durante a exploração de elementos naturais, ao procurarem “novas alternativas no uso educativo de materiais concebidos inicialmente para outros fins” (Zabalza, 1998, p. 239). De acordo com Bilton et al. (2017), ao explorar elementos naturais, as crianças atribuem-lhes diferentes significados, funções e tipos de utilização, e é neste processo de atribuição de sentidos aos objetos que é visível a mobilização de diversos conhecimentos relacionados com as ciências, a literacia, a matemática, entre outras.

Para além de todas as características acima referidas, a utilização de elementos naturais nas brincadeiras ajuda também a promover uma visão respeitadora do ambiente (Arribas et al., 2018), uma vez que as crianças, ao se relacionarem aprendem a cuidar e a respeitar estes materiais que a natureza oferece.

3. Papel do/a educador/a na valorização do contacto com a natureza

É certo que o educador tem um papel essencial na valorização do contacto com a natureza, uma vez que esta se encontra em constante mudança e, por esse motivo, Bilton et al. (2017) referem que é bastante importante “tirar partido das suas potencialidades e apoiar as crianças na sua procura de compreensão do mundo e de si próprias” (p. 63). De acordo com as mesmas autoras,

a intervenção do adulto deve envolver dimensões relativas a sensibilidade, estimulação e promoção de autonomia, procurando se criar as condições necessárias para a formação de um cidadão emancipado, genuíno,

emocionalmente saudável, ávido de exploração e interação com o meio. (Bilton et al., 2017, p. 114)

A sensibilidade do/a educador/a é perceptível quando o mesmo observa e interage com as crianças, sem interferir nas suas iniciativas, e tal como é referido por Silva et al. (2016), através destas estratégias o educador passa a conhecer os interesses do grupo, a encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Deste modo, a sensibilidade e a estimulação ocorrem praticamente em simultâneo, ligando-se à promoção de autonomia que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ocorre quando o educador dá a oportunidade de escolha à criança pois assim a mesma “desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Silva et al., 2016, p. 11).

Relativamente à intervenção do adulto, Bilton et al. (2017) mencionam que o brincar no exterior exige uma avaliação ponderada por parte do adulto em relação a si mesmo, de modo a perceber até que ponto a sua intervenção perturba ou apoia as crianças na superação de obstáculos, até porque a proteção em demasia, que se observa bastante atualmente, pode acabar por limitar as crianças, tanto no seu desenvolvimento como nas suas aprendizagens, tal como referem autores como Neto (2020) e Bernardo e Ramos (2022).

Além disso, é fundamental dar espaço às crianças para que testem os limites e tomem decisões, não invalidando o papel dos adultos nestas situações (Bilton et al., 2017). Segundo Bento e Portugal (2016), a supervisão do adulto não pode ser tão intrusiva que impeça o confronto com desafios, pelo contrário, deve ser “ponderada em função do conhecimento que tem das competências e interesses da criança, refletindo-se em torno dos ganhos de desenvolvimento que podem advir.” (p. 93). Para além disso, o entusiasmo e o envolvimento nas experiências ao ar livre demonstrados pelo adulto, bem como a confiança nas capacidades das crianças são suportes essenciais para a qualidade das experiências, o que se pode até sobrepor às características físicas do espaço, tal como refere Bento (2020). Assim sendo, mesmo que os espaço não tenha todas as características ideais, cabe ao educador promover experiências significativas naquele ambiente.

Hanscom (2018) reforça o ponto essencial de dar espaço e tempo às crianças, bem como “dar-lhes a confiança que merecem e a liberdade de que precisam” (p.15), de modo que as mesmas aprendam a correr riscos, a superar desafios, a regular emoções, a interagir com os pares e a entrar em mundos imaginários de criatividade.

Nos momentos de contacto e exploração dos espaços naturais, o adulto deve confiar nas competências das crianças e agir mais como um parceiro, ao contrário do seu papel “habitual” de protagonista (Bernardo & Ramos, 2022). Estas autoras visitaram um jardim-de-infância na Noruega e observaram o que consideram ser o desempenho ideal dos adultos, aquando dos momentos de exploração da natureza, ou seja,

(...) adultos atentos que escutam o que a criança comunica, que acolhem os seus sentimentos, que lhe pegam ao colo e a confortam, que conversam olhos nos olhos, que têm intencionalidade no planeamento do ambiente educativo, que respeitam o tempo e as escolhas individuais, que se distanciam e observam, mas também participam nas suas brincadeiras. (Bernardo & Ramos, 2022, p. 22)

Além disso, as autoras referem que não deve existir qualquer pressa pedagógica, uma vez que o importante é o processo e não o produto final e, vão mais além, revelando que o bem-estar do adulto acaba por influenciar naturalmente a forma como interagem e como intervém com as crianças, bem como “a sua disponibilidade, a sua paciência e compreensão, a sua capacidade para estar atento a diferentes interesses e necessidades, a diferentes tipos de brincadeira e oportunidades de ação e aprendizagem” (Bernardo & Ramos, 2022, p. 27). De acordo com Estrela (2020), é fundamental que os adultos reconheçam e valorizem as potencialidades pedagógicas dos espaços exteriores, pois só assim conseguem potenciar o contacto com a natureza e, conseqüentemente, apoiar as crianças nas suas descobertas do espaço natural.

Neto (2020) defende que os adultos devem tentar atingir um equilíbrio entre o tempo passado no espaço interior e exterior das instituições e ainda no espaço exterior que rodeia as mesmas, como florestas, parques naturais e jardins públicos. O autor reforça mais uma vez a sua mensagem referindo que é fundamental que libertem as crianças da excessiva proteção e segurança, que acaba por inibir o contacto com a natureza (Neto, 2020), além disso é certo que os adultos deviam aumentar as oportunidades de desafio e não minimizá-las (Bernardo & Ramos, 2022).

Tal como, Bernardo e Ramos referem, atualmente, “muitos profissionais da educação estão esgotados, desacreditados. Esvaziados da verdadeira presença. Fechados dentro de quatro paredes” (p. 28) e é fundamental alterar esta realidade, uma vez que devem ser os educadores de infância os próprios agentes de mudança. Apesar disso, Neto (2020) defende que é compreensível que romper com as visões de uma escola formatada e normativa não seja uma tarefa fácil, mas, atualmente, utilizar o ar

livre e a natureza de modo a permitir aprendizagens flexíveis e desafiantes deve ser uma prioridade.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é papel do educador refletir acerca das potencialidades do espaço exterior 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).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define o perfil específico de desempenho profissional dos educadores de infância, o educador de infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Ministério da Educação, 2001, Anexo n.º 1: II). No mesmo documento, no anexo n.º 1: III, está ainda referido que, no âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância deve estimular nas crianças a curiosidade e capacidade de identificar características da vertente natural da realidade envolvente, bem como proporcionar momentos de observação de fenómenos da natureza.

Em suma, e segundo Bento (2020), durante os momentos de contacto com o ar livre e com a natureza, o adulto pode desempenhar três diferentes papéis, que acabam por ir ao encontro das dimensões referidas por Bilton et al. (2017): a sensibilidade, a estimulação e a promoção de autonomia, como referi acima. Os três papéis são então: o de *organizador do espaço*, que cria desafios 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) que está intrinsecamente ligado com a *estimulação*; o de *observador*, no qual o adulto obtém dados acerca do modo como as crianças interpretam e exploram o espaço, para o qual mobiliza a sua *sensibilidade* para com as crianças; e o papel de *promotor/mediador*, durante o qual apoia resolução de problemas e incentiva novas experiências, *promovendo a autonomia das crianças* em simultâneo. Para a mesma autora, estes três papéis do adulto – organizador, observador e promotor/mediador – devem funcionar de modo articulado para que seja possível atingir “um equilíbrio entre o envolvimento do profissional nas vivências da criança ao ar livre e a necessidade de dar espaço para que esta possa desenvolver iniciativas sozinha ou com os pares” (Bento, 2020, p. 16).

Neste sentido, é essencial que os educadores privilegiem o espaço exterior e que compreendam a importância que o contacto com a natureza tem para o desenvolvimento holístico das crianças.

Em suma, o enquadramento teórico acima apresentado é essencial para a análise dos contextos de estágio bem como a análise das minhas intervenções que se encontram mais à frente no presente relatório.

Capítulo II – Metodologia

1. Investigação Qualitativa

O presente estudo enquadra-se na investigação qualitativa. A investigação qualitativa é marcada por diferentes metodologias, técnicas e procedimentos. É uma investigação composta por cinco características chave, segundo Bogdan e Biklen (1994).

Como primeira característica, Bogdan e Biklen (1994) enunciam que na investigação qualitativa “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Isto é, mesmo que os dados sejam recolhidos através de fotografias, vídeos ou registos, estes são sempre obtidos através do contacto direto do/a investigador/a com o contexto. Esta é uma das características da investigação qualitativa porque os investigadores, de modo a descrever e caracterizar os seus objetos de estudo, observam-nos no seu ambiente natural, nas circunstâncias em que existem e ocorrem.

Outra característica da investigação qualitativa é o facto de esta ser descritiva. Os dados que são recolhidos neste tipo de investigação não se baseiam em números, mas sim em palavras ou imagens. Os dados das investigações qualitativas podem ser transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registos oficiais. Este tipo de investigação não é reduzido a números e contém todos os detalhes necessários para analisar as situações.

Na investigação qualitativa é dada mais importância ao processo da construção da investigação do que aos resultados da mesma, uma vez que, para compreender integralmente um acontecimento, é imperativo analisar todo o processo que o antecede.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva, ou seja, os dados das investigações não são recolhidos com o intuito de confirmar hipóteses previamente construídas, mas sim para, ao agrupar os dados recolhidos, retirar conclusões acerca dos mesmos. Este tipo de investigação é então desenvolvido de “baixo para cima”, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), dado que as teorias das investigações qualitativas têm por base várias peças individuais de informação recolhidas, que são posteriormente inter-relacionadas.

Por último, na abordagem qualitativa o significado tem uma importância fundamental, tanto para os investigadores que pretendem dar significado ao que

observam e a todos os dados recolhidos, mas também para os intervenientes da investigação que atribuem significado ao que vivenciam. Como defende Psathas (1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994), os investigadores qualitativos têm o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (p.51) e para isso questionam continuamente os sujeitos da investigação.

Alves e Azevedo (2010) defendem que a investigação qualitativa é de facto científica “na medida em que se constitui como uma actividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa” (p. 49) e neste sentido, explicam que:

O rigor advém da relação sólida existente entre as interpretações teóricas e os dados empíricos. Tem uma dimensão de questionamento filosófico, uma vez que busca o porquê dos fenómenos, e uma dimensão científica, na medida em que se baseia na reflexão sistemática e confronta as questões suscitadas com a realidade (Alves & Azevedo, 2010, p. 49).

Posto isto, é possível compreender que a investigação qualitativa permite a conjugação entre o conhecimento científico e o conhecimento filosófico, contrariando várias perspetivas que distinguem as abordagens filosóficas das abordagens científicas.

2. Investigação-Ação

De acordo com Amado (2014), a expressão investigação-ação, ficou a dever-se a Kurt Lewin e exprime alguma ambiguidade de sentidos. Apesar das múltiplas aceções em relação à investigação-ação, Simões (1990, citado por Amado, 2014), defende que

se evitariam muitas confusões, se a ação fosse entendida no sentido instrumental – uma intervenção sobre a situação real – e se a investigação fosse encarada como a busca de uma resposta a um problema, através de dados empíricos, recolhidos de uma forma sistemática e controlada, portanto, com carácter público e objetivo (p. 187).

Johnson (1993, citado por Amado, 2014), chega a uma definição ainda mais clara acerca da investigação-ação, afirmando que esta é caracterizada por ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema. A ligação entre os termos ‘ação’ e ‘investigação’ ilustra as características essenciais desta

metodologia: “obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem” (Johnson, 1993, citado por Amado, 2014, p. 188).

Coutinho et al (2009) descrevem a investigação-ação como uma família de metodologias de investigação que incluem em simultâneo a ação (ou mudança) e a investigação (ou compreensão), utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. Segundo os mesmos autores, o que caracteriza e identifica a investigação-ação é “o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho et al, 2009, p. 362).

Segundo Amado (2014), é necessário estabelecer e planear um faseamento que permita ir do diagnóstico ao estudo e deste à intervenção. Deste modo, o conjunto de fases deve contemplar os períodos de diagnóstico, intervenção, tratamento de dados e relatório e, de acordo com Freebody (2003, citado por Amado, 2014), o faseamento deve começar pelo estabelecimento da equipa de trabalho, seguindo-se a seleção do foco da investigação e o estudo da literatura disponível. De seguida, são recolhidos os dados a partir das diferentes técnicas e das variadas fontes, e posteriormente são analisados, documentados e revistos os efeitos imediatos, cumulativos e de longo termo das ações dos alunos e dos professores (Freebody, 2003, citado por Amado, 2014). Após esta fase devem ser desenvolvidas e implementadas as categorias interpretativo-analíticas, seguindo-se a organização e interpretação de dados e, por último, deve agir-se na base dos planos redefinidos a curto e longo prazo (idem). Por fim, é repetido o ciclo. Todas as fases deste ciclo são igualmente importantes, visto que devido à natureza cíclica da investigação-ação, cada fase depende da anterior para existir melhoramento e sucesso.

É importante referir que a metodologia de investigação-ação se insere no âmbito da investigação qualitativa e, por esse motivo, tem bastantes características em comum com este tipo de investigação. Considero relevante destacar as cinco principais características da metodologia de investigação-ação:

Este tipo de investigação baseia-se numa metodologia participativa e colaborativa, dado que implica todos os intervenientes no processo, ou seja, todos os intervenientes são coexecutores na pesquisa. Segundo Zuber-Skerritt (1992), citado por Coutinho et al (2009), neste tipo de investigação, o investigador não é um agente externo, mas sim um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.

Outra característica da investigação-ação é o facto de ser prática e interventiva. Este tipo de investigação “não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade” (Coutinho, 2005, citada por Coutinho et al, 2009, p. 362). Nesta metodologia a ação tem de estar ligada à mudança, ou seja, é uma ação deliberada que visa a transformação da realidade.

A investigação-ação é caracterizada por ser cíclica, no sentido em que envolve uma espiral de ciclos, visto que “as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Cortesão, 1998, citada por Coutinho et al, 2009, p. 362). Existe então uma constante associação entre a investigação e a ação, ou seja, entre a teoria e a prática.

Esta metodologia também tem como característica o facto de ser crítica. A investigação-ação permite que a comunidade de participantes mude o ambiente ao mesmo tempo que também é transformada no processo, ou seja, “a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticas das eventuais restrições” (Zuber-Skerrit, 1992, citado por Coutinho et al, 2009, p. 363).

A investigação-ação é autoavaliativa, visto que as mudanças que são realizadas ao longo desta investigação são continuamente avaliadas para possibilitar a adaptabilidade e a produção de novos conhecimentos (Coutinho et al, 2009).

Em suma, a investigação-ação permite melhorias na vida de pessoas, de grupos e de comunidades, através da relação entre a teoria e a prática. Amado (2014) refere que “apesar das suas limitações, as diferentes estratégias caracterizáveis como investigação-ação têm-se revelado eficazes na resolução de diversos problemas no âmbito educativo” (p. 197).

O presente estudo insere-se numa abordagem qualitativa e na metodologia de investigação-ação, uma vez que observei e identifiquei um problema presente nos contextos de estágio e, após uma recolha e análise de dados e uma reflexão ponderada acerca do mesmo, realizei algumas intervenções, de modo a resolver ou minimizar o problema inicialmente identificado.

3. Procedimentos de recolha de informação

Após identificar a situação-problema e, conseqüentemente, o tema do meu projeto de investigação, foi essencial selecionar quais os procedimentos de recolha e tratamento de informação que iria utilizar para a realização do meu projeto.

Posto isto, selecionei técnicas de recolha de informação, como a observação participante, suportada por registo de notas de campo e registos multimédia (fotografia e vídeo), as entrevistas às educadoras cooperantes e a pesquisa documental.

3.1. Observação

Carmo e Ferreira (2008), referem que “observar é selecionar informação pertinente (...) a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p.111) e Bogdan e Biklen (1994) defendem que existem diversos tipos de observadores sendo que num dos extremos se situa o observador completo que não participa em atividades do local onde decorre o estudo e apenas observa os acontecimentos, sem interferir com os mesmos. No extremo oposto encontra-se o observador que “tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125).

Posto isto, os investigadores de campo situam-se entre os dois extremos acima descritos, visto que a sua participação como observador varia ao longo do estudo. Para Bogdan e Biklen (1994), nos primeiros dias de observação, habitualmente o investigador fica um pouco de fora, enquanto espera aceitação por parte do grupo. À medida que as relações se desenvolvem, aumenta a participação do investigador e, segundo os autores, “nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125).

Deve ocorrer, por parte dos investigadores, uma tentativa de atingir um equilíbrio entre a observação e a participação, sendo que para isso se deve ter em mente o estudo que está a ser elaborado. Existem situações em que este equilíbrio pode ser difícil de atingir, Bogdan e Biklen (1994) constataram que em pequenos grupos, com membros “abertos” e que partilham bastante, é difícil não participar mais do que observar.

Relativamente à minha observação considero que foi importante tentar atingir este equilíbrio, mas dado que os grupos que observei eram compostos por crianças, tinha plena noção que iria sentir alguma dificuldade em observar sem participar, o que

me levou a realizar uma observação participante. Inicialmente não me foi possível realizar uma análise crítica do que observava, visto que me encontrava absolutamente envolvida no contexto e com o grupo, rendida a observar as interações entre as crianças. Mais tarde, após elaborar a questão de investigação que orienta o meu relatório, foquei a minha observação um pouco mais nos objetivos deste estudo, mas continuei atenta a outras situações igualmente importantes e interessantes.

Uma outra questão que deve ser planeada previamente é o tempo de duração das sessões de observação. Bogdan e Biklen (1994) sugerem que nos primeiros dias as sessões sejam limitadas a cerca de uma hora, sendo necessário dar tempo para que a confiança entre o investigador e os investigados cresça para que aumentem também as horas das sessões de observação. No decorrer da minha investigação este limite temporal não se sucedeu, uma vez que ingressei no estágio a tempo inteiro, desde o primeiro dia.

De acordo com os autores, a duração das sessões de observação deve ser limitada ao tempo que a memória do investigador permite ou ao tempo que o investigador dispõe para redigir notas após a sessão, ou seja, o investigador não deve ficar mais tempo do que aquele de que se irá conseguir lembrar. Existe uma exceção a esta regra, visto que

Por vezes, após algumas sessões no campo de investigação, os investigadores acham que não estiveram com os sujeitos o tempo necessário para o estabelecimento de uma relação firme. Podem decidir passar com eles um período maior de tempo, um dia inteiro, por exemplo, mesmo que saibam que não é possível redigir todos os dados daí resultantes (Bogdan & Biklen, 1994, p. 133)

Ou seja, existem casos nos quais os investigadores estão dispostos a sacrificar as notas de campo detalhadas pelo fortalecimento da relação que se conquista com os participantes.

3.2. Notas de campo

Quando iniciei o meu primeiro estágio senti de imediato a necessidade de registar praticamente tudo o que observava, mas rapidamente compreendi que não iria conseguir fazê-lo pois, tal como referi anteriormente, envolvi-me bastante no contexto e nas interações com os grupos de crianças e inicialmente não consegui registar tudo o que observava. Deste modo, e para contrariar esta adversidade, comecei por delinear

objetivos e focar-me no que, de facto, queria observar e registar, tentando fazê-lo assim que possível, de modo a reter todas as informações essenciais para interpretar e analisar as observações que realizava.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) 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” (p.150). As notas de campo podem também ser descritas como “registos detalhados, descritivos e focalizados” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88) e podem ser classificadas em dois tipos: descritivas e reflexivas.

As notas de campo descritivas representam o esforço do investigador em registar objetivamente os detalhes de situações que observou, sendo que o principal objetivo deste tipo de notas de campo é “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152). As notas de campo reflexivas consistem num acréscimo ao material descritivo, onde é dado espaço à reflexão escrita, à relação com a teoria, aos sentimentos, ideias, palpites e onde também se incluem planos para investigação futura bem como reflexões acerca dos erros dos investigadores, as suas inadequações e os seus preconceitos (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao longo da minha presença nos contextos, realizei notas de campo todos os dias, com aspetos que considerava terem sido os mais significativos de cada dia. Para além de realizar notas de campo descritivas, utilizei notas de campo reflexivas sempre que sentia necessidade de refletir acerca de situações observadas e das minhas intervenções.

a) Conversas informais e reflexões cooperadas

Para além das notas de campo escritas, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), nas investigações de observação participante todos os dados recolhidos durante o estudo são considerados notas de campo, tal como registos multimédia, transcrição de entrevistas, consulta de documentos oficiais, entre outros. Ao longo dos estágios foram inúmeras as conversas informais que tive a oportunidade de ter com as educadoras cooperantes e também diversas as reflexões cooperadas, que são conversas formais e organizadas, realizadas semanalmente ao longo do estágio. As conversas informais e as reflexões cooperadas foram indispensáveis para compreender a conceção das educadoras (e das ajudantes de ação educativa) relativamente ao tema do meu projeto de investigação - a importância de contactar com a natureza e com materiais naturais para o desenvolvimento das crianças.

As reflexões que realizei em conjunto com as educadoras cooperantes dos meus locais de estágio, permitiram-me questionar e compreender a coerência entre as suas conceções e a prática, bem como promover uma maior reflexão por parte das educadoras acerca dos aspetos a melhorar em relação ao estar e interagir com a natureza.

b) Registos multimédia

Durante a minha permanência nos contextos de estágio, procurei registar ao máximo tudo o que considerava pertinente e considerei o registo fotográfico a forma mais rápida, fácil e eficaz para captar diversos momentos. Tal como Bogdan e Biklen (1994) referem, a utilização mais comum das câmaras fotográficas e/ou telemóveis é em conjunto com a observação participante dado que na maioria das vezes os registos multimédia são utilizados como “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível” (p. 189).

Considero importante salientar que preservei sempre a naturalidade dos momentos que captei, pois tentei sempre que a presença da câmara não inibisse as crianças, nem alterasse o seu comportamento. Sendo esta a abordagem que decidi utilizar ao longo da minha recolha de informações, o efeito da presença da câmara foi minimizado sempre que possível, dado que o meu objetivo era de captar fotografias que permitissem evidenciar o contexto e as crianças no seu modo mais natural. Para isto, tive de encontrar uma solução para que a minha presença não interferisse com as rotinas diárias e com as interações habituais.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), existem duas formas de minimizar a presença do fotógrafo: através da familiaridade e da distração. Utilizei as duas soluções, que irei expor de seguida visto que, ao serem utilizadas em simultâneo, contribuem de melhor forma para a redução das consequências da presença da câmara. Primeiramente, é importante realçar que, ao estar sempre presente e integrado no dia-a-dia passado no contexto, o investigador que realiza os registos fotográficos acaba por deixar de ser um estímulo especial e a adicional, pois “as pessoas acabam por se acostumar e ficar indiferentes a qualquer coisa no seu meio ambiente, e o fotógrafo não constitui exceção” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 141). O tempo que irá demorar até que a presença do investigador passe a ser algo habitual, deverá ser tido em conta ao longo do planeamento da investigação. Outra estratégia para o investigador fotográfico se tornar invisível é através da distração visto que “se houver atividades suficientemente interessantes no local, os sujeitos darão pouca atenção à máquina fotográfica” (Bogdan

& Biklen, 1994, p. 142). Ao utilizar estas estratégias o investigador consegue prosseguir com o seu trabalho e os participantes da investigação irão fazer o mesmo.

3.3. Pesquisa documental

Para completar a minha investigação, decidi recorrer à pesquisa de documentos oficiais, com o objetivo de compreender os princípios orientadores e, ainda mais especificamente, a importância dada ao contacto e à exploração da natureza, pelas instituições e pelas educadoras cooperantes. Deste modo, analisei o Projeto Educativo de ambas as instituições, bem como os Projetos Pedagógicos elaborados pelas educadoras cooperantes.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), através da análise dos documentos oficiais, os investigadores têm acesso à perspectiva oficial das instituições relativamente a variados aspetos, sendo que este tipo de documentos podem “fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (p. 181).

3.4. Entrevista semiestruturada

De acordo com Amado (2014), a entrevista pode ser descrita como uma conversa intencional e orientada por objetivos definidos e, para além disso, é “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 208).

Após analisar todas as opções realizei uma entrevista semiestruturada às educadoras cooperantes dos contextos em que decorreram os meus estágios. A escolha das entrevistadas baseou-se no facto de considerar que são as pessoas indicadas para partilhar informações e conceções acerca da problemática que me dediquei a estudar. Para além disso tive em atenção que as entrevistadas devem “tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar” (Amado, 2014, p. 214).

Segundo Amado (2014), este tipo de entrevista deve ser organizada em termos de blocos temáticos e de objetivos, o que se designa por guião de entrevista. Este guião deve ser pensado para não se tornar num questionário, mas sim “um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (Amado, 2014, p. 214). Considero importante referir que construí um guião

de entrevista a realizar com as educadoras cooperantes que pode ser consultado no Apêndice A.

Em relação ao conteúdo, as questões das entrevistas semiestruturadas “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” (Amado, 2014, p. 209). Apesar de existir um guião, ao longo da entrevista é dada liberdade de resposta ao entrevistado, o que lhe permite “discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier (...)” (idem). Complementando esta informação, é importante destacar que “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).

4. Procedimentos de tratamento e análise da informação

Após a recolha da informação, torna-se fundamental tratá-la e analisá-la, de modo a compreender as inferências significativas que se podem retirar. Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), a análise da informação consiste num processo de organização sistemática de todos os dados recolhidos, com o objetivo de “aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205). Para além disso, a análise implica a divisão da informação em unidades manipuláveis, a síntese de informação e a descoberta de aspetos importantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Deste modo, analisei toda a informação, recolhida através das técnicas mencionadas anteriormente, seleccionei as informações mais relevantes e organizei as mesmas para compreender um pouco mais o meu objeto de estudo. Considero importante referir que, em relação às entrevistas realizadas às educadoras cooperantes, organizei as respostas através de categorias, de forma qualitativa e tendo em conta as questões realizadas, com o objetivo de facilitar a sua análise (Apêndice D).

O tratamento e a análise da informação recolhida foi fundamental para compreender conceções acerca do tema da minha investigação, bem como para encontrar melhorias a realizar nas minhas intervenções e também para refletir acerca do que observei e experienciei ao longo dos períodos de estágio.

Capítulo III – Caracterização dos contextos de estágio

No presente capítulo descrevo os dois contextos de estágio, nos quais realizei a minha intervenção, descrevendo alguns aspetos como: as infraestruturas e o espaço físico, os projetos educativos das instituições bem como os projetos pedagógicos de sala, as equipas educativas e equipas pedagógicas de sala, os grupos de crianças, a organização das rotinas, dos espaços e dos materiais e, por último, os espaços exteriores das instituições.

No ano letivo 2021/2022, e como se pode ler na tabela 1, estagiei na valência de creche e na valência de jardim-de-infância, mas no ano letivo 2022/2023 apenas frequentei o estágio na valência de creche, visto que a educadora cooperante de jardim-de-infância já não se encontrava na instituição, e por esse mesmo motivo não tive a possibilidade de regressar a este contexto, como se verá na tabela que se segue, na qual apresento os momentos de estágio vivenciados.

Tabela 1 - Organização dos momentos de estágio

Momentos de Estágio	Ano Letivo 2021/2022		Ano Letivo 2022/2023
	Estágio em Educação de Infância – I	Estágio em Educação de Infância – II	Estágio em Educação de Infância – III
Contexto	Creche	Jardim-de-infância	Creche
Duração	10 semanas	10 semanas	4 semanas

Considero importante referir que, de modo a respeitar as questões éticas, irei manter o anonimato de todos os intervenientes preservando a sua identidade. Assim sendo, irei referir-me à valência de creche como Instituição A e à valência de jardim-de-infância como Instituição B. Destaco ainda que as informações relativas a cada contexto foram obtidas através de observação, pesquisa documental em documentos institucionais e de conversas informais com as educadoras cooperantes dos contextos, como acima de fez notar (Capítulo II).

1. Instituição A - Creche

O meu estágio em Creche, na Instituição A, decorreu em dois períodos distintos. No primeiro momento decorreu de 8 de novembro de 2021 a 26 de janeiro de 2022 e no segundo momento decorreu de 10 de outubro de 2022 a 4 de novembro de 2022.

A Instituição A é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que foi inaugurada em 2012 como uma das respostas sociais de uma Associação da cidade de Setúbal. Atualmente tem capacidade para 39 crianças, distribuídas por três salas: a sala de berçário (dos 0 aos 12 meses) com capacidade para oito bebés, a sala dos 12 aos 24 meses com capacidade para treze bebés e a sala dos 24 aos 36 meses com capacidade para dezoito crianças.

a) Infraestruturas e espaço físico

A Instituição A localiza-se na cidade de Setúbal, num edifício composto por dois pisos, que foi previamente adaptado de modo a dar resposta às necessidades individuais e comuns, tanto das crianças como das famílias. O acesso entre os dois pisos pode ser realizado através do elevador ou das escadas, ambos no interior da vivenda. No rés-do-chão encontra-se, entre outros elementos, o refeitório comum, que funciona também como sala polivalente, a cozinha e a sala de pessoal. No primeiro piso encontra-se a sala dos 0 aos 12 meses, as salas de atividades dos 12 aos 24 meses e dos 24 aos 36 meses e as respetivas instalações sanitárias com muda-fraldas.

Ambos os pisos da instituição têm acesso a espaços exteriores que irei descrever pormenorizadamente mais à frente. No rés-do-chão, o acesso é realizado através da sala polivalente/refeitório e no primeiro piso o acesso é feito através das salas de atividades, dos 12 aos 24 meses e dos 24 aos 36 meses, sendo que a sala de berçário apenas tem acesso a uma pequena varanda que não é utilizada.

b) Projeto educativo

O Projeto Educativo da Instituição A (2020/2023) tem como tema “Planeta Terra, a nossa maior Casa” e o seu objetivo central é que “a criança descubra o mundo que a rodeia em interação com o outro” (Projeto Educativo da Instituição A, 2020/2023, p.10).

De acordo com o Projeto Educativo, a temática alusiva ao meio ambiente surgiu de modo a “corresponder aos interesses das crianças em idade de creche, para dar resposta aos problemas ambientais e sensibilizar para a transformação da natureza e da nossa ação sobre ela” (Projeto Educativo da Instituição A, 2020/2023, p.10).

Os objetivos gerais e específicos foram definidos de acordo com o princípio “é necessário despertar nas crianças o amor pela natureza e o desejo de conservá-la” (Projeto Educativo da Instituição A, 2020/2023, p.10). Assim, entre os objetivos gerais destaco os seguintes que se relacionam com o tema da minha investigação:

- Despertar nas crianças, funcionários e familiares para a importância da preservação do meio ambiente, saúde e qualidade de vida, na creche e na comunidade local;
(...)
- Promover, de forma lúdica, uma mudança de atitudes e comportamentos face ao Ambiente. (Projeto Educativo da Instituição A, 2020/2023, pp.10-11).

Seguindo o fio condutor que são os objetivos gerais deste Projeto Educativo, os objetivos específicos acabam por se centrar na questão da preservação do meio ambiente, como é possível verificar de seguida, através de alguns objetivos específicos que destaco, por considerar que são os mais concretizados na creche:

- Interagir com o ambiente de modo lúdico, observador e criativo;
- Despertar o interesse sobre as plantas e animais, reconhecendo-os como seres vivos;
- Trabalhar o respeito pela natureza e por si próprio;
- Trabalhar as diversas formas de vida existentes no meio ambiente: animal e vegetal;
- Respeitar e valorizar o meio ambiente. (Projeto Educativo da Instituição A, 2020/2023, p.11)

c) Projeto pedagógico

O Projeto Pedagógico de Sala em que decorreu o meu primeiro estágio (2021/2022) é elaborado em articulação com o Projeto Educativo da Instituição A, com as necessidades das crianças e as expectativas das famílias. Contudo, apesar de o Projeto Educativo ter como tema “Planeta Terra, a nossa maior Casa”, o Projeto Pedagógico não explicita objetivos no âmbito da utilização do espaço exterior, nem do contacto com a natureza. No Projeto Pedagógico de Sala, a única referência ao espaço exterior é “observar os acontecimentos que ocorrem na rua (através da janela, como a chuva, vento, a passagem de pessoas/animais/transportes, etc)” (Projeto Pedagógico

de Sala, 2021/2022, p. 13), que surge como uma estratégia de aprendizagem a promover.

No meu segundo momento de estágio o Projeto Pedagógico de Sala ainda não se encontrava terminado, mas, segundo a educadora cooperante, as linhas principais e os objetivos mantinham-se, e era apenas alterado o capítulo relativo à descrição do grupo de crianças.

d) Equipa educativa

A equipa educativa da Instituição A é constituída por três educadoras de infância, ou seja, uma educadora para cada sala/grupo de crianças. A educadora da sala de berçário compõe equipa pedagógica da sala com duas ajudantes de ação educativa e as equipas pedagógicas das duas restantes salas são compostas apenas por uma educadora de infância e por uma ajudante de ação educativa.

As educadoras costumam acompanhar cada grupo desde o berçário até aos três anos, o que não se tem sucedido nos últimos anos, dado que uma das educadoras tem problemas de saúde e por isso tem apenas permissão para estar na sala de berçário. Consequentemente, nos últimos anos esta educadora tem sido a coordenadora pedagógica da instituição, uma vez que este cargo é sempre atribuído à educadora que se encontra na sala de berçário.

A instituição conta ainda com uma auxiliar de serviços gerais que apoia os grupos durante o horário das refeições e que realiza as limpezas gerais da instituição, uma técnica superior de educação especial e reabilitação (responsável pelas sessões de psicomotricidade) e uma professora de música (responsável pelas aulas de expressão musical).

e) Equipa pedagógica

No meu primeiro momento de estágio nesta instituição, a equipa pedagógica da sala era composta pela educadora de infância e por duas ajudantes de ação educativa. Uma das ajudantes dava entrada na instituição às 7h e acompanhava o grupo até às 16h, exceto na sua hora de almoço, enquanto a outra dava entrada apenas às 11h, acompanhando o grupo até ao fecho da instituição, às 19h. Os horários das ajudantes eram rotativos semanalmente. No segundo momento de estágio nesta instituição (Consultar Tabela 1) mantive-me na sala de berçário, visto que a minha educadora cooperante também continuou nesta sala. Das duas ajudantes de ação educativa, uma

já pertencia à equipa pedagógica da sala do berçário no meu primeiro momento de estágio e outra das ajudantes integrou a equipa apenas no segundo momento de estágio.

A educadora cooperante orientava a sua prática segundo o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna devido a “sentir que este responde de forma mais adequada à necessidade das crianças” (Projeto Pedagógico da Sala das Joaninhas, 2021/2022, p. 9).

O ambiente pedagógico entre a equipa era bastante positivo e era notória a entreajuda entre as ajudantes de ação educativa, uma vez que a educadora de infância, ao acumular as suas funções como coordenadora da instituição, passava muito tempo fora da sala. Apesar deste aspeto, era possível verificar uma coerência entre todos os elementos da equipa relativamente ao tipo de respostas a dar às necessidades individuais dos bebés e também em relação às perspetivas que partilhavam acerca das crianças.

f) Grupos de crianças

No meu primeiro momento de estágio neste contexto, o grupo era composto por oito bebés com idades compreendidas entre os 5 e os 12 meses, mas apenas seis dos bebés frequentavam a creche a tempo inteiro, visto que duas bebés apenas iriam dar entrada após o término do meu estágio. Em novembro, o grupo contava apenas com cinco bebés, mas no mês de dezembro deu entrada mais um, fazendo um total de seis bebés a frequentar a sala, três do sexo masculino e três do sexo feminino. O grupo apresenta as características próprias da faixa etária em que se enquadra, ou seja, os bebés com idades compreendidas entre os seis e os nove meses conseguiam sentar-se sem apoio e começavam a rastejar; os bebés dos nove aos doze meses já se deslocavam sozinhos, a gatinhar, e alguns iniciaram a marcha no decorrer do meu estágio. No âmbito da comunicação, e como é natural, nenhum dos bebés comunicava verbalmente de forma compreensível, mas utilizavam gestos, sons e até o choro que permitiam decifrar as suas necessidades. No decorrer do meu estágio foi possível verificar um aumento da interação entre pares e uma maior confiança nos adultos presentes na sala.

No segundo momento do estágio, retornei à sala de berçário dado que a minha educadora cooperante também permaneceu nesta sala, devido aos seus problemas de saúde que a impossibilitavam de estar nas salas dos 12 aos 24 meses e dos 24 aos 36 meses. Iniciei este segundo momento de estágio com um grupo novo, na sua totalidade,

composto por oito bebês com idades compreendidas entre os 5 e os 10 meses, mas, tal como no ano anterior, nem todos frequentavam a creche. Durante a minha presença no contexto apenas seis bebês frequentavam a sala, sendo quatro bebês do sexo masculino e dois do sexo feminino. Relativamente às competências motoras e à comunicação enquadravam-se nos mesmos parâmetros que o primeiro grupo, acima descritos, ou seja, demonstravam características próprias da sua faixa etária, apesar da sua individualidade. Neste grupo era possível verificar uma menor interação entre pares, mas uma igual confiança com os adultos presentes.

g) Organização das rotinas, espaços e materiais

As rotinas da instituição A eram bastante flexíveis uma vez que a mesma defendia que “o horário de funcionamento da creche pretende adequar-se às necessidades das famílias ou de quem exerça as responsabilidades parentais, não devendo a criança permanecer na creche por um período superior ao estritamente necessário” (Projeto Educativo da Instituição A, 2020/2023, p.3).

Existia uma planificação do dia-a-dia, que era ajustada e corrigida sempre que necessário, de forma a respeitar o ritmo de cada criança e as suas necessidades. O tempo educativo na sala estava organizado do modo que se pode verificar na seguinte tabela:

Tabela 2 - Rotina da Instituição A

Horário	Momento da rotina
7h30 – 9h00	Acolhimento das crianças
9h00 – 11h15	Atividades espontâneas ou dirigidas
11h15 – 12h15	Almoço
12h15 – 12h30	Higiene
12h30 – 14h30	Repouso
14h30 – 15h00	Higiene
15h00 – 16h00	Lanche
16h00 – 17h00	Atividades livres
17h00 – 19h30	Regresso à família

Considero importante referir que, tal como descrito no Projeto Pedagógico, as rotinas da sala de berçário eram bastante flexíveis, visto que “cada bebé tem direito ao seu ritmo diário, deste modo os tempos de repouso, de alimentação e higiene são diferentes para cada um deles” (Projeto Pedagógico, 2021/2022, p. 8). Os únicos momentos que não respeitavam a flexibilidade eram as sessões de música e de psicomotricidade que decorriam em dias e horas específicas, uma vez que eram praticadas por professoras/técnicas que não pertenciam à instituição. Contudo, estas sessões eram adequadas às necessidades e às respostas do grupo, ou seja, por vezes estendiam-se durante trinta minutos e outras vezes apenas quinze ou vinte minutos se o grupo estivesse a dispersar e não demonstrasse interesse pelas atividades propostas.

As rotinas do grupo, tanto no momento da manhã como no momento da tarde, eram bastante marcadas pelos interesses e pelas necessidades dos bebés. Nos momentos de exploração livre da sala os bebés escolhiam os materiais e/ou brinquedos que queriam explorar, sendo que se encontravam sempre com o apoio dos adultos que promoviam brincadeiras, conversavam com os bebés e potenciavam o seu desenvolvimento. Como alguns dos bebés ainda não conseguiam manter-se de pé para chegar perto de todos os brinquedos nas prateleiras, era fundamental o auxílio que a educadora e as ajudantes de ação educativa davam neste aspeto, ao promover a interação com vários brinquedos. Estes momentos de brincadeira livre eram os momentos privilegiados de desenvolvimento dos bebés e por isso considerados imprescindíveis para a aquisição de novas aprendizagens. Ocasionalmente eram realizadas atividades dirigidas pela educadora e/ou pelas estagiárias, auxiliadas pelas ajudantes de ação educativa.

Em relação ao espaço e aos materiais presentes na sala, foram mínimas as diferenças que notei entre os dois momentos do estágio visto que ambos se iniciaram entre os meses de outubro e novembro e também devido ao facto de os bebés de ambos os grupos se encontrarem na fase de desenvolvimento sensório-motor. A sala era ampla, continha uma área fixa para os momentos de alimentação dos bebés, onde se encontravam as cadeiras de alimentação, sendo que o restante espaço podia ser explorado livremente pelas crianças. Estavam presentes na sala dois móveis de arrumação de brinquedos, colchões no chão e três espelhos nas paredes, ao nível dos bebés. Os materiais presentes na sala também eram os mesmos em ambos os momentos de estágio, sendo a sua maioria brinquedos que emitiam sons, brinquedos de borracha, blocos para empilhar, livros sensoriais, entre outros materiais adequados à faixa etária. Considero importante destacar que no primeiro momento de estágio não

existiam materiais naturais nem objetos alusivos à natureza dentro da sala mas, no segundo momento de estágio, estava presente na sala uma caixa com alguns materiais naturais como folhas e alguns paus, ao dispor dos bebês.

h) Espaço exterior

É relevante esclarecer que a creche contém três espaços exteriores distintos, sendo um deles um espaço no rés-de-chão que é coberto por pavimento de borracha e é dividido por uma rede em duas áreas distintas - uma parte reservada para os bebês da sala de berçário e outra para as crianças das restantes duas salas. Em conversa informal, a coordenadora pedagógica referiu que esta divisão do espaço ocorre para que todas as crianças possam brincar livremente sem se magoarem umas às outras, visto que algumas crianças já correm muito e andam de triciclo e podiam magoar os bebês. De acordo com as informações que consegui apurar, as crianças das outras duas salas da instituição utilizam este espaço para brincar livremente com os materiais disponibilizados, que podem ser observados na Figura 1, ou seja, triciclos, um escorrega, e outros brinquedos sintéticos. Por vezes, uma das educadoras promovia a utilização deste espaço durante a hora do lanche, e assim, as crianças lanchavam ao ar livre, sentadas no chão. Neste espaço era claramente visível a falta de alguns elementos naturais, como vegetação, sendo um espaço muito sintético, que está à sombra todo o dia, como se pode verificar de seguida, na Figura 1. Apesar de ser um espaço utilizado pelas crianças das restantes salas da instituição, durante a minha permanência no estágio, este nunca foi utilizado pelas crianças da sala de berçário.

Figura 1 - espaço exterior no rés-do-chão



Existe ainda um espaço no 1.º andar que, em termos de dimensão, é o maior da instituição, e que em termos de materiais é o mais rico. O espaço tem uma parte cimentada, com rampas e degraus que constituem desafios para o deslocamento das crianças. Neste espaço encontram-se diversos materiais como uma casinha de brincar, um escorrega, triciclos, mesas e cadeiras e outros materiais diversos como, tachos, pratos, um micro-ondas, entre outros, como é possível observar na Figura 2. Existe outra área do espaço que promove o contacto com elementos da natureza, pois tem chão de terra e um limoeiro ao centro (Figura 2). Este espaço tem ainda outros níveis superiores acessíveis por escadas, onde em anos anteriores foram cultivadas pequenas hortas, segundo o que a educadora cooperante me revelou durante uma conversa informal, mas atualmente as crianças não utilizam esse espaço uma vez que já não se encontra preparado para as mesmas. Considero que este é um espaço muito agradável para as crianças devido à combinação de fatores que se pode observar - a terra, as árvores, as folhas, as ervas, as pedras e outros materiais naturais.

Figura 2 - espaço exterior do 1.º andar



Apesar de agradável e adequado para crianças, este espaço era apenas acessível através das salas de atividades, dos 12 aos 24 meses e dos 24 aos 36 meses, e foi utilizado apenas uma vez pelos bebés da sala de berçário, durante o meu primeiro momento de estágio, ou seja, ao longo de dez semanas.

Hoje foi o dia de levar os bebés à rua, finalmente! Apesar do entusiasmo, fiquei um pouco retraída quando só dois dos bebés é que tiveram a oportunidade de explorar livremente o espaço e alguns brinquedos, sentados no chão cimentado,

enquanto os outros se mantiveram ao colo das auxiliares de ação educativa.
(Nota de campo, dia 22 de novembro de 2021).

Por último, existe uma varanda da sala de berçário que rodeia toda a sala e tem acesso tanto através da sala principal como através da sala de berços. A varanda não é utilizada pelas crianças e também não é um espaço preparado para as mesmas, algo que considero inquietante visto que teria todo o potencial se fosse preparada e segura para os bebés que iriam ter ali uma extensão da sala para o exterior.

2. Instituição B - Jardim-de-Infância

O estágio em Jardim-de-Infância, na Instituição B, decorreu no período de 14 de março de 2022 a 1 de junho de 2022 e, como já referi anteriormente, não tive a oportunidade de voltar a este contexto, no ano letivo seguinte, para um segundo momento de estágio, visto que a educadora cooperante já não se encontrava na instituição.

A Instituição B pertence à rede pública, situa-se em Setúbal e a nível da oferta educativa dispõe das valências de Educação Pré-Escolar, de 1.º Ciclo do Ensino Básico e também de um Centro de Atividades de Tempos Livres. A instituição funciona em regime duplo, tendo anualmente doze turmas do 1.º ciclo e três grupos de jardim-de-infância.

a) Infraestrutura e espaço físico

A Instituição B é composta pelo rés-do-chão e pelo primeiro andar, constituído pelo bloco do jardim-de-infância, que conta com três salas, cozinha, refeitório, a sala polivalente/ginásio e a sala de professores, bem como a sala do pessoal não docente e o gabinete da coordenação. No edifício funcionam ainda outros dois núcleos, um com três salas de aula de 1.º ciclo e outro com uma sala de aula e com a Biblioteca Escolar.

A sala de jardim-de-infância na qual estagiei era espaçosa, encontrava-se organizada por áreas, uma das paredes era composta por janelas quase na sua totalidade, sendo possível observar bastante bem o espaço exterior e tinha ainda acesso direto para o exterior através de uma porta, que era utilizada regularmente. Relativamente ao espaço exterior, este conta com um campo de jogos, um jardim, um pomar, bem como um monobloco e um edifício de três salas onde funcionam as Atividades de Tempos Livres. Este espaço é utilizado tanto pelas crianças do Pré-Escolar como pelas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em termos de equipamentos

e materiais, existem estruturas fixas como baloiços, pneus e escorregas, que se encontram numa zona bastante arborizada e são disponibilizados diversos materiais às crianças do Pré-Escolar como trotinetes, triciclos, andas, arcos e um trampolim, que as mesmas utilizam numa área de cimento. De acordo com a educadora cooperante, a instituição tem vindo a investir cada vez mais em materiais de exterior a serem utilizados nas áreas de cimento, dado que são vistas como pouco desafiantes para as crianças.

b) Projeto educativo

Visto que a Instituição B pertence a um agrupamento de escolas, o Projeto Educativo alarga-se a todas as instituições incluídas nesse mesmo agrupamento. O Projeto Educativo do agrupamento da Instituição B tem como lema “Construir uma cidadania ativa e solidária, no respeito pela diversidade”, contudo não se encontram referências relativamente à utilização dos espaços exteriores das instituições.

O Projeto Educativo apenas faz referência ao Clube Ecológica, que tem como objetivo principal “sensibilizar os jovens para a educação ambiental” (Projeto Educativo da Instituição B, 2018/2022, p.19) e ao Clube do Ambiente que pretende “recorrer à utilização de atividades estruturantes de características lúdico-pedagógicas que, através da natureza, permitam promover o equilíbrio emocional, facilitar as aprendizagens e promover a formação profissional” (Projeto Educativo da Instituição B, 2018/2022, p.19-20). Apesar da existência destes clubes, os mesmos apenas têm lugar em instituições de 2.º e 3.º Ciclo do agrupamento, ou seja, não abrangem, especificamente, as crianças da Instituição B.

c) Projeto pedagógico

No Projeto Pedagógico da Sala 1, é possível verificar que uma das intenções da educadora cooperante é desenvolver a educação para a cidadania e “valorizar a prática de uma pedagogia que assenta no desenvolvimento de atitudes de respeito pelos outros e pelo mundo que nos rodeia” (Projeto Pedagógico da Sala 1, 2021/2022, p. 12). Além do mais, é possível verificar uma referência à intenção de desenvolver nas crianças “uma maior consciência ecológica e de respeito pela vida, pelo património natural, cultural e construído” (Projeto Pedagógico da Sala 1, 2021/2022, p. 11).

Relativamente aos recursos físicos, é feita referência à zona de recreio do exterior, onde fica explícito que existe um campo de futebol e alguns equipamentos de madeira para atividades de motricidade, mas que “todos estes espaços são comuns à EB1” (Projeto Pedagógico da Sala 1, 2021/2022, p.9). Ainda assim, um dos objetivos

realçados no Projeto Pedagógico é “melhorar e adaptar os espaços educativos às necessidades das crianças, de forma a promover a qualidade educativa, tornando a escola num espaço de aprendizagem, de bem-estar físico e psicológico”. (Projeto Pedagógico da Sala 1, 2021/2022, p.13).

Considero importante realçar que, no capítulo da organização do tempo e das rotinas, a educadora cooperante refere que das 10h00 às 10h30 é o momento do recreio no exterior, mas apenas “quando o tempo permite” (Projeto Pedagógico da Sala 1, 2021/2022, p.16), sendo este um aspeto sobre o qual refleti ao longo do estágio:

Apesar da educadora C. referir que as crianças só vão à rua quando o tempo permite, percebi que só em dias bastante chuvosos é que as crianças não saem da sala, mas se existir uma paragem momentânea da chuva, é a própria educadora a promover uma ida à rua, mesmo fora do horário habitual de recreio. (Nota de campo, dia 19 de abril de 2022).

d) Equipa educativa

Focando na valência de Educação Pré-Escolar, a equipa educativa conta com três educadoras de infância e três ajudantes de ação educativa, ou seja, uma educadora e uma ajudante para cada sala/grupo de crianças e cada sala conta ainda com o apoio de uma ajudante de ação educativa, pertencente ao grupo das Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar. A equipa conta ainda com uma professora de expressão e educação físico-motora (responsável pelas sessões de motricidade) e uma professora que pertence ao projeto da Biblioteca Escolar (responsável pelas sessões realizadas quinzenalmente na biblioteca da instituição).

e) Equipa pedagógica

Ao longo do período de estágio na Instituição B, a equipa pedagógica da sala era composta por uma educadora de infância que orientava a sua prática através do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, e por uma ajudante de ação educativa, sem formação na área, mas com uma longa experiência na mesma. No período da manhã, entre as 11h00 às 11h30, e no período da tarde, entre as 15h00 às 15h30, a equipa é apoiada por uma outra ajudante de ação educativa, que fica também com o grupo durante todo o período de almoço, ou seja, das 11h30 às 13h30. Tal como a ajudante da sala, a ajudante que pertence ao grupo das Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar também não é formada na área, mas a sua

experiência é mais curta visto que apenas se encontrava a exercer funções nesta área desde o ano letivo anterior.

f) Grupo de crianças

Durante o meu estágio na Instituição B, o grupo era constituído por vinte crianças, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino. As idades das crianças variavam entre os cinco e os seis anos e, no geral, eram um grupo que se destacava pelas boas relações que estabeleciam entre si, pelo seu comportamento calmo e pela entreatajuda durante os diversos momentos da rotina. Deste grupo, apenas três crianças frequentaram no ano letivo anterior a mesma sala e as restantes frequentavam a instituição pela primeira vez, sendo que vinham de outras instituições da cidade.

Este grupo era bastante participativo durante os momentos de grande grupo, expondo sempre as suas opiniões e envolvia-se no estabelecimento de regras, nas decisões acerca de atividades a realizar, no preenchimento dos instrumentos de pilotagem (mapa de presenças, mapa do tempo, entre outros) e em todos os outros momentos de decisões de grupo. Era ainda possível verificar que existia um ambiente bastante positivo de cooperação e de entreatajuda entre pares, e pertenciam ao grupo algumas crianças com necessidades educativas específicas que conseguiam estar integradas em todos os momentos devido à ajuda dos colegas.

As crianças demonstravam muito entusiasmo durante os momentos de exploração do espaço exterior e adaptavam-se facilmente às diversas áreas do mesmo. Durante os momentos passados na rua, as crianças partilhavam objetos, criavam brincadeiras e jogos entre si, algo que irei descrever mais detalhadamente no subtópico h) dedicado à caracterização do espaço exterior.

g) Organização das rotinas, espaços e materiais

A rotina da Sala 1 contava com vários momentos significativos para a aprendizagem, era bastante flexível e as atividades planeadas para cada dia podiam até ser alteradas por sugestão das crianças, quando todo o grupo concordava. O tempo educativo na sala estava organizado do modo que se pode verificar na seguinte tabela:

Tabela 3 - Rotina da Instituição B

Horário	Momento da rotina
9h00 – 9h45	Reunião de acolhimento
9h45 – 10h00	Higiene e lanche

10h00 – 10h30	Recreio no espaço exterior
10h30 – 11h15	Atividades livres ou orientadas nas áreas
11h15 – 11h30	Reunião de grupo
11h30 – 12h00	Almoço
12h00 – 13h30	Recreio no espaço exterior
13h30 – 15h00	Reunião de grupo/Atividades livres ou orientadas nas áreas
15h00 – 15h30	Reunião de grupo para avaliação do dia
15h30	Regresso às famílias

Apesar de a rotina se encontrar estabelecida, como já referi anteriormente, as atividades podiam ser alteradas e efetivamente era isso que se verificava, sempre que necessário. Existiam, no entanto, alguns momentos da rotina que não respeitavam a flexibilidade defendida pela educadora de infância como as sessões de motricidade, que ocorriam semanalmente, às terças-feiras (das 9h00 às 10h00), e as sessões da biblioteca escolar, que ocorriam quinzenalmente, às quartas-feiras.

A rotina do grupo era bastante marcada pelos interesses das crianças. No período da manhã, no momento de atividades livres e/ou orientadas, as crianças escolhiam livremente as áreas que desejavam explorar, sendo que as crianças que se encontravam integradas em projetos deveriam utilizar este tempo da manhã para trabalhar nos mesmos. No período da tarde, após o regresso à sala, a atividade inicial era, habitualmente, orientada pela Educadora de infância, mas sempre que existiam sugestões por parte das crianças a educadora alterava a sua planificação. Depois deste primeiro momento orientado, as crianças estavam novamente livres para escolher as áreas que pretendiam explorar durante o resto da tarde.

Em relação ao espaço, a sala era muito ampla, encontrava-se organizada por áreas e continha bastante espaço reservado para a arrumação de materiais. Os materiais presentes na sala estavam ao dispor de todas as crianças, eram bastante variados e existiam numa quantidade adequada ao número de crianças do grupo. Como já referi, eram vários os móveis de arrumação dispostos pela sala, sendo que os mesmos estavam organizados de acordo com o tipo de materiais que possuíam, por exemplo, existia um móvel apenas para os materiais de desenho e trabalhos manuais, outro apenas para os blocos de construção e de empilhamento, um móvel para os jogos estruturados, entre outros, que permitiam que todos os materiais estivessem acessíveis às crianças.

Relativamente às áreas da sala, do lado esquerdo da sala encontrava-se a área de atividades de grande grupo, onde estavam dispostas várias cadeiras, em círculo, e onde se inseria também a área das construções. Em frente a esta área encontrava-se a área da casinha, recheada de materiais que promovem a execução de jogos simbólicos. Do lado direito da sala, à entrada encontrava-se a área do computador, composta pelo computador e por duas cadeiras para promover a interação entre pares, de seguida encontrava-se a área da escrita e a área da biblioteca, junto a uma das janelas da sala, de modo a aproveitar a luz natural. Por fim, mais à frente estava a área das artes visuais, também junto a uma outra janela, que continha uma multiplicidade de materiais para as crianças utilizarem. É importante referir que praticamente todas as áreas da sala continham um dos móveis de arrumação com os materiais referentes à área correspondente.

Apesar da grande variedade de materiais, no início do meu período de estágio, não observei materiais naturais nem objetos alusivos à natureza dentro da sala, talvez por o espaço exterior ser tão rico. No fim do meu estágio a sala já continha um herbário (elaborado pelas crianças), alguns materiais naturais para as crianças explorarem livremente e o tanque de água era utilizado mais vezes junto à porta de acesso ao exterior.

h) Espaço exterior

A Sala 1 é a única do jardim-de-infância que tem uma porta com acesso direto para o exterior, sendo que este espaço é considerado e utilizado como uma extensão da própria sala, indo ao encontro do que defendem vários autores, como Bento (2020), Horn (2017) e Silva et al. (2016), apresentados no capítulo 1 do presente relatório.

Ainda em relação a este espaço atrás da sala, a educadora cooperante referiu, durante uma conversa informal, que é muitas vezes utilizado para que as crianças realizem as atividades que habitualmente realizam dentro da sala. A título de exemplo, a educadora cooperante informou-me que coloca várias vezes as mesas, o cavalete e o tanque de água na rua, para que as crianças possam ter experiências agradáveis e diferentes do habitual, o que vai de acordo com Silva et al (2016) que referem que as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, visto que este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.

Figura 3 - espaço exterior acessível pela sala



É ainda nesta zona cimentada atrás da sala que as crianças brincam essencialmente com pneus, trotinetes, triciclos, andas e outros materiais disponibilizados, sendo a zona utilizada com maior frequência pelas crianças. As crianças partilham os materiais entre si, criam variados jogos com os mesmos e utilizam-nos para os mais variados propósitos, como construir torres através do empilhamento de pneus, criar percursos com obstáculos, entre outros.

Figura 4 - utilização do espaço exterior



Hoje, durante o recreio, o D. e o J. tiveram um pequeno desentendimento: ambos queriam o mesmo triciclo. Depois de conversar com ambos, decidiram que podiam andar os dois em simultâneo, um a “conduzir” e outro a aproveitar a boleia. Criaram assim uma brincadeira em que iam trocando de posições e incluindo outras crianças, nestas “boleias”. (Nota de campo, dia 9 de maio de 2022).

Figura 5 - imagem ilustrativa da nota de campo



Ainda assim, existem outras áreas como o campo de jogos, cimentado, e a zona dos baloiços, composta por baloiços, escorregas e pneus. Em todos estes espaços exteriores as crianças brincam livremente, interagem com os seus pares e utilizam os materiais fornecidos pela instituição.

Figura 6 - zona dos baloiços



Apesar da Instituição B ter um espaço exterior muito amplo, existia um constrangimento que era o facto de o momento destinado ao recreio das crianças de jardim-de-infância ser em simultâneo ao tempo de aulas das crianças do 1.º ciclo e, por esse motivo, não se podia fazer barulho junto a estas salas. Apesar deste constrangimento considero que a instituição realizou um grande investimento nos materiais a utilizar no espaço exterior, o que é essencial pois tal como Bento (2015) defende, brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta. Para além do investimento nos materiais de exterior, destaco também o investimento no cuidado e na preservação do espaço natural da instituição. Como é possível observar através das Figuras 3, 4 e 6, a instituição tem bastantes plantas que são cuidadas regularmente, o que permite a preservação destes espaços tão agradáveis para as crianças.

Capítulo IV – descrição e interpretação das intervenções

Neste capítulo, irei apresentar as minhas intervenções nos diferentes contextos de estágio e interpretá-las, refletindo sobre cada intervenção, neste caso duas em contexto de creche e duas em contexto de jardim-de-infância. De modo a situar as intervenções realizadas, considero pertinente lembrar que a questão de investigação sobre a qual esta investigação assenta é: “como promover o contacto das crianças com a natureza em contexto de creche e jardim-de-infância?”.

Os primeiros momentos de estágio, em cada um dos contextos, foram essenciais para compreender a abertura que as instituições e as educadoras cooperantes tinham relativamente à realização de intervenções da minha parte. Considero que foi através da observação e compreensão dos grupos, dos seus interesses e das suas características, que tive a oportunidade de planificar atividades significativas para as crianças que, em simultâneo, se enquadram no tema do presente relatório de investigação.

No primeiro estágio, que decorreu no contexto de creche, verifiquei desde início que o contacto com a natureza e com o espaço exterior era bastante reduzido, sendo que, em conversa informal com a educadora cooperante, a mesma referiu que isto também se devia ao facto de estarmos no inverno, a estação do ano na qual as crianças menos frequentam o espaço exterior. O facto de me encontrar a estagiar com um grupo de bebés da sala de berçário ampliou um pouco mais o meu receio de os levar para o espaço exterior, uma vez que nem a própria educadora o fazia regularmente. Apesar deste receio, intervimos de modo a proporcionar momentos de contacto e interação com a natureza e com materiais naturais, como irei descrever de seguida.

Em relação ao jardim-de-infância, no espaço exterior da instituição era possível contactar com a natureza e com materiais naturais, sendo que este era utilizado pelas crianças diariamente, em diversos momentos do dia, como já foi referido acima, aquando da caracterização dos contextos. Após compreender que o contacto com a natureza era bastante valorizado nesta instituição e pela própria educadora cooperante, senti-me bastante à vontade para intervir de acordo com os interesses das crianças e com o objetivo de ampliar as experiências já vividas.

1. Intervenções em contexto de creche

Como já referi, no contexto de creche as oportunidades de as crianças terem contacto com a natureza não foram muito visíveis nas primeiras semanas de estágio em

que permaneci no contexto, apesar da educadora cooperante referir que “sempre que haja possibilidade devemos levar os bebés lá fora” (Apêndice B), o que não se verificava. Por esse motivo as minhas intervenções tinham como objetivo principal proporcionar o contacto e interação com a natureza e com elementos naturais. Na sala de berçário, compreendi que através da construção de uma caixa com elementos naturais, seria possível levar a natureza para dentro da sala e foi através dessa caixa que realizei a minha primeira intervenção que se baseou na sua exploração.

No segundo momento de estágio, de novo na sala de berçário, mas com um grupo de bebés diferente, rapidamente percebi que o meu objetivo continuava a ser o mesmo: proporcionar contacto e interação com a natureza. Deste modo, a minha segunda intervenção assentou numa ida ao espaço exterior da instituição com alguns bebés do grupo.

1.1. Caixa da Natureza

A primeira intervenção foi planificada e apresentada à educadora cooperante com antecedência para que a mesma tivesse conhecimento do que pretendia realizar e que me pudesse ajudar, quer na adaptação da proposta quer implementação ou na reflexão. Durante a intervenção tive como recursos humanos a educadora, uma auxiliar e eu própria (como estagiária). A intervenção ocorreu no dia 18 de janeiro de 2022, durante o período da manhã, pelas 10h15 e teve uma duração aproximada de 20 minutos, sendo que na mesma participaram três bebés, todos do sexo masculino, uma vez que eram os que estavam presentes nesse dia. No dia seguinte voltei a repetir a intervenção, no mesmo horário e de novo com três bebés, sendo que dois repetiram a atividade e uma bebé participou pela primeira vez.

Assim que cheguei à instituição preparei o espaço, começando por colocar uma manta a meio da sala de berços e a Caixa da Natureza ao centro. Nesta caixa era possível encontrar flores, folhas secas, alfazema, alecrim, algumas pinhas, pedras, um pedaço de madeira e um pedaço de lufa, como é possível verificar no Apêndice E, no qual se encontra a planificação desta proposta. A realização da atividade na sala de berços foi uma sugestão da educadora cooperante, dado que, deste modo, os bebés receberiam menos estímulos sensoriais ao longo da atividade, que não os dos materiais naturais presentes na caixa.

Com a ajuda da educadora cooperante e da assistente de ação educativa, deslocámos os bebés, ao colo, desde a sala principal até à sala de berços, para junto da caixa. De seguida permitimos a exploração livre dos elementos da mesma, mantendo alguma distância para não interferir nessa exploração. De início, os bebés mostraram-

se um pouco apreensivos, o que pude compreender visto que ficaram alguns momentos apenas passar o seu olhar entre a caixa e as adultas presentes, devido a esta ser, provavelmente, a sua primeira vez a realizar este tipo de exploração. Aos poucos o A. (9 meses) e o F. (9 meses) começaram a exploração dos materiais naturais, experimentando a sua textura e colocando os mesmos fora da caixa, em seguida, o I. (6 meses) seguiu o exemplo e começou também a explorar os materiais, como é possível observar na Figura 7 e na nota de campo subjacente.

Figura 7 - exploração da caixa da natureza



Inicialmente os bebés demonstraram estar apreensivos, mas rapidamente o F. retirou uma folha seca da caixa e começou a explorá-la com as mãos, intrigado pelo som que a mesma produzia. O A. seguiu esta deixa e começou também a tirar alguns objetos e a explorar os mesmos. (Nota de Campo, 18 de janeiro de 2022)

Um dos momentos que mais me marcou ao longo desta intervenção foi quando o F. segurou na mão um pouco de alecrim e sentiu o seu cheiro, mostrando-se bastante satisfeito com o mesmo, algo que pude compreender através da sua expressão facial e pelo facto de ter ele próprio colocado o alecrim perto da cara do I. para que este sentisse o mesmo cheiro, como é possível observar de seguida, na Figura 8.

Figura 8 - partilha de elementos naturais



Como já referi anteriormente, a exploração dos materiais naturais durou cerca de vinte minutos, sendo que inicialmente adquiri um papel de *observadora* atenta que, nos últimos dez minutos, passou a ser de *promotora* de desafios. Nestes últimos minutos, explorei os elementos naturais e as suas características em conjunto com os bebés, sem perturbar a exploração autónoma dos elementos, pois tal como referem Bilton et al. (2017) é necessário ponderar se a intervenção do educador está a apoiar ou a limitar as crianças.

Esta atividade foi repetida no dia seguinte, visto que um dos bebés não tinha estado presente no primeiro dia da atividade e também com o objetivo de observar a reação dos dois bebés que repetiam a exploração da caixa. Os bebés que repetiram a atividade demonstraram estar mais à vontade na exploração dos materiais, visto que já conheciam alguns deles e as texturas e os cheiros já não eram estranhos. Aliás, o F., que no dia anterior tinha ficado fascinado com uma pinha, voltou a demonstrar o mesmo interesse pela pinha no dia seguinte, como é possível observar na Figura 9.

Figura 9 - repetição da exploração da caixa



Consequentemente, como os bebés que repetiam a exploração demonstraram um interesse imediato nos materiais, a B. (7 meses) que explorava pela primeira vez pareceu estar de imediato bastante à vontade, sem demonstrar a apreensão que os bebés tinham tido no dia anterior.

Assim que o A. e o F. chegaram perto da caixa começaram, de imediato, a tirar alguns dos materiais naturais. A B. rapidamente percebeu o que os outros bebés estavam a fazer e começou também a explorar os materiais, demonstrando um grande interesse nas folhas verdes, nas pétalas cor-de-rosa e no alecrim. (Nota de Campo, 19 de janeiro de 2022)

Durante esta exploração voltei a ficar maravilhada, tal como no dia anterior, com a interação entre pares que observava. Os bebés, trocavam e partilhavam os materiais entre si, encostavam materiais ao nariz uns dos outros para que pudessem sentir o cheiro dos mesmos (Figura 10).

Figura 10 - nova partilha de elementos naturais



Estas interações reforçaram a minha ideia de que a exploração destes elementos naturais permitiu que os bebés observassem características que não são tão habituais de reparar nos brinquedos de fim pré-definido, como o cheiro dos elementos, as suas texturas, entre outras.

1.2. Exploração de elementos naturais ao ar livre

Um dos meus principais objetivos com o segundo grupo de estágio no contexto de creche era promover uma ida ao espaço exterior da instituição. Apesar de algumas dificuldades, consegui levar a minha intenção em frente e, na última semana de estágio na instituição, decidi levar os bebés ao espaço exterior para que pudessem contactar diretamente com a natureza ao seu redor.

Assim sendo, esta intervenção decorreu no dia 4 de novembro de 2022, durante o período da manhã, pelas 10h e teve uma duração aproximada de 30 minutos, na qual participaram apenas dois bebés (um do sexo masculino e um do sexo feminino) visto que nesse dia apenas estavam presentes três bebés na sala, estando um deles a dormir a sesta da manhã. Apesar do esforço não foi possível retornar ao espaço exterior mais tarde com esse bebé. Durante a intervenção tive como recursos humanos uma auxiliar e eu própria (como estagiária).

Nesse dia, no período da manhã estavam três adultos presentes na sala de berçário, ou seja, eu e duas auxiliares de ação educativa, algo que não era muito comum

de acontecer. Assim sendo, verifiquei que existiam recursos humanos suficientes para que um adulto ficasse em sala com o bebé que estava a dormir a sesta e para que eu conseguisse levar os restantes bebés até ao espaço exterior, com a ajuda de uma auxiliar de ação educativa. Tinha em mãos a oportunidade de concretizar algo que já pensava fazer há algum tempo e decidi aproveitar o momento, apesar de não o ter planificado formalmente.

Deste modo, eu e uma das ajudantes da sala levámos ao colo os dois bebés presentes nesse dia na creche (exceto o que se encontrava a dormir) até ao espaço exterior. Já no exterior, permiti que ambos os bebés se ambientassem ao novo espaço e que explorassem livremente o mesmo. Apesar de me acompanhar, a ajudante sentou-se num muro, com a S. ao colo, pois apesar de incentivar a colocar a bebé no chão, a ajudante continuou a resistir um pouco a esta ideia, talvez por não ser habitual fazer este tipo de exploração.

Ainda assim, incentivei o J. a contactar com elementos da natureza, sentando-o primeiramente no chão, na terra e sentei-me a seu lado, promovendo a exploração de materiais naturais como a terra, a relva, folhas secas, entre outros.

Figura 11 - exploração do tronco da árvore



Passado algum tempo, deixei o J. com a ajudante e permiti que a bebé S. explorasse o espaço tal como tinha feito o J. A S. ficou bastante interessada numa folha seca que encontrou no chão e passou algum tempo a observá-la e a mexer na mesma a ouvir o som que produzia. Quando regresssei para perto da ajudante reparei que a mesma tinha encontrado outra folha seca que deu ao J. para explorar. Apesar da ajudante manter o J. ao colo, mostrou-se atenta às explorações que eu promovia e reproduziu a mesma com o J., como é possível observar na figura seguinte.

Figura 12 - exploração de uma folha seca



Depois de alguns minutos foi necessário regressar à sala dado que se aproximava a hora do almoço dos bebés.

Balanco das intervenções em contexto de creche

Sendo o objetivo principal das minhas intervenções em contexto de creche proporcionar o contacto e interação com a natureza e com elementos naturais, como já tinha referido anteriormente, considero que o mesmo foi atingido com sucesso. Apesar do objetivo ser o mesmo, os meios para o atingir foram diferentes com os dois grupos.

Considero que toda a observação e os momentos de reflexão que realizei previamente às minhas intervenções contribuíram para que ambas fossem ao encontro dos interesses dos bebés e que faria todo o sentido proporcionar momentos de exploração livre de elementos, com os quais nunca ou pouco tinham contactado. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “Planear não é (...) prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças” (Silva et al, 2016, p. 15) e, apesar destas orientações não serem adequadas para creche em termos dos conteúdos a desenvolver, em relação à prática dos educadores fazem todo o sentido, sendo que neste caso as minhas intervenções não foram planeadas tanto de acordo com as sugestões, devido a serem bebés que ainda não comunicavam verbalmente, mas sim adequadas aos seus interesses e necessidades.

Através das intervenções compreendi ainda melhor a importância de dar tempo (e espaço) às crianças pois só assim é possível observá-las na sua verdadeira essência, imersas na sua curiosidade e a explorar as características dos elementos apresentados. Segundo Esteves et al. (2018), os elementos naturais “têm um elevado grau de apelo

sensorial capaz de produzir múltiplas experiências sensoriais importantes nesta faixa etária” (p. 16), fazendo então todo o sentido permitir esta exploração às crianças.

Com o primeiro grupo realizei uma intervenção que levou a natureza até à sala de berçário, até aos bebés. Apesar de o meu estágio ter decorrido entre o mês de novembro de 2021 e o mês de janeiro de 2022, as crianças da sala de 1/2 anos e da sala de 2/3 anos utilizavam frequentemente o espaço exterior da instituição, enquanto os bebés da sala de berçário apenas o utilizaram duas vezes, durante todo o período do meu estágio. Este foi um dos motivos que me levou a proporcionar dentro da sala uma exploração de elementos naturais que habitualmente são encontrados no espaço exterior.

Penso que uma das minhas maiores dificuldades durante esta intervenção foi permitir que os bebés explorassem os materiais sem controlar excessivamente esta exploração. O meu primeiro impulso era sempre de facilitar a exploração, mas, tal como cheguei a acordo com a educadora cooperante, era bastante interessante observar quais os materiais naturais que mais despertavam a curiosidade das crianças e quais os que os bebés não demonstravam tanto interesse, bem como observar e compreender as diferentes formas de exploração, a sua duração e diversidade, entre outros aspetos.

Considero que consegui superar esta dificuldade, tendo dado espaço e tempo aos bebés para explorarem os materiais naturais sem qualquer pressão, adquirindo um papel de observadora atenta sendo que nos minutos finais intervim mais e explorei os materiais em conjunto com os bebés, dado que senti necessidade de ampliar a exploração que decorria, colocando alguns desafios aos bebés como o experimentar as texturas e sentir o aroma dos elementos, algo que fazia eu própria e deixava que os bebés repetissem o meu gesto.

Algo que percebi somente após a minha intervenção e sobre o qual refleti, foi que a colocação física dos bebés que ainda não se deslocam sozinhos deveria ter sido diferente:

Os bebés ficaram sentados de frente para a caixa, o que dificultou o alcance de alguns objetos. Numa próxima realização da atividade irei ter em conta este aspeto, sentando os bebés lado a lado com a caixa de modo a facilitar a exploração da mesma. (Nota de Campo, 19 de janeiro de 2022)

Por outro lado, algo que considero positivo foi a duração da minha intervenção, uma vez que não foi planeada pois fiz depender a duração do interesse demonstrado

pelos bebés na exploração dos materiais. A exploração decorreu então até que os bebés demonstraram interesse noutras coisas que não os materiais da Caixa da natureza.

Com o segundo grupo levei os bebés até à rua, até à natureza. Apesar de não ter planificado esta ida à rua, considero que foi bastante proveitoso ter proporcionado a estes dois bebés um momento de contacto com a natureza, com elementos naturais, com diferentes texturas e aromas.

A minha maior dificuldade durante esta intervenção prende-se com a falta de apoio, tal como já referi anteriormente, mas foi uma oportunidade que já há muito gostava que se tivesse proporcionado. De qualquer modo fiquei muito agradecida à ajudante de ação educativa que me acompanhou até ao espaço exterior e que me apoiou ao trazer outro bebé, pois só assim conseguia superar esta dificuldade.

Assim, e como é notório, não tive ajuda em termos de registos fotográficos, sendo os mesmos da minha autoria. Apesar disso realizei notas de campo que me permitiram refletir acerca desta intervenção e realizar o balanço da mesma. Considero que esta intervenção foi benéfica até porque foi além dos meus objetivos iniciais. Ao ter comigo a assistente de ação educativa da sala, a mesma teve a oportunidade de observar uma diferente exploração do espaço exterior com as crianças, que poderá reproduzir mais vezes de uma forma autónoma. Após a intervenção, conversei com a educadora cooperante e compreendi que a limitação principal para o facto de levar pouco o grupo de berçário até ao espaço exterior é a falta de tempo – como referi no capítulo III da descrição dos contextos, a educadora da sala de berçário acumula as funções de coordenadora pedagógica da instituição, e por este motivo passa algum tempo fora da sala do berçário. Sem esta limitação a educadora cooperante confessa que levaria os bebés até ao espaço natural da instituição com uma maior frequência e que “em berçário gostava de ter tido mais tempo, mas a minha falta de tempo tanto é lá para fora como é para dentro da sala” (Apêndice B).

Penso que a conversa que tive com a educadora cooperante e também com as ajudantes de ação educativa, tenha ajudado a deixar “sementes” para que as ajudantes e a própria educadora proporcionem mais momentos de contacto com a natureza. Considero que a intervenção despertou nas ajudantes de ação educativa e na educadora cooperante o sentido de responsabilidade de proporcionar mais momentos de contacto entre os bebés e o mundo natural, tendo em conta os inúmeros benefícios do contacto com a natureza descritos no capítulo I – enquadramento teórico. A própria educadora cooperante referiu, durante a entrevista que realizei, que “um dos projetos que pensei era uma parede sensorial para os bebés explorarem lá fora, isto porque a

maioria deles ainda não gatinham, (...) por isso gostava de fazer a construção de uma parede sensorial que eles pudessem explorar.” (Apêndice B), demonstrando a sua vontade de fazer mais para que os bebés possam permanecer mais tempo no espaço exterior.

Como propostas de melhoria desta intervenção, gostaria de ter levado todos os bebés até ao espaço exterior onde tinham contacto com a natureza e, para além disso, gostaria de o ter feito mais frequentemente durante o meu período de estágio. Como já referi, a falta de recursos humanos levou a que adiasse esta intervenção para o final do estágio, mas poderia ter tentado colmatar esta dificuldade mais cedo.

Em suma, penso que algo bastante relevante a retirar de ambas as intervenções é a importância da articulação da nossa prática com a restante equipa pedagógica. A primeira intervenção foi articulada com a educadora cooperante e também com as ajudantes da sala o que facilitou imenso a mesma, pois estávamos todas em sintonia com os papéis a desempenhar. Já a segunda intervenção, foi realizada sem a educadora cooperante presente e apenas com uma ajudante de ação educativa, a quem não expliquei totalmente a minha intencionalidade, o que foi uma falha minha que assentou no facto de aproveitar uma oportunidade única que surgiu e que não queria desperdiçar, penso que naquele momento a minha autonomia profissional começou a emergir até porque refleti acerca do que faria se estivesse eu no papel de educadora.

Esta diferença de articulação com as equipas penso que se deu devido ao facto de na primeira intervenção já estar integrada no contexto há quase dez semanas e na segunda intervenção estava apenas há quatro semanas de volta ao contexto. De qualquer modo a articulação entre os membros da equipa pedagógica é fundamental para a mudança de práticas e, neste caso, em relação ao contacto e à interação com a natureza, é necessário que haja uma explicitação de intencionalidades de modo a existir coerência.

Penso que as minhas intervenções contribuíram para a melhoria uma vez que, tal como referi no capítulo III – caracterização dos contextos, no segundo momento de estágio já se encontrava presente na sala, ao dispor dos bebés, uma caixa com elementos naturais como folhas e alguns paus, ou seja, uma variante da caixa que utilizei na minha primeira intervenção. Segundo Neto (2020) a infância é marcada pelas experiências significativas de contacto com a natureza, daí a extrema importância de começar a promover este contacto o mais cedo possível, mesmo em contexto de berçário.

2. Intervenções em contexto de jardim-de-infância

Em relação ao jardim-de-infância, no espaço exterior da instituição era possível contactar com a natureza e com materiais naturais, sendo que este era utilizado pelas crianças diariamente, em diversos momentos do dia. Além disso, a própria educadora valorizava bastante este espaço, referindo que “a aprendizagem que se faz no exterior não é a mesma que no interior da sala, nunca será” (Apêndice C).

Após compreender que o contacto com a natureza era bastante valorizado nesta instituição e pela própria educadora cooperante, compreendi que poderia intervir de acordo com os interesses das crianças, no sentido de incrementar o conhecimento que as mesmas tinham do espaço exterior que as rodeava.

Assim sendo, a primeira intervenção baseou-se na construção de casas para os insetos que habitavam no espaço exterior da instituição, de modo que o grupo de crianças se aproximasse do mundo natural que os rodeia, mais especificamente nos seres vivos que devem respeitar.

A segunda intervenção consistiu num passeio guiado por uma zona do espaço exterior da instituição, que era muito pouco utilizada pelas crianças, com o objetivo de dar a conhecer as árvores que estavam presentes nesse espaço e as suas características.

2.1. Uma casa para os insetos

Durante o momento de reunião do grande grupo, o M. demonstrou o seu desgosto com o L. que, no intervalo da manhã, pisou algumas formigas que saíam de um formigueiro. O L. explicou que as mesmas estavam a subir para as suas pernas e que ficou aflito, mas de qualquer modo a educadora cooperante conversou com o grupo sobre os cuidados a ter para respeitar os insetos. (Nota de Campo, 10 de maio de 2022)

Como os insetos do espaço exterior eram motivo de conversas todos os dias, percebi que seria bastante pertinente realizar uma atividade que fosse ao encontro deste interesse que as crianças tinham. Devido ao crescente interesse do grupo em explorar o espaço exterior e à missão da educadora cooperante de tentar tornar as crianças mais responsáveis e mais atentas ao espaço que as rodeia, penso que esta intervenção fez todo o sentido.

Assim, com a ajuda da educadora cooperante, iniciei uma conversa com as crianças sobre o que poderíamos fazer para respeitar mais os insetos do espaço exterior, sendo que a sugestão de construir novas “casas” para os insetos partiu da minha ideia. Esta intervenção iniciou-se no dia 16 de maio de 2022 e estendeu-se até ao dia seguinte, participaram três crianças (uma do sexo feminino e duas do sexo masculino) e como recursos humanos presentes estive eu, como estagiária, e pontualmente a educadora cooperante para auxiliar em alguns momentos.

Depois da conversa inicial e de perceber o interesse que as crianças tinham em construir os abrigos para os insetos, informei o grupo que se dispôs a construir as “casas” que poderíamos utilizar três caixas que a educadora cooperante já tinha utilizado em anos anteriores.

No período da tarde, no momento das atividades dirigidas, reuni com o grupo definido para conversarmos acerca de como construir uma casa de insetos e acerca de quais os insetos que esperavam que ocupassem as mesmas. Comecei por mostrar as caixas que tínhamos e também alguns materiais que podia disponibilizar como palha, corda e cartão canelado e prontamente as crianças começaram a explorar estes materiais. De seguida sugeri que também podíamos colocar outros materiais que não os que apresentei, sendo que surgiram logo algumas propostas:

M: “Podemos ir lá fora apanhar pauzinhos para encher as caixas!”

G: “Também podemos trazer pedras e folhas do chão.” (Nota de Campo, 15 de maio de 2022)

A partir destas sugestões decidimos que no dia seguinte de manhã, no momento de frequentar o espaço exterior, as crianças que faziam parte deste grupo iriam reunir os materiais em falta que consideravam adequados para as casas de insetos. Assim foi, no dia seguinte levei um recipiente para o exterior de modo a guardar os novos materiais recolhidos pelas crianças e assim que começaram a recolha dos materiais foi o grupo que ficou encarregue do recipiente.

M: “Beatriz achas que posso levar pedras grandes?”

Estagiária: “Tu é que tens que decidir se é adequado para as casas, o que achas?”

M: “Acho que é porque os insetos aqui da rua escondem-se em baixo das pedras.”

Estagiária: “Então penso que também faz todo o sentido, M.!”

M: “Vou dizer ao G. para encontrar mais pedras destas!” (Nota de Campo, 16 de maio de 2022)

Ao regressarmos à sala, as crianças mostravam estar bastante entusiasmadas para começar a construção das casas de insetos com os materiais que tinham recolhido. Depois de uma rápida reunião em grande grupo, juntámos o grupo das casinhas num bloco de mesas e as crianças iniciaram a construção das mesmas, com o meu apoio e supervisão e da educadora cooperante, sempre que necessário.

Figura 13 - construção das casas de insetos



Quando terminaram, na reunião de grande grupo, as crianças tiveram oportunidade de apresentar as casas para os insetos e de explicar como procederam à sua construção às restantes crianças da sala, como é possível observar na Figura 14.

Figura 14 - apresentação das casas ao grupo



Posto isto, conversaram acerca de onde colocar as casas de insetos para posteriormente os poderem observar.

J: "Podiam deixar uma casa atrás dos vasos, ali perto da relva."

M: "Sim, e podíamos deixar uma mesmo na relva."

Educadora cooperante: "Não se esqueçam que convém deixar as casas num sítio abrigado, não devem ficar a apanhar chuva."

G: "Então metemos por baixo do arbusto da relva."

M: “Pois também pode ser, assim fica na relva na mesma.” (Nota de Campo, 16 de maio de 2022)

Por último, nesse mesmo dia fomos até ao exterior colocar as casas dos insetos nos sítios escolhidos em unanimidade pelo grande grupo. Nos dias seguintes algumas crianças demonstraram entusiasmo e curiosidade em saber se as casas dos insetos já tinham sido utilizadas pelos mesmos, o que levou a momentos de observação das casas e, aquando destes momentos, surgiram algumas observações por parte das crianças como:

M: “Acho que os insetos já vieram ver estas casas, mas não ficaram aqui a morar.”

G: “Já não está tudo no sítio, já estiveram aqui bichinhos.”

L: “Eu já vi um bicho a sair desta casa.” (Nota de Campo, 23 de maio de 2022)

Nas semanas seguintes voltámos a observar as casinhas duas vezes, o que permitiu que as crianças realizassem um acompanhamento da sua utilização por parte dos insetos.

2.2. “Vamos conhecer as nossas árvores”

Esta intervenção ocorreu no dia 29 de março de 2022, pelas 14h00, todas as crianças do grupo participaram e como recursos humanos estive presente eu, como estagiária, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa. Esta intervenção surgiu depois de a educadora cooperante me informar que, em articulação com a educadora da outra sala de jardim-de-infância, tinha como objetivo construir um herbário com as crianças, algo que lhes permitisse conhecer as “árvores da escola”.

Logo de seguida surgiu-me uma ideia: “que melhor forma de conhecer as árvores da escola do que fazer um passeio pelo espaço exterior da instituição onde podem observar e contactar com todas as árvores, uma a uma?”. Posto isto, planifiquei esta intervenção (Apêndice G) e apresentei à educadora cooperante para que a mesma estivesse a par do que iríamos fazer. As intencionalidades desta atividade eram: explorar o espaço exterior e os elementos naturais; recolher os materiais necessários para a construção do herbário.

Após uma conversa da educadora cooperante com o grande grupo, durante a qual a mesma explicou que iriam construir um herbário, eu comecei a minha intervenção aproveitando esta pequena introdução, explicando que para tal era necessário realizar um passeio pelo exterior para conhecermos e contactarmos com as árvores, bem como

para recolhermos os elementos necessários para posteriormente se construir o herbário.

Dado que este herbário iria ser construído em conjunto com outra sala de jardim-de-infância, foi necessário chegar a um consenso acerca de qual o local que o grupo queria explorar. A decisão seria entre o espaço dos baloiços ou o pomar da instituição, e rapidamente o grupo escolheu o pomar, sendo que algumas crianças justificaram esta escolha pelo facto de ser o local menos frequentado, dado que o espaço dos baloiços é utilizado frequentemente pelas crianças.

Para iniciar o passeio, a educadora cooperante ajudou-me a organizar o grupo numa fila e a dirigirmo-nos para o espaço exterior da instituição. Assim que chegamos à entrada do pomar, deparamo-nos logo com diversas árvores de fruto e comecei a questionar as crianças acerca do que observavam, como as folhas, as flores, se sabiam de que árvore se tratava, entre outras questões. As crianças participaram muito e colocaram algumas questões acerca das diferentes árvores, o que promoveu um diálogo entre as mesmas e entre os adultos presentes: eu (como estagiária), a educadora cooperante e a ajudante de ação educativa.

Figura 15 – início do passeio pelo espaço exterior



Figura 16 - continuação do passeio



Após algum diálogo acerca da primeira árvore, lembrei o grupo que o objetivo do nosso passeio pelas árvores do pomar era recolher elementos para construir o herbário, e assim, em cada árvore diferente que se encontrava no pomar, as crianças tiveram a oportunidade de as fotografar no seu todo bem como aos seus elementos específicos e também recolheram flores e folhas.

Figura 17 - recolha de elementos



Depois de passarmos por todas as árvores do espaço escolhido e de recolher todos os materiais necessários para a construção do herbário, tal como era o objetivo inicial, demos por terminado o nosso passeio pelo espaço exterior.

Considero importante referir que tive a oportunidade de auxiliar as crianças na construção do herbário, nomeadamente na pesquisa acerca das árvores para retirar algumas curiosidades pertinentes e na construção das páginas do herbário que consistiam na disposição de todos os elementos recolhidos.

Balço das intervenções em contexto de jardim-de-infância

Como já referi, o objetivo de ambas as intervenções neste contexto baseavam-se em incrementar o conhecimento que as crianças tinham do espaço exterior da instituição, de modo que se aproximassem do mundo natural que as rodeava. Penso que este objetivo foi atingido e que contribuí para a mudança neste contexto, ao proporcionar atividades que promoviam o contacto com a natureza e com elementos naturais presentes diariamente na vida deste grupo de crianças. Apesar das crianças contactarem muito com a natureza neste contexto, o espaço exterior tem um potencial ilimitado, tal como refere Hanscom (2018) e, por esse motivo, deve ser explorado em várias dimensões.

Em ambas as intervenções contei com o apoio da educadora cooperante e da ajudante de ação educativa que demonstravam ter o mesmo interesse pelo contacto com a natureza que eu. Aliás, a prática da educadora cooperante durante o período em

que permaneci no contexto passava muito por promover uma visão respeitadora da natureza.

Relativamente à **primeira intervenção**, considero um aspeto positivo o facto de as crianças se terem mantido bastante motivadas ao longo da duração da mesma até porque apesar da atividade ter sido realizada em dois dias, foi importante primeiro delinear um plano a cumprir no dia seguinte, o que as deixou entusiasmadas.

M: “Amanhã assim que chegar vou procurar insetos no exterior para ver as casas deles!”

G: “Eu também vou para depois fazer uma casa boa para eles viverem.”

M: “E tem de ser parecida às casas deles. Amanhã vamos à procura G.!” (**Nota de Campo, 16 de maio de 2022**)

Considero que o facto desta intervenção não terminar no dia em que as crianças colocaram as casas dos insetos no exterior promoveu uma continuidade da motivação em volta da atividade. Como referi na descrição da intervenção, as crianças demonstraram logo interesse em perceber se as casas que foram construídas já tinham sido utilizadas por algum inseto. Apesar de apenas ter permanecido no contexto durante duas semanas após a colocação das casas no exterior, fiz questão de voltar a visitar as casas dos insetos sempre que as crianças solicitavam e de incentivar as crianças a continuar esta exploração., trabalhando assim o meu papel como *promotora de desafios*, dado que a intervenção que realizei promoveu novas experiências, após já ter trabalhado o papel de *observadora* e de *organizadora do espaço* ao longo da intervenção (Bento, 2020).

Ao dar continuidade às visitas às casas dos insetos, penso que *promovi* e incentivei a relação das crianças com a natureza e com todos os elementos que a mesma envolve, pois deste modo as crianças ficaram conectadas e ainda mais curiosas em relação ao mundo natural. O facto de ter promovido o envolvimento das crianças com a natureza que as rodeia ajudou a que as mesmas desenvolvam um sentido de pertença e de ligação ao mundo, que ocorre quando existe um contacto regular com a natureza (Bento & Portugal, 2016).

Com a **segunda intervenção** consegui reforçar a conexão das crianças com a natureza que as rodeia e penso que um dos aspetos positivos desta intervenção foi mesmo a curiosidade e a motivação que as crianças do grupo demonstraram, o que foi visível através dos comentários que as mesmas iam fazendo ao longo do passeio pelo espaço exterior:

B: “Gosto muito de passear pela escola, temos muitas árvores bonitas”

L: “Agora vamos saber o nome de todas as árvores, não é Beatriz?”

Estagiária: “É verdade sim, vamos ficar a conhecer todas as árvores à nossa volta”

B: “E depois podemos fazer mais passeios pelas árvores!” **(Nota de Campo, 29 de março de 2022)**

O facto desta intervenção ter contado com a educadora cooperante e com a ajudante de ação educativa foi fundamental até porque em alguns momentos era a ajudante a responder a questões das crianças acerca das árvores, o que considero ter sido muito importante. Para além disso, uma das minhas dificuldades iniciais foi manter a organização do grupo, algo que a educadora cooperante me ajudou a superar.

Através desta intervenção proporcionei um momento de contacto com a natureza, com um espaço da instituição com o qual as crianças não estavam muito familiarizadas e também com elementos naturais como as árvores, as folhas e as flores das mesmas. Considero este contacto com a natureza bastante positivo e por isso penso ser essencial “tirar partido das suas potencialidades e apoiar as crianças na sua procura de compreensão do mundo e de si próprias” (Dias, 2021, p. 18). Os elementos recolhidos serviram para a construção do herbário, posteriormente apelidado de “as árvores da nossa escola”, sendo este um recurso que as crianças podiam explorar, de modo a aceder às características das árvores com que contactaram durante o passeio pelo exterior.

Penso que a interligação entre a minha intervenção e a sugestão de construir um herbário, por parte da educadora cooperante, demonstra bem a relevância do trabalho em equipa, uma vez que ambas trabalhámos para atingir o mesmo objetivo, o que culminou numa sequência de atividades fluida e não demasiado estruturada.

Em suma, as intervenções em contexto de jardim-de-infância basearam-se em aproximar e reforçar a ligação que o grupo de crianças tinha com a natureza e com os elementos naturais ao seu redor, algo que considero fundamental.

Capítulo V: Considerações finais

Este último capítulo apresenta-se como um balanço geral de todo o processo de investigação vivido ao longo do mestrado, nos contextos de estágio. Integra uma análise reflexiva acerca dos estágios realizados, bem como as dificuldades com que me deparei durante este percurso, que, assim que ultrapassadas, resultaram em aprendizagens significativas que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Após ingressar no Mestrado em Educação Pré-Escolar, um dos meus principais focos foi escolher uma temática para o presente relatório de investigação que fosse transversal aos dois contextos de estágio, creche e jardim-de-infância, mas também que fosse um tema pertinente para mim e que considerasse verdadeiramente importante e significativo. Mantive sempre presente que escolher um tema do meu interesse seria muito mais proveitoso uma vez que estaria a estudar e a adquirir conhecimentos acerca de algo que gostaria que guiasse de certo modo a minha prática enquanto futura educadora de infância.

Ao começar o estágio na valência de creche, acompanhando um grupo da sala de berçário, senti que tudo era novo para mim pois nunca tinha contactado com um grupo de crianças da faixa etária dos zero aos três anos. Sinto que dei tempo a mim mesma para me adaptar a esta nova realidade e, depois de muita observação e reflexão, considerei que existia um elemento muito importante em falta: o contacto com a natureza, que foi muito reduzido nas primeiras semanas de estágio. Não sabia ainda o que iria encontrar no jardim-de-infância, mas com aqueles bebés sabia que ou os levava até à natureza ou teria de trazer a natureza até eles, ficando assim decidida a temática que iria abordar.

No segundo estágio, deparei-me com uma realidade diferente uma vez que o grupo de crianças contactava com a natureza regularmente dado que a educadora cooperante valorizava muito os momentos de exterior e também porque o próprio espaço exterior da instituição era composto por muitos elementos naturais, como árvores, arbustos, flores, entre outros. O contacto com a natureza fazia parte da rotina das crianças, mas, apesar disso, rapidamente compreendi que podia intervir no âmbito de explorar mais profundamente o espaço exterior e os elementos que o compunham.

No que diz respeito às minhas intervenções, em ambos os contextos, umas foram planeadas e outras, apesar de delineadas, ocorreram espontaneamente, sendo que partiram sempre dos interesses e das necessidades das crianças, e foram partilhadas previamente com as educadoras cooperantes de modo a obter as suas

opiniões e sugestões de melhoria. De forma global, as minhas intervenções assentaram na minha convicção sobre a importância do contacto com a natureza e com os elementos naturais para o desenvolvimento das crianças.

Ao longo da construção deste relatório surgiram algumas dificuldades, nomeadamente a elaboração capítulo do enquadramento teórico. Considero que o enquadramento teórico acaba por ser a base dos restantes capítulos, tendo uma importância bastante significativa e, conseqüentemente, era indispensável que este ficasse bem construído e organizado. A maior dificuldade neste capítulo foi a escolha dos conceitos a abordar, sendo que estes mudaram algumas vezes e, após ultrapassado esse impasse, senti alguma dificuldade em organizar e articular bem o texto de modo a relacionar as diferentes perspetivas dos autores em relação a cada conceito. Estas dificuldades foram superadas à medida em que construía o texto e organizava o meu pensamento, contando ainda com o apoio da orientadora do relatório.

Apesar das dificuldades, a construção deste relatório proporcionou-me diversas aprendizagens e momentos de reflexão. O enquadramento teórico, apesar de ter sido o capítulo que senti mais dificuldade em organizar, foi também o que me permitiu expandir o meu conhecimento em relação ao tema dado que tive a oportunidade de ler diversos livros e artigos de vários autores. As leituras que realizei permitiram-me adquirir diferentes perspetivas sobre os assuntos e refletir acerca das mesmas, o que considero ser bastante benéfico uma vez que me permitiu alargar o meu conhecimento em relação a um tema que é do meu interesse.

Posto isto, resta dar resposta à questão de investigação: “como promover o contacto das crianças com a natureza em contexto de creche e jardim-de-infância?”. Para tal, foi necessário articular as minhas observações, conseqüentes registos e notas de campo, bem como o referencial teórico desta investigação e as respostas das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes.

Um dos aspetos fundamentais para responder à questão centra-se no papel do educador. Nos primeiros anos de vida das crianças é o adulto que tem o papel de valorizar (ou não) a natureza e tudo o que provém da mesma, até porque os adultos que acompanham as crianças diariamente influenciam de forma significativa o seu processo de aprendizagem (Bilton et al., 2017). Assim, o educador de infância deve reconhecer a importância do contacto das crianças com a natureza e ainda promover o mesmo.

É essencial que o adulto compreenda que a sua conceção sobre o seu papel como educador influencia não só as suas práticas como também a sua relação com as crianças. Para Bilton et al. (2017), para além do comportamento e das atitudes do

educador, também o seu conhecimento profissional determina a promoção de práticas educativas de qualidade, sendo que estes pressupostos são “particularmente válidos nas ações educativas ao ar livre” (p. 106).

O papel do educador e o modo como o mesmo interage com as crianças durante os momentos de contacto com a natureza definem a forma como as crianças encaram estes momentos. O educador deve assumir, em simultâneo e de modo articulado, o papel de *observador atento*, de *organizador do espaço* e de *promotor de desafios* (Bento, 2020). Ao culminar estas três vertentes, o educador envolve-se com as crianças, tornando os períodos de contacto com a natureza em momentos positivos de aprendizagens significativas.

Durante os meus estágios tive a oportunidade de experimentar as três dimensões relativas ao meu papel, neste caso como estagiária. Considero que desempenhei o papel de *observadora atenta* desde o início dos estágios, até porque inicialmente tirei sempre algum tempo para conhecer as crianças, as equipas e os contextos e para tal a observação foi a minha melhor técnica. A dimensão de observadora atenta foi a que penso ter estado mais presente, mantendo-se ao longo da totalidade dos períodos de estágio, sendo que experienciei também a importância de observar apenas, sem invadir o espaço das crianças e sem lhes retirar autonomia. Por outro lado, a dimensão de *organizadora do espaço* ficou um pouco aquém, devido a não querer interferir e modificar demasiado as práticas das educadoras cooperantes, pois sinto que os estágios são longos, mas não o suficiente para ter a confiança para tal acontecer. Ainda assim, penso que fiz um bom esforço em relação a esta dimensão, especialmente no contexto de creche, no qual aproximei o espaço exterior, ao ter feito questão de levar os bebés até à rua e também ao levar a caixa da natureza, com elementos naturais, para dentro da sala. A dimensão de *promotora de desafios* surgiu assim que me senti à vontade para intervir com as crianças e era uma constante até ao término dos estágios, dado que promovi desafios (quase) diariamente com os bebés, em contexto de creche, durante os momentos de exploração livre dos materiais e também em contexto de jardim-de-infância, tanto nos momentos de recreio ao ar livre, como dentro da sala. Relativamente ao contacto com a natureza considero que promovi diversos desafios, especialmente em jardim-de-infância, durante os momentos de recreio na rua.

Considero que o facto de já ter experimentado as três vertentes relativas ao papel do educador me permitiu compreender a importância de as culminar, de modo a atingir um maior envolvimento com as crianças e a promover aprendizagens

significativas. De qualquer modo, acredito que existe sempre espaço para crescer e para melhorar a minha prática como educadora de infância.

A organização dos espaços exteriores das instituições é outro dos fatores fulcrais para que o educador promova o contacto com a natureza e, ao reconhecer a importância do espaço exterior para a promoção de aprendizagens, “este não pode deixar de ser planeado com a mesma atenção e rigor aplicados ao interior” (Bilton et al., 2017, p. 140). O espaço exterior deve ser organizado segundo alguns fatores como a singularidade de cada contexto, o grupo de crianças, bem como as suas necessidades e os seus interesses, e ainda os profissionais que os utilizam (Bilton et al., 2017), de modo a culminar num espaço agradável para descobrir o mundo e contactar com a natureza. É essencial que os espaços exteriores sejam locais que possibilitem e promovam o contacto com elementos naturais dado que o que a natureza oferece é, muitas vezes, mais interessante para as crianças do que objetos com um fim predefinido (Bilton et al., 2017).

Em suma, considero que o meu crescimento durante estes dois anos de mestrado foi bastante notório. Ao ter estagiado em duas realidades bastante distintas, em cada contexto aprendi imenso com as educadoras cooperantes que me apoiaram bastante e me transmitiram conhecimentos que não esqueço, com os restantes elementos das equipas pedagógicas e também com as crianças que me fizeram muitas vezes encarar as situações com outros olhos. Nos diferentes contextos experienciei diferentes realidades em relação ao trabalho de equipa, o que me fez compreender ainda melhor a importância de existir um fio condutor comum a todos os elementos da equipa para que todos trabalhem com os mesmos objetivos, tornando a nossa prática mais fluida. Ainda que o meu objetivo nos estágios fosse aprender com as educadoras cooperantes (e também com a restante equipa e as crianças), sinto que transmiti alguns conhecimentos em relação a este tema visto que refleti muitas vezes com as educadoras cooperantes sobre assuntos relacionados com a minha investigação. Espero que através da realização deste relatório/projeto de investigação tenha contribuído para a mudança e a melhoria nos contextos de estágio pelos quais passei. Aliás, quando regresssei ao contexto de creche, voltei a estagiar na sala de berçário e reparei que existiam algumas caixas com materiais naturais, sem fim predefinido, para os bebés explorarem, o que me faz acreditar que a minha intervenção levou a que a educadora refletisse sobre a importância destes materiais e que os tornasse presentes na sua sala. Em relação ao contexto de jardim-de-infância, como referi no capítulo III – caracterização dos contextos, não regresssei ao mesmo, mas mantenho a esperança de ter contribuído positivamente.

Para além disso, foram os estágios, as aulas e as conversas sinceras que as educadoras cooperantes e as professoras partilharam comigo que me ajudaram a contruir a minha identidade profissional. Dado que nunca trabalhei na área, a observação de boas práticas e a partilha de experiências são fundamentais para começar a definir linhas e objetivos que irão orientar a minha futura prática.

Considero que tenho agora definidos os princípios educativos que irão ser orientadores da minha prática. Estes princípios foram sendo construídos e ajustados ao longo da minha aprendizagem, sendo que tenho agora uma visão da criança como sujeita e agente do seu próprio processo educativo, que desenvolve as suas capacidades através das suas experiências e da valorização dos seus saberes (Silva et al., 2016). Para tal, é imprescindível que seja dada resposta a todas as crianças, o que irá culminar em práticas pedagógicas diferenciadas que “respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (Silva et al., 2016, p. 10). De modo a atingir a diferenciação pedagógica pretendida é fundamental “observar cada criança (...) para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, de modo a adequar o processo educativo às suas necessidades” (Teixeira & Ludovico, 2007, p. 47). Atualmente tenho plena noção de que o desenvolvimento das crianças é holístico, ou seja, que se processa como um todo, “em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p. 10).

Termino este mestrado e este relatório com a certeza de que irei ser bastante feliz na minha futura profissão e com o objetivo de continuar sempre a procurar melhorar a minha prática de modo a estar à altura das crianças que irei educar.

Bibliografia

- Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. UIED-FCTUNL.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arribas, M., Echeverria, M., Fernández-Cavada, L., Garcia, N., Gené, T., Hansen, J., Puljate, L. & Vargas, O. (2018). Viver no exterior. *Infância na Europa Hoje*, (2), pp. 4-6.
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior*. UA Editora.
- 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, J. & Ramos, R. (2022). (Re)pensar práticas em educação de infância: o olhar de duas educadoras num jardim de infância na Noruega. *Cadernos de Educação de Infância*, (127), 22-28.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Auto Aprendizagem* (2ª ed.). Universidade Aberta.
- Colaço, H. & Poeira, V. (2018). Há Vida na Horta. *Cadernos de Educação de Infância*, (113), 16-18.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), pp. 455-479).
- 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.

- Hanscom, A. (2018). *Descaços e Felizes*. Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional* 25(58), pp. 152-185.
- Laevers, F. (2014). Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos* 4(1), pp. 57-69.
- Quitério, A. (2021). Educação Pré-escolar: os benefícios do contacto com a Natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, (124), 137-148.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Schepers, W. & Liempd, I. (2010). Relacionar-se com a Natureza. *Infância na Europa*, 19, pp. 4-5
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Teixeira, O., & Ludovico, A. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Editorial Novembro.
- Webber, M. (2020). A conexão entre a criança e a natureza. In Damasceno, M. (Ed.), *Relação sociedade-natureza, saúde e educação: reflexões multidisciplinares* (pp. 12-25). Quipá Editora.
- Wilson, R. (2008). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. Taylor & Francis Group.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.

Legislação

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: Série I-A, n.º 241.

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República n.º 167/2011: Série de 2011-08-31, pp. 4338-4343.

Despacho Conjunto n.º 268/97 do Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Direção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Documentos Institucionais

Projeto Educativo da Instituição A. (2020/2023). Setúbal.

Projeto Educativo da Instituição B. (). Setúbal.

Projeto Pedagógico - Instituição A. (2021/2022). Setúbal.

Projeto Pedagógico - Instituição B. (2021/2022). Setúbal.

Apêndices

Apêndice A – Guião de entrevista às educadoras cooperantes

OBJETIVOS GERAIS	
<ul style="list-style-type: none">• Recolher informações acerca das concepções da educadora cooperante relativamente ao brincar ao ar livre;• Conhecer as experiências da educadora cooperante relativamente ao brincar ao ar livre, ao longo da sua carreira;• Compreender como e com que frequência as crianças brincam ao ar livre.	
Objetivos específicos	Questões
Introdução: clarificar o propósito da entrevista e o protocolo a seguir	<ul style="list-style-type: none">- Informar a entrevistada sobre o tema e os objetivos da entrevista.- Solicitar a sua colaboração, garantindo a confidencialidade e o anonimato.- Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.
Obter informações acerca da opinião da educadora quanto à temática	<ul style="list-style-type: none">a) O que pensa sobre o brincar ao ar livre? E quais as suas potencialidades para o desenvolvimento da criança?b) Relativamente à sua prática, onde se enquadra o brincar ao ar livre?c) Quais considera serem as características e os materiais desejáveis/adequados para o espaço exterior a ser utilizado com grupos de crianças de creche e de jardim-de-infância?d) Na sua opinião, qual é o papel da educadora durante os momentos de brincadeira ao ar livre?e) Em relação a este tema, o que gostaria de fazer com as crianças na natureza mas não tem realizado?

<p>Obter informações acerca das dinâmicas realizadas com as crianças</p>	<p>f) Com que frequência as crianças brincam no espaço exterior?</p> <p>g) Como é que as crianças se apropriam do espaço exterior?</p> <p>h) Como organiza o espaço exterior?</p>
<p>Conclusão e agradecimentos</p>	<p>- Chegámos ao fim da nossa entrevista. Gostaria de saber se tem algo mais para acrescentar?</p> <p>- Quero expressar o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada, pela colaboração prestada e pelas informações fornecidas.</p>

Apêndice B – Transcrição da entrevista à educadora cooperante A

a) O que pensa sobre o brincar ao ar livre? E quais pensa serem as suas potencialidades para o desenvolvimento da criança?

O brincar ao ar livre, para mim, deveria ser uma atividade como um brincar dentro de sala, dentro de 4 paredes. Porque o espaço exterior é tão ou mais rico e mais potenciador de desafios do que as atividades dentro da sala. Portanto a minha perspetiva sobre o brincar lá fora é que deverá ser o mais aproveitado possível, seja qual for faixa etária, creche, jardim-de-infância, 1.º ciclo, por aí, é um espaço deve ser aproveitado em todos os graus de ensino, portanto sou muito a favor quanto ao utilizar o espaço exterior.

b) Relativamente à sua prática, onde se enquadra o brincar ao ar livre?

Na minha prática enquadra-se exatamente no mesmo planeamento das atividades cá dentro, ou seja, sempre que haja possibilidade. É evidente que há alturas do ano em que, dependendo da sala e do grupo que temos, temos de adequar, por exemplo, no berçário quando os bebés chegam com 3/4 meses é difícil levá-los lá fora tantas vezes como gostaríamos. Mas sem dúvida que passada essa fase de adaptação, sempre que haja possibilidade devemos levar os bebés lá fora. O exterior é um espaço a acrescentar aos que nós temos, é um prolongamento do espaço...agora estou mais na sala de berçário, mas quando estava nas outras salas aquilo que eu permitia fazer era que as crianças levassem os materiais da sala para a rua, porque se fizer sentido à sua atividade devem levar as coisas lá para fora... por exemplo, quando as crianças iam passear os bebés, mas queriam ir passear os bebés para a rua, é claro que as deixava levar os carrinhos das bonecas para a rua... muitas vezes queriam fazer um piquenique e eu permitia que levassem as coisas da casinha para fazerem um piquenique lá fora, porque na realidade os piqueniques fazem-se na rua, não é em casa. Portanto acho que deve existir um planeamento tão rigoroso quanto aquele que se faz dentro da sala, porque o espaço exterior pode ser tão potenciador de atividades e tão potenciador de desenvolvimento da criança como o espaço dentro da sala.

c) Quais considera serem as características e os materiais desejáveis/adequados para o espaço exterior a ser utilizado com grupos de crianças de creche e de jardim-de-infância?

Penso que voltámos à fase em que se valoriza o que é construído por nós, o que apela mais à criatividade, ao material mais natural, mais ligado à natureza, à reciclagem... felizmente estamos a tentar trazer para as nossas salas esse tipo de materiais. Na rua, acho que é exatamente a mesma coisa, passámos por aquela fase em que não havia nada... com os meus primeiros grupos, trabalhava num local que tinha um espaço magnífico, com uma colina que eles corriam e desciam a colina abaixo, brincavam com lama, com areia, com paus e com pedras e muitas outras coisas. E isso era muito rico, mas depois chegamos a outra fase em que era necessário ter uma caixa de areia, tudo muito limpo e bonito e acho que as crianças perderam um pouco a liberdade e a possibilidade de criarem as suas próprias brincadeiras, ficaram um bocadinho mais limitadas aos materiais que foram surgindo. Agora estamos numa fase em que estamos a voltar à brincadeira mais livre, com materiais menos estruturados, mais ligados à

natureza, ao que é plantado, ao que é recolhido, acho que felizmente estamos a regressar ao que é a nossa essência: o mexer na terra, dar aso à nossa liberdade e à nossa criatividade... acho que estamos num bom caminho!

d) Na sua opinião, qual é o papel da educadora durante os momentos de brincadeira ao ar livre?

Será de observar, de registar, incentivar e de promover determinadas situações, em vez de intervir imediatamente. Mas isso é como dentro da sala, eu não consigo ver os dois espaços separados, portanto acho que a postura da educadora lá fora deve ser a mesma postura que tem dentro da sala. Deve respeitar o espaço da criança, promover um espaço que seja adequado, não demasiado estruturado, mas também não demasiado caótico, deve ter a sua estrutura para existir alguma organização, que até pode ser pensada com os meninos. Penso que o papel da educadora lá fora deve ser exatamente o mesmo que é cá dentro, ou seja, eu acho que no espaço exterior é deixá-los brincar à vontade, mas com uma intencionalidade educativa. A intencionalidade educativa deve estar sempre presente, mesmo nas brincadeiras mais autónomas o nosso olhar deve estar presente para quando regressamos à sala podemos perguntar: “o que estiveram a construir?”, “o que estiveram a planear?”. A educadora pode estar fora, apenas a observar, mas depois deve recolher elementos para trazer para a sala, penso que a postura da educadora deve que ser sempre essa.

e) Em relação a este tema, o que gostaria de fazer com as crianças na natureza mas não tem realizado?

Tanta coisa, tanta coisa! Mais aqui em berçário, nas outras salas sinto que se fez muito, em berçário gostava de ter tido mais tempo, mas a minha falta de tempo tanto é lá para fora como é para dentro da sala. Mas um dos projetos que pensei era uma parede sensorial para os bebés explorarem lá fora, isto porque a maioria deles ainda não gatinham, logo estão muito “presos” ao chão e por isso gostava de fazer a construção de uma parede sensorial que eles pudessem explorar.

Quanto a outras atividades, eles já brincaram com água, digitintas, massas, tantas coisas que eles já fizeram lá fora. Não existe assim nenhuma atividade específica que eu gostava de ter feito e que não fiz por alguma outra limitação, a minha limitação é mesmo o tempo que me falta para poder construir outro tipo de materiais como gostava de fazer e ainda não consegui.

f) Com que frequência as crianças brincam no espaço exterior?

Em relação à minha prática, nas outras salas (1/2 e 2/3 anos) diariamente eles vão à rua, esteja frio, esteja calor... só se estiver a chover torrencialmente é que eu não os deixava ir à rua, mas agora em berçário não tenho uma frequência certa. Nas outras salas a “varanda” serve um pouco como espaço de prolongamento da sala, muitas vezes fechamos a parte da escadinha quando eles não podem passar para lá por estar a chover e eles utilizam a varanda para apanhar ar e brincar lá fora.

g) Como é que as crianças se apropriam do espaço exterior?

Bom, tem muito a ver com a forma como nós os levamos a apropriarem-se, tem muito a ver com aquilo que eu também já falei anteriormente, que é no início do ano conhecermos o que está lá fora, levamos o grupo ver o que é que há lá fora, o que é

que podem fazer lá fora. Nós próprios trazemos coisas lá para fora para desenvolver com eles, de maneira que eles consigam apropriar. Aqui na creche eles apropriam-se muito facilmente porque ao longo do ano as crianças vão muitas vezes à rua e, portanto, quando chegam ao final do ano eles já conhecem o espaço, já não é um espaço que lhes é estranho. Mas, de facto, a apropriação do espaço penso que se deve ser feita neste sentido, acompanhar o grupo de forma a mostrar o espaço às crianças, dar a conhecer e promover atividades a desenvolver lá fora.

h) Como organiza o espaço exterior?

Podemos ter materiais que são da rua e materiais que são da sala, mas também existem materiais que se podem utilizar nos dois espaços. Se uma criança quer trazer uma taça com areia, porque precisa de fazer uma sopa na cozinha, ou de ir buscar ervas lá fora para fazer uma sopa... ou se precisam de pedras para colocar nos camiões dentro da sala, temos de ter uma organização flexível e isto tem que ser conversado com eles, como é evidente. O ir buscar materiais da rua para a sala ou levar materiais da sala para a rua e depois devolvermos pode ser perfeitamente conversado com as crianças, de maneira a criarmos regras com eles, explicar o que podemos fazer lá fora, o que podemos fazer cá dentro, que materiais é que podem ser utilizados em ambos os espaços, tudo deve ser falado com as crianças.

Apêndice C – Transcrição da entrevista à educadora cooperante B

a) O que pensa sobre o brincar ao ar livre? E quais pensa serem as suas potencialidades para o desenvolvimento da criança?

Não há nada que eu considere mais significativo que o brincar ao ar livre. Para o desenvolvimento global, social, emocional, cognitivo das crianças... acho que os espaços exteriores ajudam na aprendizagem porque se fazem experiências, se estabelecem relações que são privilegiadas e que em nenhum outro sítio nem dentro da escola se consegue este tipo de relação. As crianças estabelecem regras e cumprem-nas, definem brincadeiras, portanto desenvolvem-se muito a nível social através da brincadeira ao ar livre com os seus pares. Existem pilares fundamentais no jardim-de-infância como a relação afetiva e o aspecto lúdico e a aprendizagem que se faz ao brincar lá fora, de forma lúdica é muito significativa. Não há aprendizagem mais significativo, nem desenvolvimento mais significativo em todos os aspetos como a nível emocional, social, cognitivo, a nível físico – em termos de motricidade, até em termos de saúde - portanto não há nada possa estar acima da brincadeira ao ar livre.

b) Relativamente à sua prática, onde se enquadra o brincar ao ar livre?

Uma das coisas que me desgostou muito na Instituição B, que me deixava muito triste eram todos os constrangimentos que existiam, como os espaços com pouca qualidade, onde tínhamos que estar sem fazer barulho por estarem a decorrer aulas do 1.º ciclo nas salas ao lado. Isto dava-nos um “falso brincar”, não era o verdadeiro brincar livre.

Aqui neste novo contexto podemos ir ao exterior à hora que queremos, o tempo que queremos, porque este tempo de brincadeira ao ar livre não se insere numa programação como um intervalo com um horário estipulado. Aqui eu posso gerir o tempo como eu quero e eles têm muito espaço de brincadeira livre, que eu na Instituição B não conseguia proporcionar, devido aos constrangimentos que já referi e também porque os lugares onde se passava o recreio eram alternados diariamente entre salas... Fazíamos o que podíamos mas não era o ideal, estava longe de ser o que temos que dar às crianças para brincarem livremente. E eu penso que essa é a melhor aprendizagem que eles fazem no jardim-de-infância, é fundamental.

c) Quais considera serem as características e os materiais desejáveis/adequados para o espaço exterior a ser utilizado com grupos de crianças de creche e de jardim-de-infância?

Eu penso que tem que haver um leque diversificado. Eu acho que devemos ter espaços de areia, tanques de água, materiais que possam estar em simultâneo com o restante espaço livre de materiais. O que eu menos valorizo são os escorregas, os baloiços, porque embora sejam necessários, acho que existem materiais mais importantes mas devemos ter um pouco de tudo. Também é importante ter um espaço natural, de terra, de exploração livre, um espaço em que eles possam ver um formigueiro com formigas, que possam ver uma planta, uma horta, um jardim, tudo isso é extremamente importante e, na minha experiência vi crianças a observarem a beleza de folhas, de árvores, a irem procurar bichinhos pequeninos e isso estimula a curiosidade deles, é de uma riqueza muito grande. Portanto eu penso que o enfoque não podem ser apenas os materiais

porque não são o mais importante, mas sem dúvida que tem que haver um leque diversificado de coisas, tem que haver lama, tem que haver um pouco de tudo.

d) Na sua opinião, qual é o papel da educadora durante os momentos de brincadeira ao ar livre?

É de observadora, de estar atenta aos comportamentos porque é aí que nós observamos muito e percebemos muito sobre as crianças, as relações que estabelecem com outros, a forma como brincam... nós fazemos várias leituras desses momentos e claro que se estivermos a dinamizar jogos e a organizar atividades, continuamos a dirigir e não observamos atentamente as relações, a forma de brincar. O que o educador pode fazer é colocar determinados materiais e deixá-los explorar livremente e observar.

Devemos ter uma postura muito cuidadora porque nós também temos que prevenir acidentes, há aqui que ter esse cuidado. Somos, essencialmente, cuidadores e observadores de modo a avaliarmos as situações e a registarmos, até porque há crianças que eu só conheço inteiramente quando observo como eles se comportam no espaço exterior, como é que eles interagem nesse espaço, os interesses... e se não houvesse essa parte livre no exterior, se estivesse sempre a dirigir eu nunca iria conhecer inteiramente algumas crianças, nem como elas são, como é que estabelecem relações ou não, porque também há aqueles que não estabelecem relações e isso percebe-se através da observação. Portanto penso que se deve organizar os materiais, mas deixá-los brincar livremente. Se é brincadeira livre, é brincadeira livre.

e) Em relação a este tema, o que gostaria de fazer com as crianças na natureza mas não tem realizado?

Existem muitas coisas que ainda não consegui fazer este ano porque tem sido um período de adaptação e tive de me organizar. Neste contexto também tenho uma porta para as traseiras, como tinha na Instituição B, que dá para um espaço só "meu" e já percebi que é possível contar histórias ao ar livre porque não há tanta confusão de barulhos como nós tínhamos o ano passado, lá tínhamos o centro comercial, a estrada... aqui é tudo mais sossegado e dá perfeitamente para ir para perto das hortas contar histórias, porque também temos hortas, dá para colocar os cavaletes no espaço exterior porque o tempo é mais favorável.

Quando começar a primavera quero começar a colocar os materiais todos lá fora e fazer atividades no exterior quase sem vir à sala, como o pintar ao ar livre, ter um cavalete sempre ao ar livre, ter jogos, utilizar a cozinha de lama que temos. Aqui não temos que recolher os materiais todos os dias... há materiais que nos davam muito trabalho na Instituição B, porque não podiam ficar no exterior muito tempo, tinham que estar sempre a ser recolhidos e aqui já não tenho esse problema. Aquilo que eu não fazia na Instituição B, estou ansiosa por fazer cá.

f) Com que frequência as crianças brincam no espaço exterior?

Na instituição B nós iamos àquela hora específica da manhã e depois eles iam também no prolongamento que era essencialmente ao ar livre, nós pediamos que fosse o máximo possível ao ar livre, sempre que as condições permitissem.

Sempre que nós saíamos fora da hora do intervalo estipulado já não podíamos ir para os equipamentos, então tínhamos que ficar no espaço do cimento, que não era de

qualidade. A minha rotina mudava muito consoante as necessidades mas íamos muito pouco em relação ao que eu penso que eles deviam ir. Às vezes dava a opção de uns ficarem a brincar lá fora e outros irem para dentro da sala porque eu acho que também se tem que deixar esta opção e como haviam duas pessoas para cada sala isso era possível. Mas mesmo assim eu acho que era muito pouco em relação às necessidades deles, devia haver mais tempo. A aprendizagem que se faz no exterior não é mesma que no interior da sala, nunca será.

g) Como é que as crianças se apropriam do espaço exterior?

Mesmo naquele giratório que tinham diário ou semanal porque um dia éramos nos equipamentos, outro no campo de jogos, outro dia era atrás do monobloco onde não tínhamos nada.. eu até acho que eles conseguiram fazer uma coisa espantosa, apropriarem-se de uma forma espantosa todos os espaços e saber a potencialidade de cada um.

Se era dia de trotinete eles apropriavam-se desse espaço na maior e sabiam como é que podiam gerir o espaço, onde é que podiam andar, fazer corridas e aproveitá-lo ao máximo. Por trás do monobloco, que era um espaço muito limitado, eles conseguiam cavar, fazer construções, conseguiam tirar o máximo partido dos diferentes espaços que tínhamos e até aprenderam como conseguir correr e pular as raízes para não caírem. Eles conseguiram perceber o que é que em cada espaço poderiam fazer e como o fazer, e isso realmente é uma capacidade dos miúdos. Era muito interessante a forma como tiravam o maior partido dos diferentes espaços.

h) Como organiza o espaço exterior?

Penso que a educadora tem que pensar qual é o potencial daquele local e o que quer promover. Um educador tem que avaliar e colocar aquilo que acha que deve colocar nesses espaços, por exemplo, no ano passado foi necessário introduzir diferentes materiais como pneus, arcos, para o espaço de cimento para evitarmos algumas brincadeiras mais agressivas. No espaço atrás do monobloco deixámos baldinhos e pás, abríamos a casinha dos materiais uma vez por semana, pelo menos, porque os meninos que não tinham prolongamento não usufruíam desses materiais

Eu acho que nós devemos pensar os espaços, planeá-los um pouco na nossa cabeça e pensar: “o que é que é importante? o que é que eles precisam?”. Devemos ter um leque de materiais disponível que eles possam utilizar livremente mas que não condicionem a criatividade das crianças, porque o brincar ao ar livre desenvolve muito a criatividade. Existem muitas crianças que preferem pegar em baldes e pás e fazer “bolos de terra e folhas” e nesse caso, porque não deixar esses materiais disponíveis? Estão a ser criativos na mesma, isso não impede a criatividade deles.

Apêndice D – Análise do conteúdo das entrevistas

Categories	Subcategorias	Respostas da entrevista à Educadora A	Respostas da entrevista à Educadora B
Conceções das educadoras	Brincar na natureza	<p>“deveria ser uma atividade como um brincar dentro de sala, dentro de 4 paredes” (questão a)</p> <p>“a minha perspetiva sobre o brincar lá fora é que deverá ser o mais aproveitado possível, seja qual for faixa etária” (questão a)</p>	<p>“Não há nada que eu considere mais significativo que o brincar ao ar livre. Para o desenvolvimento global, social, emocional, cognitivo das crianças...” (questão a)</p> <p>“A aprendizagem que se faz no exterior não é mesma que no interior da sala, nunca será.” (questão f)</p>
	Papel da educadora	<p>“Será de observar, de registar, incentivar e de promover determinadas situações, em vez de intervir imediatamente.” (questão d)</p> <p>“acho que a postura da educadora lá fora deve ser a mesma postura que tem dentro da sala.” (questão d)</p>	<p>“É de observadora, de estar atenta aos comportamentos porque é aí que nós observamos muito e percebemos muito sobre as crianças” (questão d)</p> <p>“Devemos ter uma postura muito cuidadora porque nós também temos que prevenir acidentes, há aqui que ter esse cuidado. Somos, essencialmente, cuidadores e observadores de modo a avaliarmos as situações e a registarmos” (questão d)</p>
	Espaço exterior	<p>“O exterior é um espaço a acrescentar aos que nós temos, é um prolongamento do espaço” (questão b)</p> <p>“pode ser tão potenciador de atividades e tão potenciador de desenvolvimento da criança como o espaço dentro da sala.” (questão b)</p>	<p>“acho que os espaços exteriores ajudam na aprendizagem porque se fazem experiências, se estabelecem relações que são privilegiadas e que em nenhum outro sítio nem dentro da escola se consegue este tipo de relação.” (questão a)</p>
Práticas das educadoras	Intencionalidades	<p>“um dos projetos que pensei era uma parede sensorial para os bebés explorarem lá fora, isto porque a maioria deles ainda não gatinham, logo estão muito “presos” ao chão e por</p>	<p>“Quando começar a primavera quero começar a colocar os materiais todos lá fora e fazer atividades no exterior quase sem vir à sala, como o pintar ao ar livre, ter um cavalete</p>

		<p>isso gostava de fazer a construção de uma parede sensorial que eles pudessem explorar.” (questão e)</p>	<p>sempre ao ar livre, ter jogos, utilizar a cozinha de lama que temos.” (questão e)</p> <p>“Penso que a educadora tem que pensar qual é o potencial daquele local e o que quer promover” (questão h)</p>
	Frequência	<p>“sempre que haja possibilidade devemos levar os bebés lá fora.” (questão b)</p> <p>“nas outras salas (1/2 e 2/3 anos) diariamente eles vão à rua, esteja frio, esteja calor... só se estiver a chover torrencialmente é que eu não os deixava ir à rua, mas agora em berçário não tenho uma frequência certa.” (questão f)</p>	<p>“podemos ir ao exterior à hora que queremos, o tempo que queremos, porque este tempo de brincadeira ao ar livre não se insere numa programação como um intervalo com um horário estipulado. Aqui eu posso gerir o tempo como eu quero e eles têm muito espaço de brincadeira livre” (questão b)</p> <p>“o máximo possível ao ar livre, sempre que as condições permitissem.” (questão f)</p> <p>“Às vezes dava a opção de uns ficarem a brincar lá fora e outros irem para dentro da sala porque eu acho que também se tem que deixar esta opção” (questão f)</p> <p>“mesmo assim eu acho que era muito pouco em relação às necessidades deles, devia haver mais tempo.” (questão f)</p>
Espaço exterior	Organização	<p>“temos de ter uma organização flexível e isto tem que ser conversado com eles, como é evidente.” (questão h)</p> <p>“Podemos ter materiais que são da rua e materiais que são da sala, mas também existem materiais que se podem utilizar nos dois espaços.” (questão h)</p>	<p>“penso que se deve organizar os materiais, mas deixá-los brincar livremente. Se é brincadeira livre, é brincadeira livre.” (questão d)</p> <p>“Eu acho que nós devemos pensar os espaços, planeá-los um pouco na nossa cabeça e pensar: “o que é que é importante? o que é que eles precisam?”.” (questão h)</p>
	Materiais	<p>“Penso que voltámos à fase em que se valoriza o que é construído por nós, o que apela mais à criatividade, ao</p>	<p>“Eu penso que tem que haver um leque diversificado. Eu acho que devemos ter espaços de areia, tanques de água,</p>

		<p>material mais natural, mais ligado à natureza, à reciclagem...” (questão c)</p> <p>“materiais menos estruturados, mais ligados à natureza, ao que é plantado, ao que é recolhido” (questão c)</p>	<p>materiais que possam estar em simultâneo com o restante espaço livre de materiais.” (questão c)</p> <p>“Também é importante ter um espaço natural, de terra, de exploração livre” (questão c)</p> <p>“Portanto eu penso que o enfoque não podem ser apenas os materiais porque não são o mais importante, mas sem dúvida que tem que haver um leque diversificado de coisas, tem que haver lama, tem que haver um pouco de tudo.” (questão c)</p> <p>“Devemos ter um leque de materiais disponível que eles possam utilizar livremente mas que não condicionem a criatividade das crianças” (questão h)</p>
	<p>Utilização</p>	<p>“tem muito a ver com a forma como nós os levamos a apropriarem-se (...) que é no início do ano conhecermos o que está lá fora, levamos o grupo ver o que é que há lá fora, o que é que podem fazer lá fora.” (questão g)</p> <p>“Aqui na creche eles apropriam se muito facilmente porque ao longo do ano as crianças vão muitas vezes à rua e, portanto, quando chegam ao final do ano eles já conhecem o espaço (...)” (questão g)</p> <p>“felizmente estamos a regressar ao que é a nossa essência: o mexer na terra, dar aso à nossa liberdade e à nossa criatividade... acho que estamos num bom caminho!” (questão c)</p>	<p>“acho que eles conseguiram fazer uma coisa espantosa, apropriarem-se de uma forma espantosa todos os espaços e saber a potencialidade de cada um.” (questão g)</p> <p>“conseguiram tirar o máximo partido dos diferentes espaços que tínhamos” (questão g)</p> <p>“Eles conseguiram perceber o que é que em cada espaço poderiam fazer e como o fazer, e isso realmente é uma capacidade dos miúdos. Era muito interessante a forma como tiravam o maior partido dos diferentes espaços.” (questão g)</p>

Apêndice E – Planificação da intervenção “Caixa da Natureza”

Título: Caixa da Natureza

Faixa etária: 5 aos 12 meses

Local: sala de berços

OBJETIVOS E INTENCIONALIDADES:

- Observar e explorar os elementos naturais presentes na caixa;
- Experimentar novas sensações, texturas, aromas e sons;
- Incentivar novas descobertas a pares;
- Comunicar entre pares.

RECURSOS HUMANOS:

- Eu (estagiária); educadora cooperante; ajudante de ação educativa.

RECURSOS MATERIAIS:

- Pedras (armazenadas dentro de uma caixa);
- Pedaco de madeira;
- Caixa de cartão;
- folhas secas;
- Alfazema;
- Alecrim;
- Pinhas;
- Flores;
- Lufa.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- Colocar uma manta a meio da sala de berços e colocar a caixa da natureza no centro. (O objetivo de realizar a atividade na sala de berços é para que as crianças não recebam outros estímulos sensoriais ao longo da atividade, que não os da caixa);
- Permitir que os bebés explorem livremente os elementos naturais presentes na caixa da natureza.

Apêndice F – Registos fotográficos da intervenção em creche







Apêndice G – Planificação da intervenção “Vamos conhecer as nossas árvores”

Título: Passeio pelas árvores da escola

Faixa etária: 5-6 anos

Local: espaço exterior da instituição

OBJETIVOS E INTENCIONALIDADES:

- Contactar com o espaço natural em redor da instituição;
- Observar e explorar os elementos naturais;
- Identificar e comparar as características específicas de cada árvore (flor, folha);
- Recolher os elementos necessários para a posterior construção do herbário (registo fotográfico; folha; flor).

RECURSOS HUMANOS:

- Eu (estagiária);
- Educadora cooperante;
- Ajudante de ação educativa.

RECURSOS MATERIAIS:

- Telemóvel (para fotografar);

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- Iniciar com uma conversa com o grupo de crianças acerca da construção do herbário e dos elementos que são necessários recolher, de modo a contextualizar a atividade;
- Escolher o local a explorar no espaço exterior;
- Formar uma fila, de modo ao grupo se deslocar até ao exterior;
- Iniciar o passeio na entrada do pomar/na zona dos baloiços (depende da escolha do grupo);
- Observar cada árvore presente no espaço, identificar e distinguir as suas características (folhas, flores, cores);
- Recolher os elementos necessários (registo fotográfico; folha; flor).