



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV – ESEV 2025

Inês Cristina Pereira Soares Práticas de Ensino Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Práticas de Ensino Supervisionadas em
Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do
Ensino Básico – Cozinha de Lama como
estratégia para potenciar o Brincar e a
Educação Ambiental na Educação Pré-
Escolar**

Inês Cristina Pereira Soares

Viseu, 2025



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Práticas de Ensino Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – Cozinha de Lama como estratégia para potenciar o Brincar e a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar

Inês Cristina Pereira Soares

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Maria Figueiredo
Professora Doutora Isabel Abrantes

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Inês Cristina Pereira Soares, n.º 13359 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 12/11/2025

A aluna, Inês Cristina Pereira Soares

Dedico este momento com todo o amor que guardo no coração ao meu pai, que partiu cedo demais. Embora não esteja presente para testemunhar esta conquista, sei que, de alguma forma, esteve sempre ao meu lado, nas recordações, nos conselhos, na força que me ensinou a ter. A sua ausência dói, mas o seu exemplo ensinou-me a nunca desistir. Sinto a sua presença a cada passo que dou e é por ele que celebro esta vitória, com saudade e um amor eterno.

Agradecimentos

Cultivar a gratidão transforma a nossa forma de estar na vida, permitindo-nos dar mais valor aos pequenos gestos e momentos. Quando reconhecemos o que temos e o que vivemos, mesmo nas dificuldades, encontramos mais serenidade e capacidade de apreciar o presente e de encontrar forças para enfrentar o futuro. Sermos gratos, quer nos dias mais leves quer nos mais exigentes, ensina-nos a crescer com cada experiência e com aqueles que caminham a nosso lado. Nunca me faltou a inspiração para agradecer, mesmo quando o caminho se tornava, por vezes, árduo e desafiante.

É com profundo agradecimento e um sincero reconhecimento que inicio os meus agradecimentos gravados nestas palavras, dedicadas a todas as pessoas que, de diferentes formas, fizeram parte deste meu percurso formativo. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo, cada presença, mesmo que silenciosa, foi essencial para que eu pudesse cortar a minha meta. Este trabalho é, por isso, igualmente o resultado da generosidade, da dedicação e da força que as pessoas certas me transmitiram ao longo de um caminho feito com resiliência, vontade de querer ir mais além....

Assim, começo por agradecer à minha Orientadora, Professora Doutora Maria Figueiredo, e à minha Coorientadora, Professora Doutora Isabel Abrantes, pelo acompanhamento, orientação rigorosa e apoio, ingredientes essenciais ao longo este percurso. A vossa dedicação, disponibilidade e saberes foram fundamentais para a concretização de um sonho, que agora se plasma neste trabalho.

Aos professores do curso e do mestrado, o meu sincero reconhecimento por todos os ensinamentos partilhados, pelo estímulo ao pensamento crítico e pelo contributo que deixaram na minha formação académica e pessoal.

À Educadora Cristina e às Professoras Cooperantes, agradeço a oportunidade de aprendizagem prática, a partilha de experiências e o acolhimento durante os momentos de estágio. O vosso profissionalismo e compromisso foram uma inspiração.

Às crianças, que com a sua espontaneidade e autenticidade deram sentido a este caminho, e aos pais, que confiaram e colaboraram, o meu muito obrigada.

À minha mãe, o meu pilar e força constante, agradeço profundamente. Foi com o seu exemplo de coragem, resiliência e generosidade que aprendi a nunca baixar os braços, mesmo nas maiores adversidades. A ela devo mais do que as palavras podem exprimir: devo-lhe a coragem de acreditar, a força de persistir e um coração cheio de esperança.

Ao meu irmão, agradeço por ser presença firme e cúmplice, sempre pronto a apoiar, mesmo de forma discreta. E à pequena Constança, minha afilhada adorada, agradeço por todos os sorrisos que iluminaram os meus dias e por ser, tantas vezes, o alento de

que precisava para continuar.

Aos meus amigos, um agradecimento especial por cada palavra de incentivo, por cada momento de descontração e por me lembrarem, sempre, que não estava sozinha nesta jornada. À Inês, colega, parceira de estágio e amiga, agradeço de forma muito especial pela amizade e por todos os momentos partilhados, os bons e os desafiantes, que tornaram este percurso mais leve e cheio de sentido. À Andreia e à Jéssica, um obrigada do coração por estarem presentes, pelas conversas, pelo apoio e pelas memórias que levarei sempre comigo.

À Rita, amiga de longa data, agradeço pela presença constante, pela amizade inabalável e pelas palavras certas, sempre acompanhadas do carinho de quem me conhece profundamente.

Ao Miguel, meu companheiro de todos os dias, agradeço por todo o amor, paciência e apoio incondicional. A tua presença foi o refúgio nos momentos difíceis e a tua força ajudou-me a manter o rumo quando tudo parecia incerto.

Serei eternamente grata a todos os que me apoiaram, acreditaram nas minhas capacidades e contribuíram para tornar este percurso mais gratificante e cheio de boas memórias.

Eternamente grata a todos!

Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Começa por apresentar as experiências vivenciadas e as aprendizagens realizadas na Prática de Ensino Supervisionada, seguindo-se o trabalho de investigação efetuado no âmbito da Educação Pré-Escolar. Investigou-se a cozinha de lama como estratégia para potenciar o Brincar e a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar com a finalidade de compreender de que forma o espaço exterior pode ser ressignificado e fomentado enquanto ambiente educativo, com recurso a novos recursos pedagógicos. Trata-se de um estudo qualitativo, com recurso a vários instrumentos de recolha de dados: registos diários da utilização do espaço exterior, questionários aos pais/encarregados de educação, entrevistas semiestruturadas com as crianças e observação participante, antes e após a intervenção. A análise e tratamento dos dados seguiram a metodologia de análise de conteúdo. Os resultados mostraram que a intervenção pedagógica cozinha de lama teve um impacto positivo na Educação Pré-Escolar, traduzindo-se num aumento significativo na diversidade e riqueza das experiências do brincar, no envolvimento das crianças com a natureza e na promoção da consciência ambiental. Esta transformação do espaço exterior gerou ainda um reforço nas interações sociais, na criatividade e na autonomia das crianças, sendo reconhecida também pelos pais como promotora do desenvolvimento global e de atitudes ambientalmente responsáveis. Conclui-se que a cozinha de lama constituiu uma estratégia pedagógica eficaz e significativa, podendo a sua implementação ser relevante noutras instituições de Educação Pré-Escolar.

Palavras-chave: Brincar; Cozinha de Lama; Educação Ambiental; Educação Pré-Escolar.

Abstract

This internship report was carried out within the scope of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. It begins by presenting the experiences gained during the Supervised Teaching Practice, followed by the research work carried out in the field of Preschool Education, under the theme Outdoor Space in Preschool Education: the Mud Kitchen as a Strategy to Enhance Play and Environmental Education. The aim is to understand how the outdoor space can be redefined and promoted as an educational environment, through the use of new pedagogical resources.

This is a qualitative study, using various data collection tools: daily records of the use of the outdoor space, questionnaires to parents/guardians, semi-structured interviews with children, and participant observation, before and after the intervention. Data analysis and processing followed the content analysis methodology.

The results showed that the pedagogical intervention Mud Kitchen had a significantly positive impact on Preschool Education, resulting in a substantial increase in the diversity and richness of play experiences, in children's engagement with nature, and in the promotion of environmental awareness. This transformation of the outdoor space also led to enhanced social interactions, creativity, and children's autonomy, and was also recognized by parents as promoting overall development and environmentally responsible attitudes.

It is concluded that the Mud Kitchen was an effective and meaningful pedagogical strategy, and its implementation may be relevant in other Preschool Education institutions.

Keywords: Play; Mud Kitchen; Environmental Education; Early Childhood Education

Lista de siglas e acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CPE – Contexto de Prática Educativa

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

EEE – Educação Emocional e Ética

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OE – Orientações Curriculares

PA – Projeto de Agrupamento

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

PPP – Projeto Pedagógico de Turma

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	5
Abstract.....	6
Lista de siglas e acrónimos.....	7
Índice de tabelas.....	10
Índice de figuras.....	11
Introdução Geral.....	1
Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto de estágio.....	3
Nota introdutória.....	4
1. A PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	6
1.1. Caracterização do grupo e do contexto.....	6
1.2. Apreciação crítica das competências construídas.....	8
2. A PES na Educação Pré-Escolar.....	13
2.1. Caracterização do grupo e do contexto.....	13
2.2. Apreciação crítica das competências construídas.....	14
3. Apreciação crítica das competências construídas.....	23
4. Síntese Global.....	26
Parte II – Espaço Exterior na Educação Pré-Escolar: a cozinha de lama como estratégia para potenciar o Brincar e a Educação Ambiental.....	28
Introdução.....	29
Capítulo 1 – Espaço exterior como contexto de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Pré-Escolar.....	31
1.1. Cozinha de lama.....	32
1.2. A importância do espaço exterior na Educação Pré-Escolar.....	33
1.3. Planeamento e adaptação dos espaços exteriores na Educação Pré-Escolar: intencionalidade educativa.....	34
Capítulo 2 - Brincar ao ar livre como prática essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem.....	37
Capítulo 3. O papel do/a Educador/a de Infância na organização do espaço exterior para o brincar.....	40
Capítulo 4. Educação Ambiental e sustentabilidade na infância.....	43
4.1. A Educação Ambiental como base para um desenvolvimento sustentável.....	43
4.2. O contacto com a natureza: potencial para a aprendizagem em Educação Pré-Escolar.....	45
4.3. Recursos pedagógicos para a Educação Ambiental: a cozinha de lama.....	46
Capítulo 5 – Metodologia de Investigação.....	48
5.1. Orientação do Estudo.....	48
5.2. Participantes no estudo.....	49
5.3. Métodos e instrumentos de recolha de dados.....	49

5.4. Metodologia de análise e tratamento de dados.....	52
Capítulo 6 – Apresentação e discussão dos resultados.....	54
6.1. Utilização dos espaços de recreio no jardim de infância – antes da intervenção.....	55
6.2. Análise dos questionários aplicados aos pais/Encarregados de Educação – pré-intervenção.....	58
6.3. Análise das entrevistas às crianças – antes da intervenção.....	59
6.4. Transformação do espaço exterior: construção da cozinha de lama.....	61
6.4.1. Análise dos questionários aplicados aos pais/Encarregados de Educação – pós-intervenção.....	63
6.4.2. Comparação das perceções dos pais/Encarregados de Educação sobre o espaço exterior e a cozinha de lama (pós e pré-intervenção).....	64
6.4.3. Análise das entrevistas às crianças – pós-intervenção.....	65
6.4.4. Análise de registos fotográficos.....	67
6.4.5. Síntese comparativa das entrevistas às crianças - pré e pós-intervenção.....	75
6.4.6. Registos de níveis de implicação por criança.....	76
6.6. Discussão dos resultados.....	79
Conclusões do estudo.....	84
Conclusões Finais.....	86
Referências bibliográficas.....	90
Apêndices.....	96
Apêndice I – Grelhas relativas ao <i>go</i> exterior pré-intervenção.....	97
Apêndice II – Grelhas relativas ao <i>go</i> exterior pós-intervenção.....	101
Apêndice III– Registos do uso do recreio.....	105
Apêndice IV – Registos dos níveis de implicação.....	107
Apêndice V – Guião de entrevista às crianças pré-intervenção.....	108
Apêndice VI – Transcrição das entrevistas das crianças – Antes da Intervenção.....	109
Apêndice VII – Guião de entrevista às crianças pós-intervenção.....	113
Apêndice VIII – Transcrição das entrevistas das crianças – Após a Intervenção.....	114
Apêndice IX – Questionário aos pais/encarregados de educação pré-intervenção....	121
Apêndice X – Questionário aos pais/encarregados de educação pós-intervenção.....	131

Índice de tabelas

Tabela 1. Utilização dos espaços de recreio.....	56
Tabela 2. Recreio das 10h30.....	56
Tabela 3. Recreio das 13h30.....	57
Tabela 4. Atividades dirigidas no espaço exterior.....	57
Tabela 5. Saídas do Jardim de Infância.....	57
Tabela 6. Percepções dos Encarregados de Educação sobre o Espaço Exterior e a Cozinha de lama (Pré-Intervenção).....	59
Tabela 7. Caracterização das Crianças Entrevistadas – Antes da Intervenção.....	60
Tabela 8. Categorização das Entrevistas às Crianças – Antes da Intervenção.....	61
Tabela 9. Percepções dos Encarregados de Educação sobre o Espaço Exterior e a Cozinha de lama (Pós-Intervenção).....	64
Tabela 10. Categorização das Entrevistas às Crianças – Após Intervenção.....	67
Tabela 11. Distribuição geral dos Níveis de Implicação das crianças por sexo desde 5 de maio a 2 de junho pré-intervenção.....	77
Tabela 12. Distribuição geral dos Níveis de Implicação das crianças por faixas etárias desde 5 de maio a 2 de junho.....	77
Tabela 13. Distribuição geral dos Níveis de Implicação das crianças por dias.....	78
Tabela 14. Resultados gerais dos Níveis de Implicação por dia.....	79

Índice de figuras

Figura 1. Cartaz dos Direitos Humanos.....	10
Figura 2. Construção dos Ecopontos	11
Figura 3. Registos da atividade relacionada com a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças.....	15
Figura 4. Registo da atividade “Natureza e Brincadeira: O Nosso Direito”	16
Figura 5. Registo da atividade com pasta de modelar e a impressão de fósseis.....	18
Figura 6. Registo do cartaz final do Projeto Minhoqueiro.....	19
Figura 7. Registos da atividade de Educação Artística “Os fantasmas”	21
Figura 8. Espaço exterior lateral escolhido para a construção da Cozinha de lama do Jardim de Infância	55
Figura 9. Construção da Cozinha de Lama.....	62
Figura 10. Construção da Cozinha de Lama.....	63
Figura 11. Envolvimento ativo das crianças na atividade de exploração e “faz de conta”	68
Figura 12. Manipulação de pinhas dentro de tachos com água e outros materiais naturais.....	71
Figura 13. Exploração de texturas, utensílios e materiais naturais e a manuseamento de terra e água	72
Figura 14. Momentos de grande curiosidade, coragem e envolvimento por parte das crianças	74

Introdução Geral

O presente relatório final de estágio reflete o percurso formativo vivido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste trajeto, as aprendizagens realizadas foram progressivamente enriquecidas pelas experiências vividas em contexto educativo, as quais suscitaram momentos de reflexão crítica sobre a ação pedagógica, com o propósito de aprender a adequar as estratégias educativas às especificidades e necessidades de cada grupo de crianças, promovendo aprendizagens profissionais e construindo uma presente e futura prática significativa.

Professores/Educadores de Infância competentes são fundamentais para lançar as bases de um desenvolvimento da criança/aluno bem-sucedido, quer a nível cognitivo, quer nas dimensões social e emocional (Viana et al., 2023). Para além de um conjunto diversificado de atributos pessoais, estes profissionais devem possuir competências que lhes permitam responder aos desafios e aos dilemas do quotidiano em sala de aula/sala de atividades (Sousa-Pereira & Leite, 2018). A experiência de supervisão em contextos práticos, onde se articula o trabalho das escolas com o das instituições de ensino superior, é essencial para a construção deste conjunto de competências (Sousa-Pereira & Leite, 2018; Viana et al., 2023).

Reconhecendo a Educação de Infância como uma etapa crucial, a formação inicial dos educadores e professores deve ser encarada como uma prioridade, cuja formação deve integrar, nos seus referenciais, a aprendizagem reflexiva e colaborativa com profissionais experientes. Por outras palavras, ainda que em formação, os educadores e professores devem participar ativamente em comunidades de aprendizagem colaborativas com colegas, docentes do ensino superior e profissionais da educação de infância (Viana et al., 2023). A investigação sobre as práticas é um dos elementos que pode imprimir dinâmica e conferir significado à participação nessas comunidades de prática (Figueiredo, 2022).

Neste contexto, a PES constitui-se como uma experiência formativa exigente e estruturante, desenvolvida em contextos reais de sala de aula ou de jardim de infância, sob a supervisão direta de professores orientadores cooperantes. Este enquadramento prático permite aos futuros profissionais da educação desenvolver uma compreensão aprofundada dos processos de aprendizagem infantil, bem como o desenvolvimento de competências pedagógicas adequadas à realidade educativa (Paro et al., 2014). Assim, a PES é amplamente reconhecida, na literatura, como um pilar fundamental na formação de educadores e professores (Leite & Sousa-Pereira, 2022; Viana et al., 2023).

Atendendo à centralidade da PES no desenvolvimento profissional docente, o pre-

sente relatório propõe-se refletir criticamente sobre as práticas desenvolvidas e os saberes construídos ao longo deste percurso de formação.

O relatório inclui o enfoque num aspeto de uma das práticas, a utilização pedagógica do espaço exterior na Educação Pré-Escolar, que foi abordado através de uma investigação que acompanhou a intervenção realizada no sentido de expandir o potencial para a promoção de aprendizagens no âmbito da Educação Ambiental. A escolha desta investigação assentou na crescente valorização do espaço exterior enquanto ambiente de aprendizagem na Educação Pré-Escolar. A literatura especializada tem evidenciado os múltiplos benefícios do contacto das crianças com a Natureza, nomeadamente no desenvolvimento global, no reforço das competências socioemocionais, na promoção da criatividade e da autonomia, bem como na construção de uma consciência ecológica desde a infância (Lomax et al., 2024).

Neste contexto, a cozinha de lama surge como uma estratégia pedagógica particularmente relevante, ao aliar o jogo simbólico ao contacto direto com elementos naturais (White, 2014). Esta abordagem permite potenciar o brincar, entendido como um direito e uma ferramenta essencial de desenvolvimento infantil, enquanto veículo para promover atitudes e valores de respeito pelo ambiente (Bento & Dias, 2017). Ao proporcionar experiências sensoriais, exploratórias e socialmente interativas, a Cozinha de lama torna-se um recurso educativo com elevado potencial na promoção de práticas sustentáveis e na construção de uma relação afetiva e responsável com o meio envolvente (White, 2014). Assim, investigar o impacto desta estratégia em contexto de EPE permite não só aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas do brincar em ambiente exterior, como também contribuir para práticas pedagógicas mais conscientes e comprometidas com a Educação Ambiental.

Este trabalho está organizado em duas partes principais. A Parte I contém uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto de estágio, tendo em conta as experiências no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar. Cada uma destas experiências compreende a caracterização dos contextos educativos e uma apreciação crítica das competências desenvolvidas, com término numa síntese global. A Parte II corresponde ao estudo de investigação com foco na importância do espaço exterior na Educação Pré-Escolar, com ênfase na cozinha de lama como estratégia pedagógica promotora do brincar livre e da Educação Ambiental. Esta parte abrange seis capítulos, designadamente a fundamentação teórica, a metodologia, a apresentação e discussão dos resultados, e culmina com as conclusões do estudo. O documento inclui ainda as conclusões finais e as referências bibliográficas que sustentam todo o trabalho.

Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto de estágio

Nota introdutória

A prática constituiu-se como um pilar determinante na construção da minha identidade profissional docente. Esta experiência proporcionou-me um contacto direto com os contextos educativos reais, inicialmente no 1.º CEB e, posteriormente, na EPE. No primeiro contexto, tive oportunidade de interagir com turmas de anos distintos, o que me permitiu observar diferentes ritmos de aprendizagem e a diversidade nos conteúdos e metodologias pedagógicas. No estágio realizado em EPE, permaneci com o mesmo grupo de crianças ao longo do ano letivo, vivenciando a continuidade educativa num ambiente heterogéneo, pois cada criança é um ser singular.

Esta vivência aproximou-me das dinâmicas do quotidiano educativo e favoreceu uma compreensão mais específica das particularidades de cada nível de ensino, designadamente no que se refere à abordagem curricular, à organização dos espaços e tempos, às rotinas institucionais, bem como aos alicerces que sustentam a ação educativa. A observação, assumida como etapa inicial e imprescindível, permitiu-me conhecer o grupo de crianças e delinear intervenções pedagógicas mais ajustadas às suas necessidades e interesses. Conforme Cardona (2021, s.p.), “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual”.

Assumiu-se de grande relevância a leitura e a análise dos documentos orientadores de cada nível de ensino, instrumentos valiosos de reflexão e fundamentação das práticas adotadas.

A autorreflexão esteve sempre presente ao longo do meu percurso formativo, assumindo-a como uma competência essencial para uma aprendizagem bem-sucedida e para a tomada de decisões informadas. A minha constante capacidade de autorreflexão fez aumentar a minha motivação para uma aprendizagem mais profunda do universo infantil, melhorar estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como promover a autorregulação das minhas aprendizagens. Por conseguinte, a autorreflexão revelou-se uma competência transversal e essencial no meu percurso formativo, na medida em que favoreceu a análise crítica das decisões tomadas e impulsionou a construção de saberes pedagógicos contextualizados. Reconheço, em todo este processo, a importância dos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010), que orientaram a minha reflexão sobre a prática no sentido do aprofundar do meu compromisso com a promoção do bem-estar emocional e de elevados níveis de envolvimento das crianças.

Quero ressaltar também a dimensão colaborativa inerente ao meu percurso formativo, ou seja, o trabalho em equipa, particularmente com a minha colega de estágio, que potenciou momentos constantes de partilha e de reflexão crítica, fundamentais para a construção conjunta de conhecimento, para o enriquecimento do espaço educati-

vo e para o robustecimento da minha confiança profissional. Este apoio mútuo foi decisivo nos momentos de dúvida e, igualmente, na celebração das pequenas conquistas diárias.

Segue-se a descrição das práticas desenvolvidas em contexto de estágio, no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, inicia com a caracterização dos contextos educativos, seguindo-se a apreciação crítica das competências desenvolvidas, culminando numa síntese global.

1. A PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico proporcionou-me um contacto mais próximo e significativo com a realidade escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico, algo essencial, para mim, enquanto futura profissional na área da Educação. Este contacto foi facilitado por observações das aulas das professoras orientadoras cooperantes e por intervenções realizadas tanto individualmente como em grupo. Deste modo, gostaria de salientar que tive a oportunidade de conhecer e trabalhar com duas turmas distintas, em diferentes anos de escolaridade, em escolas distintas, cada uma com a sua própria realidade específica.

Na PES no 1.º CEB I, realizei as observações e intervenções com uma turma do 4.º ano, numa escola pertencente a um Agrupamento de Escolas da zona semiurbana da cidade de Viseu, durante dois dias por semana (segunda-feira e terça-feira), tendo acompanhamento de docentes supervisores. Neste semestre, as minhas práticas decorreram durante 10 semanas, sendo que tive duas semanas de intervenção em grupo e quatro semanas de intervenção individual, além de acompanhar quatro semanas de intervenção da minha colega.

Contextualizando o Agrupamento onde realizei as minhas práticas, menciono que este se situava numa extensa área rural na periferia oeste e norte da cidade de Viseu. A considerável distância entre a escola sede e as restantes escolas do Agrupamento dificultava o trabalho colaborativo entre os docentes na realização de atividades conjuntas.

Relativamente à escola onde realizei as minhas práticas, destaco que se localizava numa zona semiurbana, um pouco afastada do centro da cidade. Esta escola abrangia dois níveis de ensino, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, e apresentava infraestruturas de construção recente. Em termos de contexto sociológico, tal como a escola onde realizei as minhas práticas na PES no 1.º CEB II, esta escola apresentava uma grande heterogeneidade de crianças e famílias, composta por alunos de diferentes níveis socioeconómicos e diversas culturas.

1.1. Caracterização do grupo e do contexto

A turma com que realizei as minhas práticas foi, como já mencionei, uma turma do 4.º ano, constituída por vinte alunos, sendo treze do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos. Do total de alunos, quatro tinham medidas seletivas de suporte e apoio à aprendizagem. Relativamente a esses quatro alunos, destacava-se a implementação de medidas como apoio psicológico, uma vez que todos recebiam acompanhamento dos Serviços de Psicologia e Ori-

entação. Eram aplicadas medidas de antecipação e reforço das aprendizagens, juntamente com adaptações no processo de avaliação. Para além destes, existiam mais dois alunos que beneficiavam de apoio educativo em diversas áreas disciplinares, tais como Português, Matemática e Estudo do Meio.

A interação ocorria através do deslocamento da orientadora cooperante pela sala, procurando entender se os alunos estavam a acompanhar as atividades e esclarecer dúvidas quando necessário. No que diz respeito ao comportamento, a turma era bem-comportada, com apenas alguns alunos a manifestar comportamentos inadequados tanto na sala de aula quanto no recreio. Essas situações eram abordadas dentro da sala de aula, através de diálogo e chamadas de atenção, e, em casos mais sérios, resultavam em relatórios enviados ao diretor do Agrupamento. No entanto, é importante destacar que a assiduidade e a pontualidade desses alunos eram aspetos positivos, uma vez que todos chegavam pontualmente à sala de aula, com exceção de casos esporádicos de atraso.

No que concerne à PES no 1.º CEB II, realizei as observações e intervenções numa turma de 1.º ano, numa escola pertencente a um Agrupamento de Escolas da zona semiurbana da cidade de Viseu, durante três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), com acompanhamento de docentes supervisores. Neste segundo semestre, as dinâmicas de observação e intervenção foram diferentes, uma vez que as minhas práticas ocorreram durante onze semanas, das quais nove incidiram em intervenções individuais e apenas a primeira e a última semana foram de intervenção em grupo.

Durante uma semana, tive a oportunidade de observar uma colega noutra sala/turma, o que me permitiu conhecer uma terceira realidade escolar. Na PES no 1.º CEB II tive uma orientadora cooperante substituta ao longo de todas as semanas, tornando-se assim a professora titular da turma.

No que concerne ao Agrupamento, destaco que este visava a melhoria das aprendizagens dos alunos, alinhando-se com os quatro pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser), e promovendo práticas inclusivas e respeitadoras da diversidade, como defende Jacques Delors (1996) no relatório da UNESCO.

Relativamente à escola onde realizei as minhas práticas, é relevante sublinhar que esta se encontrava relativamente próxima do centro da cidade, numa localização estratégica. Esta escola era a única do Agrupamento a oferecer simultaneamente os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, o que para muitas famílias representava uma menor necessidade de mudança de escola e uma gestão familiar mais facilitada.

Em termos de contexto sociológico, a escola apresentava uma grande heterogeneidade de crianças e famílias, refletindo uma comunidade escolar multicultural composta

por alunos de diferentes níveis socioeconômicos e culturas variadas. Face a esta diversidade, o Agrupamento investia na relação escola-família, promovendo o envolvimento das famílias nas atividades desenvolvidas pela escola.

A turma com que realizei as minhas práticas era constituída por vinte e um alunos, onze rapazes e dez raparigas, com idades entre os 6 e os 7 anos. Destes vinte e um alunos, quatro eram naturais do Brasil e um aluno era natural da Ucrânia, tendo chegado no início da guerra. Esta ampla diversidade cultural fomentava a interação com distintas realidades.

No entanto, observei que, no contexto dos alunos de nacionalidade brasileira, a interação com os colegas podia apresentar obstáculos por parte de alunos que falavam o Português Europeu, devido aos processos de socialização compartilhados entre eles. Além disso, notei também uma dificuldade na aquisição da língua portuguesa por parte de alunos estrangeiros, uma vez que é desafiador assimilar uma nova fonologia após estar habituado a outra.

A turma tinha três alunos com suporte e apoio à aprendizagem, nomeadamente as medidas seletivas, sendo dois alunos com problemática de Perturbações do Espectro do Autismo e uma aluna acompanhada pelo tribunal, que tinha retirada à mãe e estava ao cargo da avó. Estes alunos estavam a ser acompanhados pelos Serviços de Psicologia. Havia ainda um aluno diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo que usufruía de medidas universais e era um aluno com problemas de relacionamento, sendo descrito como teimoso e desafiador perante o adulto.

De modo geral, os alunos eram ativos e participativos, embora fosse possível distinguir alguns pelo seu empenho, participação e autonomia, e outros pelas suas dificuldades de concentração, falta de autonomia e menor capacidade de trabalho, resultando em diferentes ritmos de aprendizagem.

Durante as semanas que passei com a turma, observei que havia uma relação de afetividade entre os alunos e a orientadora cooperante, sustentada pelo apoio e reforço positivo transmitidos. Este apoio era prestado pela orientadora através da sua movimentação pela sala, verificando se os alunos estavam a acompanhar a resolução dos exercícios e identificando eventuais dificuldades, dado que os alunos apresentavam diferentes ritmos de aprendizagem.

1.2. Apreciação crítica das competências construídas

A complexidade do ensino torna os resultados cada vez mais incertos e imprevisíveis. Portanto, considero crucial aprender a adaptar-me às diversas situações com base nas experiências adquiridas na prática. Neste contexto, a análise crítica da minha própria prática assume um papel fundamental, pois é através da reflexão e da avalia-

ção crítica das minhas práticas que construo conhecimento profissional (Shulman & Shulman, 2016).

Para realizar a avaliação crítica das competências que desenvolvi ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II, utilizei como referência os Padrões de Desempenho que integram as dimensões delineadas no Despacho n.º 16034/2010, de 15 de outubro. Estas dimensões incluem a Vertente Profissional, Social e Ética, o Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, a Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa, e o Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida.

No contexto da dimensão Vertente Profissional, Social e Ética, mais especificamente no domínio “Compromisso com a construção e uso do conhecimento profissional”, reconheço que o saber inerente à profissão docente se baseia em investigação atualizada. Ao longo das semanas de estágio, dediquei-me à reflexão crítica, tanto individualmente como em momentos partilhados, sobre as minhas práticas profissionais. Analisei a importância do desempenho dos alunos na elaboração dos planos de aula, a relevância da organização do ambiente educativo, assim como das opções didáticas adotadas. Identifiquei pontos altos do meu desempenho e refleti sobre desafios futuros, visando o meu desenvolvimento como futura profissional na área da Educação. Para alcançar o sucesso nas práticas pedagógicas, considero fundamental refletir sobre o meu trabalho antes, durante e após a ação, a fim de avaliar a qualidade das minhas práticas e identificar as mudanças necessárias para melhorá-las. Conforme Alarcão (2004, cit. por Moura, 2007, p. 130), “a reflexão para ser eficaz precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes”.

No que diz respeito ao domínio “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos”, é importante destacar que dediquei atenção significativa a este domínio durante o estágio. Como professora estagiária, reconheci a minha responsabilidade em adotar práticas conscientes que visem sempre o sucesso do ensino e aprendizagem dos nossos alunos. Este domínio enfatiza a responsabilidade e o empenho dos educadores em proporcionar um ambiente de ensino que não apenas fomente o conhecimento académico, mas também promova o crescimento integral dos alunos em aspetos pessoais e cívicos. A promoção da aprendizagem exige que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas eficazes que atendam às diversas necessidades e preferências de aprendizagem dos alunos. Isto inclui a utilização de metodologias inovadoras, a criação de um ambiente inclusivo e estimulante, e a avaliação contínua dos processos de ensino e aprendizagem para assegurar o progresso de todos os estudantes.

Paralelamente, o desenvolvimento pessoal dos alunos abrange o apoio ao crescimento emocional, social e ético. Os educadores são chamados a criar oportunidades

para que os estudantes desenvolvam capacidades essenciais para a vida, como a resiliência, a empatia, a autoconfiança e a capacidade de resolver problemas de forma crítica e criativa. No que concerne ao desenvolvimento cívico, este domínio destaca a importância de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e responsáveis. Este compromisso com a cidadania prepara os alunos para contribuírem de forma significativa para a sociedade, cultivando um sentido de responsabilidade social e envolvimento comunitário. Assim sendo, este domínio sublinha a missão educativa de formar indivíduos completos, capazes de alcançar seu potencial máximo e de exercer uma cidadania plena e consciente, sendo essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Estes princípios estiveram na base da realização do “Cartaz dos Direitos Humanos” na turma do 4.º ano (Figura 1).



Figura 1. Cartaz dos Direitos Humanos

No domínio “Compromisso com o grupo de pares e com a escola”, destaco a importância das intervenções colaborativas realizadas tanto na PES no 1.º CEB I como na PES no 1.º CEB II. Apesar de ter elaborado planos de aula, procurado materiais e refletido de forma individual, os momentos de trabalho em grupo foram essenciais para o meu crescimento profissional. Nessas experiências, senti o apoio dos colegas perante desafios comuns da docência, o que contribuiu para promover o sucesso da aprendizagem dos alunos. O ambiente colaborativo reforçou a minha confiança, permitindo a partilha de perspetivas e a construção de aprendizagens significativas.

Exemplo disso foi o desenvolvimento de uma estratégia de ensino sobre sensibilização ambiental, “Construção dos Ecopontos” (Figura 2), integrada com conteúdos de Educação Física e Estudo do Meio, implementada em várias sessões com os alunos

do 1.º ano. Esta atividade reforçou a importância de planificar com intencionalidade e clareza, escolhendo os métodos e recursos adequados, bem como formas de avaliação coerentes com os objetivos propostos.



Figura 2. Construção dos EcoPontos

Apesar do envolvimento com os colegas, não participei em atividades organizadas pela escola. Na PES no 1.º CEB I não me foi solicitado esse tipo de colaboração, e na PES no 1.º CEB II, embora tenha existido uma sugestão para dinamizar os recreios, essa proposta acabou por não se concretizar.

No que diz respeito à dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, cumpri sempre os prazos estabelecidos e elaborei planos de aula com base nas Aprendizagens Essenciais, integrando conteúdos científicos e pedagógicos relevantes. Esforcei-me por criar atividades motivadoras, adaptadas ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Em casos em que alguns alunos terminavam as tarefas mais rapidamente, preparei atividades suplementares, garantindo o envolvimento de todos até ao fim da aula.

Acredito que o papel do/a professor/a passa também pela criação de um ambiente de aprendizagem ativo, onde o interesse e a curiosidade são constantemente estimulados (Darling-Hammond, 2008). Essa preocupação esteve presente desde as atividades motivacionais até à estruturação das fichas de trabalho com níveis de dificuldade progressivos, e à formação de grupos heterogéneos para promover a entajuda entre

os alunos.

Na realização das atividades letivas, procurei adaptar as estratégias aos diferentes perfis de alunos, circular pela sala para prestar apoio individualizado e promover a participação ativa através de perguntas, idas ao quadro e partilhas em grande grupo. Este acompanhamento próximo ajudou-me a identificar dificuldades, ajustar a abordagem e promover um ambiente inclusivo e de cooperação.

Este trabalho em sala de aula foi também acompanhado por um esforço constante de planificação, que nem sempre foi fácil no início. Inicialmente, senti dificuldades na estruturação dos planos de aula, especialmente na PES no 1.º CEB I, devido à inexperience. Contudo, com a prática e a reflexão contínua, fui ajustando as planificações à realidade da sala de aula. Na PES no 1.º CEB II, o contexto mais exigente e orientações metodológicas distintas exigiram de mim uma adaptação constante. Com o tempo, consegui estruturar melhor as aulas, garantindo que fossem coerentes, eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos.

2. A PES na Educação Pré-Escolar

O segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico proporcionou-me um contacto mais direto e significativo com a realidade educativa em contexto de Educação Pré-Escolar. Esta aproximação à prática revelou-se particularmente enriquecedora para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional na área da Educação, permitindo-me acompanhar e observar atentamente as atividades dinamizadas pela educadora cooperante, bem como realizar intervenções educativas, tanto a nível individual como em grupo.

No âmbito da unidade curricular de PES em EPE I e II, as observações e intervenções decorreram numa sala de jardim de infância integrada num Agrupamento de Escolas da zona urbana de Viseu. Este percurso foi acompanhado e orientado por docentes da Escola Superior de Educação de Viseu, enquanto supervisoras da minha prática de ensino supervisionada.

O jardim de infância onde tive oportunidade de desenvolver a minha prática localiza-se no centro da cidade de Viseu e acolhe aproximadamente 75 crianças, distribuídas por três salas de atividades. Do ponto de vista sociológico, o contexto revela uma considerável diversidade, integrando crianças e famílias oriundas de diferentes realidades socioeconómicas e culturais, o que lhe confere características de um ambiente educativo multicultural.

2.1. Caracterização do grupo e do contexto

O grupo de crianças com que desenvolvi a minha prática era composto por 25 crianças, das quais 10 eram do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas, no final do ano letivo, entre os 4 e os 6 anos. Entre estas, encontravam-se duas crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e uma criança diagnosticada com Perturbação Obsessiva Compulsiva (POC). Apenas duas destas crianças beneficiaram de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, nomeadamente medidas universais e seletivas.

A heterogeneidade etária do grupo de crianças, inicialmente com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, revelou-se um fator enriquecedor para a dinâmica do grupo, proporcionando múltiplas oportunidades de aprendizagem, partilha e apoio mútuo, nomeadamente entre as crianças mais velhas e as mais novas. Este grupo distinguia-se por um comportamento afetuoso e recetivo, o que favorecia a construção de um ambiente educativo acolhedor e envolvente. Destacava-se ainda pela energia e vivacidade das crianças, evidenciada pela sua participação ativa e entusiasmo face às atividades propostas. Essa atitude refletia a curiosidade, o interesse e a prontidão para

aprender, características que influenciavam positivamente o processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, essa energia contagiante, por vezes, dava origem a pequenos conflitos, exigindo uma atuação orientadora que promovesse a compreensão, o respeito mútuo e a convivência harmoniosa no grupo. Relativamente às crianças mais novas, com 3 anos aquando do início da prática, observou-se que, embora enfrentassem maiores dificuldades em atividades que exigiam maior controlo da motricidade fina, como o manuseamento da tesoura, revelavam uma postura persistente e determinada na superação desses desafios. Esta atitude resiliente foi crucial para o seu progresso, sendo visível uma evolução significativa ao nível das suas competências ao longo do tempo. Por outro lado, as crianças mais velhas demonstravam, de forma espontânea e genuína, um cuidado atento para com os colegas mais novos, manifestando uma vontade natural de ajudar, o que contribuía para a construção de um ambiente de cooperação e empatia no grupo.

2.2. Apreciação crítica das competências construídas

O exercício da profissão docente exige a integração de múltiplos conhecimentos e competências, destacando-se a importância da visão, motivação, ação e conhecimento (Shulman & Shulman, 2016). A PES é um momento essencial na formação de professores, pois permite articular saberes teóricos com a experiência em contexto real.

A formação docente em Portugal assenta em três pilares fundamentais: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático e conhecimento pedagógico. Este último ganha especial relevância nos contextos de prática, sendo continuamente reconstruído (Roldão, 2016). A prática reflexiva, defendida por Shulman (1987) e Roldão (2016), permite ao educador analisar criticamente as suas ações, integrando diferentes categorias de conhecimento.

O Despacho n.º 16034/2010 estrutura a profissão docente em quatro dimensões, com destaque para o Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem. Nesta dimensão, enfatizo a importância da planificação estratégica, da organização das atividades e da reflexão contínua. Através da consulta às OCEPE Ministério da Educação, 2016), desenvolvi propostas educativas coerentes, centradas no desenvolvimento global das crianças. Valorizei o conhecimento científico, pedagógico e didático, recorrendo à pesquisa, estudo autónomo e diálogo com a educadora cooperante e docentes da ESEV. Esta base permitiu-me aplicar estratégias educativas ajustadas às necessidades das crianças, promovendo aprendizagens significativas. A intervenção educativa demonstrou a complexidade da atuação do educador de infância, contrariando a perceção de que trabalhar com crianças pequenas é menos exigente. Reforcei a importância da planificação, implementação e reflexão para responder adequadamente aos desafios

educativos.

Durante o estágio, momentos como a semana do *Dia do Pijama* destacaram-se pela sua relevância pedagógica. Abordei temas como os Direitos das Crianças de forma acessível, promovendo a inclusão e a valorização da diversidade, através de atividades como “O amor não escolhe cor” (Figura 3) e “Natureza e Brincadeira: O Nosso Direito” (Figura 4).



Figura 3. Registos da atividade relacionada com a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças



Figura 4. Registo da atividade “Natureza e Brincadeira: O Nosso Direito”

Estas experiências consolidaram o meu percurso formativo, permitindo-me crescer enquanto profissional reflexiva, capaz de mobilizar conhecimentos de forma intencional e fundamentada para o desenvolvimento integral das crianças.

No segundo semestre, continuei a fundamentar cada proposta educativa em bases teóricas sólidas. No âmbito da Educação Ambiental, destaquei atividades como a Plantação de uma Árvore no Dia da Árvore e a Comemoração do Dia da Terra, que permitiram desenvolver a consciência ecológica das crianças e integrar saberes das áreas do conhecimento do mundo, linguagem e tecnologia.

Outros projetos, como “Viagem ao Tempo dos Dinossauros” (Figura 5), emergiram do interesse do grupo e envolveram a articulação entre investigação, expressão artística e literacia digital. Estas atividades foram planeadas com intencionalidade educativa, baseadas em conhecimentos científicos e metodológicos, promovendo aprendizagens significativas.



Figura 5. Registo da atividade com pasta de modelar e a impressão de fósseis

Nas semanas de 22 e 23 de maio, foi iniciada e desenvolvida uma nova proposta de trabalho emergente, centrada no projeto “Minhoqueiro” (Figura 6), nome atribuído pelas próprias crianças. Este projeto teve origem no interesse demonstrado pelas minhocas, com algumas crianças a realizarem pesquisas tanto no jardim como em casa, com apoio dos adultos e de livros, que mais tarde partilharam em contexto de grupo. A partir daí, foram organizadas atividades desafiantes com recurso ao Robô SuperDoc, promovendo a articulação entre literacia digital, raciocínio lógico e apropriação de conhecimentos científicos. Como culminar do projeto, foi elaborado o cartaz coletivo “Minhoqueiro”, que permitiu a sistematização dos conhecimentos adquiridos e a apresentação pública do trabalho desenvolvido, num momento de valorização da aprendizagem e partilha com a comunidade educativa.



Figura 6. Registo do cartaz final do Projeto Minhoeiro

Procurei sempre conceber estratégias adequadas às necessidades de cada criança, criando propostas diferenciadas e inclusivas. Um exemplo marcante foi a intervenção dirigida a uma criança com dificuldades de comunicação, através de atividades sensoriais personalizadas que favoreceram a sua participação e progresso. Estas práticas, embora eficazes, também colocaram desafios à gestão do grupo, exigindo reflexão sobre o equilíbrio entre individualização e dinâmica coletiva. Adotei, por isso, uma abordagem mais flexível e inclusiva, prevendo adaptações e selecionando recursos ajustados à diversidade do grupo.

No domínio da realização das atividades letivas, desenvolvi propostas diversificadas e integradoras, como a leitura do livro “A que sabe a lua?” e “A Viagem do Pai Natal”. Estas experiências reforçaram a importância da utilização de materiais visuais, auditivos e táteis, adaptados aos diferentes estilos de aprendizagem, promovendo a inclusão, a imaginação e o desenvolvimento global das crianças. Ao longo da intervenção, evolui na minha capacidade de planificar, gerir e ajustar as práticas educativas, garantindo oportunidades significativas para todas as crianças, num ambiente seguro, estimulante e harmonioso.

Durante o segundo semestre, mantive uma abordagem diversificada e integrada nas atividades educativas. No contexto do Natal, explorei a figura do Pai Natal através do livro “A Viagem do Pai Natal”, que proporcionou uma experiência visual e tátil muito envolvente. As crianças demonstraram grande interesse, promovendo partilhas em grupo, imaginação ativa e desenvolvimento da linguagem e empatia.

Valorizei também no ambiente exterior como recurso educativo. Atividades como a construção livre com caixas de cartão estimularam a criatividade, a coordenação motora e o pensamento lógico, além de promoverem a colaboração, autonomia e sentido de responsabilidade.

A dramatização da história da Carochinha e do João Ratão foi outro momento marcante, envolvendo desde a leitura até à apresentação final. Esta experiência desenvolveu competências sociais, cognitivas e emocionais, como a escuta, empatia, criatividade e cooperação, reforçando o sentimento de pertença ao grupo.

Inspirada pelo interesse das crianças pelo meio natural, propus atividades como a exploração de argila e água no Dia da Terra e a criação de uma cozinha de lama. Estas experiências valorizaram o brincar livre como eixo central da aprendizagem, promovendo a criatividade, a linguagem, a motricidade e a autonomia num ambiente natural e estimulante.

No domínio do Conhecimento do Mundo, destaque para a atividade de criação de neve artificial, que permitiu explorar conceitos científicos de forma sensorial e prática. As crianças participaram ativamente, relacionando os conteúdos com experiências do quotidiano, o que reforçou o envolvimento e a aprendizagem significativa. Estas práticas permitiram-me reconhecer o valor do brincar, da exploração sensorial e da intencionalidade pedagógica como elementos centrais no desenvolvimento global e na construção de saberes das crianças.

Durante o estágio, desenvolvi diversas atividades que integraram conteúdos científicos, linguísticos, artísticos e matemáticos, sempre com base na observação das necessidades do grupo e numa abordagem inclusiva. O jogo “Pega Monstros” permitiu às crianças explorar materiais não convencionais, promovendo a criatividade, a comunicação entre pares e o desenvolvimento da motricidade fina. A manipulação de pasta de moldar com impressão de dinossauros e a simulação de erupções vulcânicas fomentaram o interesse pelo mundo natural e os fenómenos científicos, estimulando o pensamento crítico e a formulação de hipóteses. A atividade de partir gelo com martelos reais destacou-se pela sua dimensão sensorial e prática, promovendo a perceção de risco, a responsabilidade e a compreensão dos fenómenos físicos. Esta experiência reforçou o papel da criança como agente ativo na sua aprendizagem.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, trabalhei com histórias, jogos de rimas e diálogos. Estas estratégias favoreceram a escuta ativa, a ampliação do

vocabulário, a consciência fonológica e a expressão espontânea, promovendo competências comunicativas fundamentais.

Em Educação Artística, explorei técnicas e materiais variados, incluindo recicláveis, incentivando a experimentação, a expressão individual e a criatividade, com impacto positivo na motricidade fina e no desenvolvimento cognitivo. Neste âmbito, dou como exemplo a atividade “Os fantasmas” (Figura 7).



Figura 7. Registos da atividade de Educação Artística “Os fantasmas”

No Domínio da Matemática, propus atividades como a construção de gráficos com dados, a medição de pegadas de dinossauro com objetos do quotidiano, e jogos de correspondência numérica. Estas experiências articularam matemática com outras áreas, reforçando a estimativa, a contagem e a comparação. Estas práticas integradas permitiram consolidar competências essenciais em várias áreas do desenvolvimento infantil, num ambiente educativo rico, motivador e inclusivo.

Durante o estágio, desenvolvi atividades no domínio da Educação Física que estimularam o desenvolvimento motor, a cooperação e o cumprimento de regras. A progressão das propostas permitiu trabalhar o equilíbrio, a coordenação, o controlo corporal e a concentração, promovendo também a autoconfiança e o espírito de equipa (Mi-

nistério da Educação, 2016). Implementei dinâmicas de grupo que incentivaram a comunicação, a interação e a troca de ideias entre as crianças, favorecendo a inclusão e a construção de conhecimento coletivo. A avaliação contínua do bem-estar e envolvimento permitiu uma intervenção mais personalizada, ajustada às características de cada criança (Roldão, 2017).

3. Apreciação crítica das competências construídas

Neste relatório, reflito de forma crítica e honesta sobre as competências que fui desenvolvendo ao longo das minhas experiências nos contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar. Esta apreciação permite-me sistematizar aprendizagens, reconhecer progressos, identificar áreas a melhorar e projetar a minha atuação futura enquanto educadora/professora. Através da análise dos domínios de intervenção pedagógica e da formação contínua, estruturados a partir dos Padrões de Desempenho que integram as dimensões delineadas no Despacho n.º 16034/2010, procuro evidenciar o meu crescimento pessoal e profissional, alicerçado numa prática cada vez mais consciente, intencional e comprometida com o sucesso e bem-estar das crianças e alunos.

Assim, no domínio “Relação pedagógica”, consegui, no 1.º CEB, desde o início, estabelecer uma proximidade significativa com os alunos, tanto na turma do 1.º ano como na do 4.º ano. Essa relação foi essencial para criar um ambiente afetivo e colaborativo, facilitando a minha intervenção pedagógica. Fui vista como professora estagiária e como uma figura de confiança, o que permitiu aos alunos sentirem-se à vontade para participar, errar e aprender. Reforcei sempre que estávamos ali para aprender juntos, promovendo um ambiente seguro e de companheirismo. Ao longo das semanas, desenvolvi um vínculo genuíno com cada aluno, respeitando o ritmo e as particularidades de cada um.

No primeiro ano de EPE, através do trabalho colaborativo com docentes e da interação com as crianças, desenvolvi competências essenciais que enriquecem o meu percurso formativo enquanto futura docente.

A relação pedagógica aprofundou-se significativamente, com maior proximidade, confiança e partilhas espontâneas por parte das crianças. Este vínculo afetivo contribuiu para uma abordagem mais ajustada às suas necessidades e para a criação de um ambiente seguro e motivador (Ministério da Educação, 2016).

Relativamente ao domínio “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”, integrei nos planos de aula momentos de avaliação contínua e formativa, com recurso a questionamentos estruturados e atividades práticas. Um exemplo disso foi na PES no 1.º CEB II, durante uma atividade de Estudo do Meio sobre itinerários e pontos de referência. Utilizei uma ficha de trabalho para avaliar a compreensão dos alunos sobre normas de circulação e segurança no meio exterior, promovendo o diálogo e a interpretação crítica. Esta abordagem permitiu-me verificar não só a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências importantes para o quotidiano dos alunos.

No processo de avaliação das aprendizagens, utilizei diferentes formas de verifica-

ção do conhecimento, como atividades práticas e fichas de trabalho, sempre ajustadas aos conteúdos lecionados. Estas estratégias permitiram monitorizar o progresso dos alunos de forma contínua.

No domínio “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa”, não participei diretamente em estruturas de coordenação, nem em projetos com pais ou entidades externas, uma vez que essas iniciativas já estavam previamente definidas ou não foram implementadas. Contudo, consultei os documentos orientadores dos agrupamentos para melhor compreender o contexto institucional onde decorreu a minha prática. Através da investigação realizada, propus uma intervenção que foi discutida por vários elementos da equipa educativa e utilizada por vários grupos de Educação Pré-Escolar e turmas do 1.º CEB da escola. Esta experiência foi muito relevante para perceber as interdependências presentes numa escola. Houve também envolvimento dos pais nesse processo. O trabalho de projeto desenvolvido, “Minhoqueiro” contou com a participação de especialistas externos à escola. Essa mobilização de recursos, assim como a mediação entre pessoas externas à escola, não habituadas a interagir com crianças em idade pré-escolar, e o grupo providenciaram experiências de aprendizagem muito significativas e desafiantes.

Nesta dimensão, na EPE, destaco ainda que a integração nas rotinas do jardim de infância e a participação ativa em momentos como a festa de Natal e reuniões com os pais. Através destes momentos, estabeleci uma ligação sólida com as famílias, promovendo um ambiente de parceria e confiança. Dinamizei ainda, em colaboração com a colega de estágio, projetos de envolvimento familiar, como a construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis, que contaram com a colaboração ativa dos pais, reforçando a articulação entre escola e família e promovendo valores de sustentabilidade e criatividade. Durante o segundo semestre, aprofundei a ligação com as famílias, nomeadamente durante a preparação da visita de estudo a Aveiro, onde mantivemos uma comunicação regular. No mesmo período, alinhado com os princípios do programa Eco-Escolas, promovi um projeto de envolvimento familiar com fantoches feitos a partir de materiais reutilizáveis, reforçando competências ecológicas e criativas. O resultado foi partilhado com a comunidade através de um E-book, valorizando a participação das famílias e promovendo a sustentabilidade desde a infância (Ministério da Educação, 2016).

A minha prática também beneficiou de uma relação positiva com educadoras de outras salas e assistentes operacionais, criando um ambiente colaborativo e integrador. A colaboração com a educadora cooperante e a colega de estágio foi, aliás, central, promovendo partilhas regulares e um trabalho conjunto que enriqueceu a qualidade da intervenção. Esta cooperação revelou-se decisiva para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes e eficazes (Ministério da Educação, 2016).

Na dimensão Profissional, Social e Ética, destaquei a importância da reflexão crítica sobre a prática. As reflexões individuais, em grupo e os momentos de supervisão revelaram-se essenciais para o meu desenvolvimento profissional. A análise constante das práticas e a integração de sugestões permitiram-me evoluir e aplicar o conhecimento teórico de forma mais eficaz (Roldão, 2017).

No que diz respeito à promoção de ambientes seguros e estimulantes, procurei criar contextos intencionais de aprendizagem, desafiantes e adequados às especificidades do grupo, com foco na participação ativa de todas as crianças (Ministério da Educação, 2016).

Na dimensão do Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida, destaco a importância das sessões de seminário das PES e o contributo das unidades curriculares de Didáticas Específicas para a aprendizagem dos fundamentos teóricos. A relação entre a PES e as Didáticas foi especialmente relevante no caso da unidade curricular Didáticas Específicas II que possibilitou a implementação da metodologia de trabalho por projeto, centrada nos interesses das crianças, reforçando a escuta ativa e a intencionalidade pedagógica.

Particpei ainda em diversas Aulas Abertas da ESE de Setúbal, que contribuíram para a ampliação do meu conhecimento e reflexão crítica, conforme a perspetiva de Nóvoa (1992), que defende uma formação docente baseada numa identidade profissional construída ao longo do tempo.

Este percurso de estágio revelou-se transformador, permitindo aplicar conhecimentos, explorar novas metodologias e construir uma base sólida para o meu desenvolvimento profissional contínuo.

4. Síntese Global

Chegada a fase de encerramento deste percurso formativo, sinto a necessidade de refletir, de forma mais profunda e abrangente, sobre todo o caminho que percorri ao longo deste estágio no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este percurso foi marcado por aprendizagens intensas, momentos de superação, desafios constantes e, acima de tudo, por um crescimento pessoal e profissional que me transformou e me preparou para assumir, com responsabilidade e entusiasmo, a profissão de educadora/professora.

Desde o primeiro dia em que entrei numa sala do 1.º CEB até ao Jardim de Infância, cada experiência vivida, cada interação com as crianças, colegas, professores e famílias, contribuiu para construir uma visão mais clara e consistente da educadora que pretendo ser. Este não foi apenas um estágio, mas sim um processo profundo de construção de identidade, sustentado por práticas pedagógicas fundamentadas, reflexão crítica constante e um envolvimento afetivo e ético com todos os intervenientes do contexto educativo.

No caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico abrange um conjunto de competências relativas ao papel e perfil do professor deste ciclo, que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Estes primeiros anos de escolaridade são cruciais para a formação pessoal e académica dos alunos, pelo que a atuação do professor deve ser a mais significativa possível. Neste contexto, é importante destacar que as PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico, juntamente com os seminários, as observações proporcionadas em cada semestre, as reflexões realizadas individualmente, em grupo, com as orientadoras cooperantes, bem como com os supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu, e toda a envolvência do 1.º Ciclo do Ensino Básico (alunos, funcionários e escola), tiveram um papel muito relevante tanto a nível pessoal como profissional. Estas experiências permitiram-me aprender e compreender que cada escola é única, cada turma é distinta e, por conseguinte, as estratégias e metodologias a adotar devem ser adaptadas às especificidades de cada contexto.

O meu objetivo foi e será sempre a promoção do sucesso educativo dos alunos, focando-nos nas melhores opções para apoiar os seus pontos fortes e colmatar as suas dificuldades, incentivando o seu interesse pelo processo de ensino e aprendizagem. Uma lição importante que retirei das nossas intervenções é que os alunos mostram maior interesse pela aprendizagem quando se utilizam atividades dinâmicas e relevantes, em vez de se centrar exclusivamente no manual, frequentemente visto como o elemento essencial da leção.

Todos estes elementos incentivaram-me a desenvolver uma atitude reflexiva sobre as minhas práticas e sobre a Educação em geral, tendo consciência de que, como fu-

tura profissional tenho uma grande responsabilidade devido ao impacto significativo que esta profissão tem na formação dos alunos. Assim, as experiências vividas contribuíram significativamente para a construção da minha identidade enquanto educadora/professora, promovendo o desenvolvimento da minha perspectiva sobre que tipo de profissional da educação que pretendo ser.

Todas as experiências, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituíam momentos privilegiados de reflexão sobre o percurso realizado, as competências desenvolvidas e a evolução da minha identidade enquanto futura professora e/ou como educadora de infância. Este caminho revelou-se profundamente gratificante e enriquecedor, permitindo-me adquirir aprendizagens significativas e uma compreensão mais ampla e crítica sobre as exigências e complexidades do trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar. Ser educador de infância exige muito mais do que apenas gostar de crianças ou saber interagir com elas. Implica um conhecimento profundo sobre o seu desenvolvimento, as suas necessidades, interesses e formas de expressão, mas também um domínio sólido do conteúdo educativo que se deseja promover.

O conhecimento pedagógico do conteúdo na Educação Pré-Escolar assume, de facto, uma natureza particular e complexa. Ao contrário do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde os conteúdos são geralmente apresentados de forma mais estruturada e sequencial, no contexto pré-escolar o desafio reside em integrar os saberes de forma lúdica, significativa e contextualizada, respeitando o ritmo e a curiosidade natural das crianças. A brincadeira, sendo a principal forma de expressão e aprendizagem na infância, exige do/a educador/a uma elevada capacidade de observação, escuta e intervenção intencional. Os conceitos não são transmitidos de forma direta, mas emergem das interações, das perguntas espontâneas, das experiências exploratórias e das dinâmicas sociais entre pares. Neste sentido, ser educador de infância exige criatividade, sensibilidade e profundo conhecimento educativo para conseguir transformar situações quotidianas em oportunidades de aprendizagem ricas e significativas.

Parte II – Espaço Exterior na Educação Pré-Escolar: a cozinha de lama como estratégia para potenciar o Brincar e a Educação Ambiental

Introdução

Como ambiente educativo, o espaço exterior representa uma mais-valia significativa, proporcionando diversas oportunidades de aprendizagem para a díade educador(a) e grupo de crianças. Este espaço permite que as crianças explorem e compreendam o mundo ao seu redor, desenvolvam o respeito e a valorização pelo meio ambiente, por si mesmas e pelos seus pares. A mudança de contexto em relação ao ambiente da sala de atividades torna o espaço exterior um recurso fundamental, capaz de estimular a curiosidade, o interesse e a motivação das crianças na construção das suas aprendizagens.

A construção e utilização da Cozinha de Lama permite que as crianças aprendam de forma lúdica, desenvolvam a criatividade, a imaginação e o jogo simbólico. Ao brincar com solos, água, lama, pedras ou fragmentos de rochas e outros materiais naturais, as crianças criam uma ligação com o ambiente, aprendem a respeitá-lo e a cuidá-lo. Manipular a lama, moldar, transportar água ou solo contribui para o desenvolvimento físico, especialmente da coordenação motora e das perceções táteis. Concomitantemente, ao construir e brincarem em conjunto, as crianças aprendem a cooperar, a comunicar e a partilhar, ou seja, a fortalecer vínculos sociais e emocionais.

Assim, o motivo que levou à escolha deste tema encontra-se relacionado com a minha experiência em contextos de Jardim de Infância durante o Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) e a Licenciatura em Educação Básica. Nestes contextos, observei que o espaço exterior era frequentemente utilizado apenas como recreio, limitado a equipamentos como escorregas e baloiços de plástico, muitas vezes interditos devido a acidentes. Contudo, a minha escolha profissional pela Educação Pré-Escolar e a minha própria experiência enquanto criança num Jardim de Infância com vasto espaço exterior despertaram em mim um profundo interesse pelo potencial educativo deste ambiente.

Enquanto criança, tive a oportunidade de usufruir de uma infância livre, em contacto com a natureza, o que me fez valorizar, desde cedo, as aprendizagens e o desenvolvimento que esse contexto proporciona. A observação das práticas educativas no Jardim de Infância que frequentei reforçou esta perceção, uma vez que a instituição implementava uma pedagogia que privilegiava o espaço exterior como ambiente educativo, promovia atividades de exploração da natureza e integrava regularmente a sala de atividades no exterior.

Todos estes fatores despertaram-me a curiosidade e a vontade de investigar este tema, procurando compreender melhor o que é dito e teorizado sobre o mesmo. Considero esta área de investigação especificamente relevante para a minha prática profissional, uma vez que acredito que o espaço exterior constitui um recurso educativo

riquíssimo para as aprendizagens das crianças, sobretudo no âmbito da Educação Ambiental. Para apoiar esta visão, construí uma cozinha de lama no espaço exterior do jardim de infância, onde decorreu a PES no EPE, enquanto estratégia pedagógica que potencia o brincar, promove a criatividade e proporciona experiências significativas em contacto com a natureza. A sua integração visou enriquecer as experiências educativas, fortalecer a ligação das crianças com o meio natural e fomentar uma consciência ambiental mais profunda desde a infância.

O estudo encontra-se estruturado em quatro partes. A primeira corresponde à revisão da literatura, onde são apresentados os contributos de diferentes autores que se debruçam sobre a temática em análise. Segue-se a explicitação da metodologia definida para a investigação, incluindo os objetivos delineados, a caracterização dos participantes e a justificação da sua seleção, bem como os procedimentos de recolha e análise de dados. Neste âmbito, o *design* do estudo integra diferentes técnicas: entrevistas realizadas às crianças (antes e após a intervenção), registos diários da utilização do espaço, questionários aplicados aos pais/encarregados de educação (antes e após a intervenção) e a observação participante. A terceira parte do estudo contempla a análise e interpretação dos dados obtidos a partir destes instrumentos. Por fim, na última parte, são apresentadas as conclusões, que permitem dar resposta ao problema inicialmente formulado e aos objetivos propostos, bem como refletir sobre as implicações educativas do estudo.

Capítulo 1 – Espaço exterior como contexto de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Pré-Escolar

Desde o momento em que os seres humanos se começam a desenvolver no útero materno, são sensíveis ao ambiente que os rodeia. Após o nascimento, os estímulos provenientes do meio envolvente influenciam o seu desenvolvimento global, físico, cognitivo, social e emocional, assim como a sua aprendizagem (Coelho et al., 2015). Nesta perspetiva ecológica, o ser humano não pode ser entendido como uma entidade isolada, mas sim como um elemento ativo e integrado no seu ambiente, com o qual interage de forma contínua. O espaço, enquanto componente fundamental desse ambiente, influencia o comportamento e a aprendizagem da criança, enquanto é transformado por ela através da ação.

As OCEPE (Ministério da Educação, 2016) reconhecem de forma clara que a transição para os contextos de educação pré-escolar tem impacto significativo no bem-estar e desenvolvimento da criança, sendo um processo que deve ser apoiado de forma intencional e sensível. Entre as várias dimensões fundamentais para garantir uma transição positiva, destaca-se o espaço educativo, concebido como um “ambiente promotor de experiências significativas” (Ministério da Educação, 2016, p. 41). Este espaço não se limita à sala interior, inclui explicitamente o espaço exterior, o qual deve ser reconhecido como parte integrante do currículo e como contexto educativo de pleno direito.

A investigação atual reforça esta orientação, sublinhando os benefícios amplos do brincar e aprender ao ar livre. Estudos revelam que o espaço exterior, quando enriquecido com materiais naturais, zonas diversificadas e oportunidades de exploração autónoma, promove uma variedade de brincadeiras e aprendizagens, que dificilmente se concretizam no interior (Kernan & Devine, 2010; Dymont & O’Connell, 2013). Ambientes exteriores bem organizados e intencionalmente preparados permitem que as crianças desenvolvam competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais de forma integrada.

O conceito de *affordances*, aquilo que o ambiente oferece e convida a fazer, tem sido central na compreensão da relação entre a criança e o espaço. Elementos naturais como folhas, pedras ou fragmentos de rochas, água e solo, por exemplo, oferecem possibilidades ricas para a manipulação, a construção, o jogo simbólico e a criatividade. A diversidade sensorial e topográfica dos espaços exteriores estimula a curiosidade e o envolvimento profundo nas atividades, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas (Maynard & Waters, 2007). Apesar da valorização expressa pelo Ministério da Educação (2016) nas OCEPE, a realidade em muitos Jardins de Infância ainda revela limitações na utilização plena do espaço exterior como contexto educativo. Muitas vezes, o espaço exterior é subutilizado ou reservado apenas para mo-

mentos de recreio, sem intencionalidade pedagógica. No entanto, quando integrado de forma coerente com os princípios curriculares, o espaço exterior torna-se um verdadeiro laboratório vivo de aprendizagem, onde as crianças experimentam, exploram, cooperam, questionam e constroem conhecimento a partir da sua relação com o mundo.

Assim, é essencial que educadores e instituições escolares reconheçam e valorizem o espaço exterior quer como um complemento, quer como uma dimensão estruturante do ambiente educativo, tal como defendido pelo Ministério da Educação (OCEPE 2016). Ao garantir ambientes exteriores acessíveis, seguros, diversificados e desafiantes, estamos a promover transições mais suaves, aprendizagens mais significativas e uma educação de infância verdadeiramente centrada na criança.

1.1. Cozinha de lama

A transformação do espaço exterior através da construção de uma cozinha de lama constitui uma estratégia pedagógica inovadora que promove o brincar livre e a sensibilização ambiental na Educação Pré-Escolar. Esta abordagem integra elementos naturais no ambiente educativo, proporcionando às crianças oportunidades de aprendizagem significativas e holísticas.

A cozinha de lama proporciona uma variedade de experiências ricas e significativas que favorecem o desenvolvimento global da criança, promove aprendizagens ao nível físico, cognitivo, emocional e social. Ao incentivar o contacto direto com materiais naturais como o solo, a água, as folhas e as pedras e fragmentos de rochas, estimula em particular o desenvolvimento sensorial e motor, despertando a curiosidade, a criatividade e a exploração ativa do mundo que a rodeia. Segundo Jan White (2014), especialista em educação ao ar livre, o brincar com o solo permite que as crianças explorem o mundo físico, promovendo a criatividade e a compreensão do ambiente natural.

Além disso, este tipo de atividade favorece a construção de relações sociais e o desenvolvimento de competências como a cooperação e a empatia. O envolvimento em brincadeiras colaborativas na cozinha de lama permite que as crianças aprendam a negociar, partilhar e respeitar as ideias dos outros, contribuindo para o seu crescimento emocional e social.

Do ponto de vista da sensibilização ambiental, a interação constante com os elementos naturais desperta nas crianças uma maior consciência ecológica. Estudos indicam que experiências diretas na natureza durante a infância estão associadas a atitudes mais positivas em relação ao meio ambiente na vida adulta. Por conseguinte, a implementação de uma cozinha de lama no espaço exterior enriquece o brincar infantil e serve como uma ferramenta eficaz para a Educação Ambiental, promovendo o de-

envolvimento integral das crianças e prepara-as para se tornarem cidadãos conscientes e responsáveis.

Num trabalho científico rigoroso, torna-se imperioso apresentar definições claras e fundamentadas dos seus conceitos-chave. Esta prática assegura a precisão concetual, orienta a análise e proporciona uma base comum de compreensão para os leitores. Assim, no contexto deste estudo, procede-se à definição dos seguintes conceitos essenciais: Cozinha de Lama, Brincar/Brincar no Exterior, Espaço Exterior, Educação Ambiental e Geologia.

1.2. A importância do espaço exterior na Educação Pré-Escolar

O espaço exterior constitui um cenário privilegiado onde a criança é desafiada e estimulada a reconhecer os seus próprios limites. De acordo com Ferjout e Fauchier-DeLavigne (2020), mesmo os espaços aparentemente simples, como um solo coberto por vegetação espontânea, podem conter outros elementos naturais, como as árvores, que acompanham o crescimento da criança e lhe revelam formas, cores e aromas distintos. O espaço exterior é, por si só, suficiente para que, através da exploração livre ou orientada, a criança possa adquirir aprendizagens significativas e desenvolver um leque alargado de competências (Coelho et al., 2015).

Este tipo de ambiente assume-se como um contexto educativo de elevado valor, na medida em que oferece múltiplas oportunidades para o desenvolvimento integral da criança. As práticas pedagógicas desenvolvidas, nesse contexto, favorecem a curiosidade e o espírito investigativo das crianças, promovendo experiências diversificadas que as incentivem a explorar, formular hipóteses e resolver problemas (Coelho et al., 2015). Alinhada com esta perspetiva, a aprendizagem pode ser conduzida pelas crianças de forma autónoma, a partir das vivências individuais e do contacto direto com o meio. Assim, o estímulo ao contacto com a natureza e a valorização das atividades ao ar livre tornam-se elementos valiosos no processo educativo.

O espaço exterior corresponde ao ambiente ao ar livre, anexo ou pertencente ao contexto educativo, destinado a atividades recreativas, pedagógicas e de socialização. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), o espaço exterior deve ser pensado como uma extensão da sala de atividades, promovendo experiências diversificadas e de contacto com a natureza. Assume uma função educativa, destacando-se pelas inúmeras potencialidades e pelas oportunidades de aprendizagem que oferece. Tal como refere o Ministério da Educação (2016, p. 26), “merece a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior”, uma vez que pode ser utilizado para realizar atividades habituais da sala, mas também proporciona “um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas”, devido às suas características singulares.

Constituindo um ambiente privilegiado para as atividades da iniciativa das crianças, o espaço exterior favorece o desenvolvimento de variadas formas de interação social, bem como o contacto direto com materiais naturais, como “pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água”, entre outros. Estes elementos naturais, além de serem explorados no exterior, podem ser incorporados em atividades no interior, promovendo outras dinâmicas de exploração e aprendizagem (Ministério da Educação, 2016). Assim sendo, o espaço exterior oferece às crianças oportunidades para o desenvolvimento da motricidade global, através de atividades físicas como correr, saltar, trepar, jogar à bola ou participar em jogos de regras, num contexto de ar livre e de liberdade de movimento (Ministério da Educação, 2016).

Devido à diversidade de funções que o espaço exterior pode assumir, torna-se imprescindível que o/a educador/a reflita cuidadosamente sobre a sua organização, considerando a introdução de materiais e equipamentos que incentivem “a criatividade e a imaginação das crianças” e assegurando a “qualidade e segurança” dos mesmos (Ministério da Educação, 2016, p. 26).

1.3. Planeamento e adaptação dos espaços exteriores na Educação Pré-Escolar: intencionalidade educativa

Tendo em conta o exposto, a natureza assume grande relevo porque possibilita à criança contactar com diversos elementos naturais, brincar e aprender, respeitando o mundo que a rodeia: a natureza com os seus elementos e fenómenos, o seu próprio corpo e o respeito pelos outros. Na Educação Pré-escolar é necessário este contacto para que os sentidos da criança sejam explorados e para que a mesma ganhe consciência do mundo que a rodeia, atendo ao facto de esta se encontrar numa faixa etária muito curiosa e atenta a tudo (Ministério da Educação, 2016).

No contexto da Educação Pré-Escolar, o espaço exterior desempenha um papel fundamental na promoção de aprendizagens significativas. Este ambiente oferece condições privilegiadas para a experimentação, a descoberta e a construção ativa do conhecimento. Por outras palavras, quer as iniciativas pedagógicas planeadas pelos(as) educadores(as), quer as interações espontâneas promovidas pelas crianças, estas encontram neste espaço um terreno fértil para o desenvolvimento de múltiplas competências. O espaço exterior funciona, assim, como uma extensão do ambiente interior da sala de atividades, mas com possibilidades diferenciadas que resultam das suas características naturais e estruturais (Ministério da Educação, 2016). Por isso, a sua organização e constante requalificação assumem um papel de grande relevância.

A planificação intencional dos espaços exteriores em contexto de Educação Pré-Escolar deve ter como premissa central a criação de ambientes seguros, inclusivos e es-

estimulantes, como a cozinha de lama. É proposto que um recreio ao ar livre bem estruturado deve disponibilizar uma área suficientemente ampla para a liberdade de movimentos, zonas claramente delimitadas e uma diversidade de materiais que incentivem o envolvimento das crianças em diferentes formas de atividade física e simbólica (Pablo & Trueba, 1994). A sua organização deve considerar os interesses, necessidades e ritmos individuais das crianças, assegurando-lhes oportunidades de exploração num clima de bem-estar e autonomia (Fão & Sarmiento, 2008).

Acresce a importância de planejar e adaptar os espaços de modo a incluir zonas destinadas a atividades físicas intensas e outras mais focadas e simbólicas, como áreas de dramatização, de construção com materiais soltos ou de utilização de equipamentos fixos (Hohmann & Weikart, 2011). Este tipo de organização contribui para que o espaço exterior se transforme num cenário educativo pleno de potencialidades, onde o movimento, o jogo e a interação social são valorizados.

Através de um planeamento e adaptação contínuos e sensíveis às necessidades do público infantil, é possível enriquecer significativamente as experiências vividas neste ambiente. As crianças têm, assim, a oportunidade de desenvolver competências motoras, sociais e cognitivas, aprender regras de convivência, expressar-se culturalmente e contactar com os ritmos da natureza. Entre as experiências mais enriquecedoras incluem-se o jogo com elementos naturais, a participação em brincadeiras tradicionais, a observação de fenómenos naturais e a compreensão das mudanças sazonais (Post & Hohmann, 2011). Tais vivências contribuem para um desenvolvimento harmonioso, reforçando o papel indispensável do espaço exterior como parte integrante e qualificada do ambiente pedagógico na infância.

A promoção de ambientes educativos de qualidade requer a análise contínua dos espaços existentes, identificando tanto possibilidades como constrangimentos ao nível do seu uso pedagógico. Neste sentido, várias iniciativas têm vindo a apoiar a requalificação de espaços exteriores, com base em avaliações participadas e contextuais. Instrumentos como o Go-Exterior, desenvolvido por Gabriela Bento (2020), oferecem um quadro de análise e planificação que permite às equipas educativas refletir sobre as características do espaço exterior, os materiais disponíveis, os usos atuais e desejados, e os objetivos pedagógicos a alcançar. Esta abordagem permite que a transformação do espaço seja não apenas estética, mas profundamente educativa e alinhada com os princípios curriculares.

Paralelamente, ferramentas de observação como a ECERS (*Early Childhood Environment Rating Scale*) (Harms, Clifford, & Cryer, 2008) têm vindo a ser utilizadas como instrumentos de desenvolvimento profissional dos educadores de infância. Ao promover uma reflexão crítica sobre as práticas, a organização do ambiente e a qualidade das interações, a ECERS contribui para a melhoria contínua do contexto educativo.

Quando articulada com instrumentos como o Go-Exterior, esta ferramenta ganha ainda maior relevância, permitindo uma visão integrada do espaço e da ação educativa. Assim, ao transformar os espaços com intencionalidade pedagógica, transforma-se também a prática dos profissionais, potenciando ambientes mais ricos, inclusivos e centrados na criança.

Capítulo 2 - Brincar ao ar livre como prática essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem

Brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, caracterizada pela espontaneidade, liberdade de expressão e valor intrínseco. Para Moyles (2010), brincar é o trabalho da criança, permitindo-lhe experimentar, explorar e compreender o mundo. Como postula o Ministério da Educação (2016),

Brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento (pp. 10-11).

O brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança, sendo muito mais do que um simples passatempo. É uma forma privilegiada de aprendizagem, onde a criança reconstrói o mundo à sua maneira, experimenta papéis sociais e desenvolve competências cognitivas, emocionais e sociais (Vygotsky, 2003). Através do jogo simbólico, como brincar “às casinhas” ou “aos médicos”, a criança exercita a imaginação, o pensamento abstrato e a autorregulação, construindo um significado a partir das suas interações com o outro e com o ambiente. No olhar de Vygotsky (2003), o brincar é um fator central na aprendizagem e no desenvolvimento, sendo uma ponte entre a realidade e o potencial da criança.

O espaço exterior é um local muito rico em experiências e vivências cheias de oportunidades e exploração para as crianças que traz imensos benefícios para o alargamento do repertório sensorial e motor das crianças (Bento & Portugal, 2016). Este tipo de vivências pode desencadear a adoção de atitudes positivas perante o ambiente e desenvolver nas crianças o gosto pela vida ao ar livre, fundamental para o bem estar, o desenvolvimento e a saúde da criança (Bento & Portugal, 2016). Ganhão (2017, cit. por Libânio & Linhares, 2020), destaca que o espaço exterior pode ser um ambiente rico em experiências, desde que o educador, responsável pelo currículo, reconheça o seu potencial como contexto privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem. Brincar no espaço exterior

traz, ainda, ganhos para a saúde, como o fortalecimento do sistema imunitário, a estimulação da produção de vitamina D e de serotonina, o desenvolvimento da visão, do equilíbrio, da consciência do corpo, da coordenação e das comunicações neuronais (Bilton, 2010; White, 2011, cit. por Bento, 2012, p. 7).

Neste sentido, o/a educador/a de infância fomenta o envolvimento ativo da criança ao organizar um ambiente educativo rico em materiais variados, que despertem a sua curiosidade e respondam aos seus interesses. Ao oferecer oportunidades para a criança escolher de forma autónoma o que brincar, com que materiais e com quem interagir, promove-se o desenvolvimento da iniciativa e da capacidade de tomada de decisão. Este contexto incentiva ainda a resolução de problemas, a aceitação de desafios e o fortalecimento da autonomia. Através do brincar, a criança manifesta a sua individualidade e criatividade, articula conhecimentos construídos, desenvolve competências sociais e de iniciativa (Ministério da Educação, 2016).

Numa dinâmica interativa, o brincar assume-se como uma via privilegiada para fomentar a construção de relações entre pares e entre crianças e adultos. Este processo favorece o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, assim como a progressiva consolidação da expressão oral (Ministério da Educação, 2016). Concomitantemente, o brincar possibilita conquistas significativas, tais como “a capacidade de iniciativa, a descoberta, a expressão de opiniões, a resolução de problemas, a persistência nas tarefas, a cooperação, o estímulo à criatividade, à curiosidade e ao prazer de aprender” (Ministério da Educação, 2016, p. 11). Ainda, estas dimensões atravessam todas as áreas do desenvolvimento e da aprendizagem na educação de infância, constituindo-se como pilares fundamentais para que a criança desenvolva a sua capacidade de aprender autonomamente – “aprender a aprender”.

Segundo Moyles (2002, p. 11), o brincar constitui “sem dúvida, um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos”. Nesta perspetiva, o brincar é uma via fundamental através da qual as crianças procuram diferentes formas de interagir com os seus pares, envolvendo as suas emoções e experiências pessoais. Contudo, o modo como estas brincadeiras são valorizadas depende, em grande medida, da postura dos adultos que as acompanham (Gaspar, 2010). Em determinados contextos, ainda se observa a utilização do brincar apenas como uma atividade de “passatempo”, desconsiderando-se os seus objetivos pedagógicos e de desenvolvimento (Gomes, 2010).

Moyles (2002, p. 37) acrescenta que é “responsabilidade do educador criar oportunidades para o brincar, seja de forma livre ou orientada”, de modo a responder às necessidades de aprendizagem das crianças, atuando como “iniciador ou mediador da aprendizagem”. Nesta perspetiva, o brincar torna-se em experiências enriquecedoras que contribuem para tornar ao jardim de infância um ambiente mais motivador e significativo (Moyles, 2006). Ferland (2006, p. 86) defende que “o brincar é uma via privilegiada para lançar as bases de uma autonomia”. Através do brincar, a criança expressa as suas vivências, reformula conceitos, reconhece-se como membro de um grupo social e aprofunda o conhecimento sobre si própria e sobre o contexto cultural e ambien-

tal em que está inserida (Moyles, 2006).

No que respeita ao brincar no exterior, refere-se especificamente às atividades realizadas em ambientes ao ar livre, proporcionando múltiplos estímulos naturais que potenciam o desenvolvimento global da criança (Ministério da Educação, 2016). De acordo com Ministério da Educação (2016), o espaço exterior constitui

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, [...] num ambiente de ar livre (p. 27).

Antunes (2005) reforça que a criança ao brincar no espaço exterior vai desenvolvendo a sua personalidade. Neste contexto menciona que “a criança quando está feliz, tornar-se-á mais satisfeita consigo mesma e com as outras e terá mais facilidade em aprender” (p.14). Assim, o brincar no espaço exterior, como na cozinha de lama, é um mediador da aprendizagem e, simultaneamente, uma essencial ação que favorece a descoberta do próprio conhecimento por parte da criança.

Capítulo 3. O papel do/a Educador/a de Infância na organização do espaço exterior para o brincar

Atendendo à crescente valorização do brincar em ambientes exteriores na Educação Pré-Escolar, torna-se igualmente relevante refletir sobre o papel do/a educador/a na dinamização dessas experiências. A interligação entre estas duas dimensões, o brincar e a intervenção do/a educador/a, reforça a importância da intencionalidade educativa no aproveitamento pedagógico dos espaços exteriores. De acordo com o Ministério da Educação (2016), a atuação do/a educador/a deve ser orientada por uma intencionalidade clara, alicerçada numa reflexão contínua sobre os seus valores, crenças e finalidades educativas. Esta intencionalidade permite-lhe fundamentar as suas decisões pedagógicas, atribuir sentido às suas ações e estabelecer objetivos claros para a sua prática. A construção do currículo em Educação Pré-Escolar exige, assim, um profundo conhecimento das crianças, das suas famílias e do contexto sociocultural em que estão inseridas.

Este conhecimento pode ser desenvolvido através de diferentes formas de recolha de informação, como observações sistemáticas, registos diários, interação com as famílias e colaboração com outros elementos da comunidade educativa. Segundo o Ministério da Educação (2016), o ciclo pedagógico de observar, planear, agir e avaliar é essencial para garantir um ambiente educativo estimulante, promotor de aprendizagens diversificadas e significativo para todas as crianças, contribuindo para a equidade no acesso às oportunidades educativas. A observação constitui, nesse sentido, uma ferramenta essencial na prática do/a educador/s. Permite recolher dados sobre o que as crianças fazem, dizem e aprendem, bem como sobre a forma como interagem com os outros e com o espaço. Este processo pode ser realizado por meio de anotações de episódios relevantes, utilização de instrumentos de observação sistemática, sejam eles construídos pelo/a educador/a ou adaptados de modelos existentes e registos em diferentes momentos e contextos (interior, exterior, refeições, etc.).

Além destas estratégias, o Ministério da Educação (2016) recomenda o uso de outros tipos de documentação que ajudem a reconstruir o percurso educativo das crianças. Estes podem incluir quadros de presenças, regras do grupo, produções individuais e coletivas, registos audiovisuais, bem como documentos elaborados pelo/a educador/a para planear, refletir e orientar a sua intervenção. A recolha de informação sobre o contexto familiar também é considerada relevante, podendo ser realizada através de conversas informais ou instrumentos mais estruturados, como entrevistas e questionários (Ministério da Educação, 2016). A documentação pedagógica, enquanto processo de organização, análise e interpretação dos diversos registos, torna-se fundamental

para a avaliação e o planeamento das práticas educativas. Em consonância, Ferreira (2004) sublinha que o/a educador/a assume simultaneamente os papéis de observador/a e participante no brincar no espaço exterior, intervindo de forma sensível e integrada, recolhendo informações essenciais para compreender cada criança nos seus múltiplos domínios de desenvolvimento, sem impor correções, mas como parceiro ativo na dinâmica lúdica.

Brincar em espaços exteriores pode assumir diferentes formas, tanto livre como orientada, desde que responda às necessidades individuais de cada criança e contribua efetivamente para o seu desenvolvimento. Cabe ao/a educador/a diversificar as suas estratégias, escolher propostas que extravasem os limites da sala de atividades e que estimulem a criatividade, a imaginação e o uso dos sentidos, proporcionando experiências lúdicas diversificadas e envolventes (Coelho et al., 2015).

Mesmo quando não intervém diretamente na condução das atividades, o/a educador/a deve manter uma postura de presença atenta e encorajadora, transmitir confiança e segurança às crianças. Pode fazê-lo através de questões colocadas durante o decorrer das brincadeiras, incentivando a expressão de ideias, reforçando positivamente as ações das crianças e motivando-as a persistirem nas suas explorações (Gaspar, 2010).

Assumindo um papel de facilitador, o/a educador/a contribui para que as crianças se envolvam ativamente com o meio exterior desde os primeiros anos de vida. Esta relação precoce com a natureza e com os elementos do mundo envolvente promove o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que, no futuro, se refletem numa geração mais consciente, responsável e ligada ao ambiente que a rodeia (Coelho et al., 2015).

Antes de proceder à organização do espaço educativo, é essencial que o/a educador/a conheça bem o grupo de crianças com quem trabalha, bem como as particularidades de cada criança. Este conhecimento permite que a sua atuação seja orientada por uma intenção clara e fundamentada, tornando a sua prática mais eficaz e ajustada às reais necessidades do grupo (Coelho et al., 2015). Conforme sublinha o Ministério da Educação (2016), a intervenção pedagógica deve estar alicerçada numa intencionalidade refletida, que implica a análise das crenças e dos valores que sustentam a prática do educador. Esta reflexão deve abranger aspetos como a conceção do papel profissional, a imagem que se tem da criança, o reconhecimento das suas competências e a forma como estas são valorizadas no processo de aprendizagem. Uma intervenção com intencionalidade permite ao/a educador/a dar sentido às suas ações, compreender os objetivos do que faz e definir com clareza os resultados que pretende atingir (Ministério da Educação, 2016).

Neste sentido, é fundamental que o/a educador/a mantenha uma postura reflexiva e

crítica sobre a sua prática, interrogando-se sobre o seu papel, as razões que orientam as suas decisões pedagógicas e os propósitos que procura alcançar. Questões como “Qual é o sentido da minha função enquanto educador?”, “Porque adoto determinadas estratégias?” ou “Que metas educativas pretendo atingir?” devem fazer parte do processo contínuo de desenvolvimento profissional (Ministério da Educação, 2016).

Capítulo 4. Educação Ambiental e sustentabilidade na infância

A Educação Ambiental centrada nos primeiros anos da infância está a registar um crescimento dinâmico na investigação e na prática, devido aos desafios ambientais atuais, juntamente com um interesse crescente nos benefícios documentados de experiências ricas no contacto da criança com a natureza.

4.1. A Educação Ambiental como base para um desenvolvimento sustentável

A Educação Ambiental é um processo educativo que visa sensibilizar as pessoas para as questões ambientais, promover a construção de conhecimentos, valores e competências que permitam uma atuação responsável na preservação do meio ambiente. Segundo a UNESCO (2017), a Educação Ambiental deve começar na primeira infância, fomentando a ligação emocional e cognitiva das crianças à natureza.

De acordo com Medeiros et al. (2011, cit. por Sousa & Ramos, 2020), as questões relacionadas com a natureza e o ambiente estão cada vez mais presentes no nosso quotidiano e ao proporcionar às crianças uma familiaridade com os problemas ambientais desde cedo, estaremos a contribuir para que se tornem adultos mais conscientes e preocupados com estas questões. Pela sua importância, a UNESCO, em 2021, estabeleceu, uma nova meta: tornar a Educação Ambiental numa componente central do currículo em todos os países até 2025.

A Direção-Geral de Educação (2018) preconiza que a Educação Ambiental seja

parte integrante da educação para a cidadania assumindo, pela sua característica eminentemente transversal, uma posição privilegiada na promoção de atitudes e valores, bem como no desenvolvimento de competências imprescindíveis para responder aos desafios da sociedade do século XXI (p. 5).

A Educação Ambiental para a sustentabilidade no contexto da Educação Pré-Escolar deve centrar-se em promover uma consciência crítica e ativa nas crianças, abordando temas fundamentais como os pilares da sustentabilidade, a ética e a cidadania, a responsabilidade intergeracional e a redução da pobreza (Direção-Geral da Educação, 2018).

Compreender os pilares da sustentabilidade é essencial para que as crianças interiorizem, progressivamente, o conceito de desenvolvimento sustentável. Tal implica analisar diferentes situações do quotidiano, promovendo a capacidade de identificar boas práticas de sustentabilidade. De acordo com a Direção-Geral da Educação (2018, p. 22), é “importante que as crianças reconheçam exemplos concretos de comportamentos que favorecem a preservação ambiental, social e económica, integrando-

os nas suas rotinas diárias”.

A compreensão da ética e da cidadania no âmbito da sustentabilidade é outro aspecto central. As crianças devem aprender a distinguir atitudes positivas e negativas em relação ao ambiente, reconhecendo a sua responsabilidade individual e coletiva. A educação nesta área envolve a identificação de bens comuns, como o espaço público e a água, e o reconhecimento dos direitos e deveres associados à proteção ambiental. Segundo a Direção-Geral da Educação (2018), torna-se essencial fomentar práticas de cidadania ativa, através da participação em ações escolares e comunitárias que visem a adoção de comportamentos ambientalmente responsáveis e a promoção do bem-estar animal.

A responsabilidade intergeracional é apresentada como um princípio que visa sensibilizar as crianças para o impacto das atividades humanas nos recursos naturais. As crianças devem ser incentivadas a reconhecer situações que contribuem para a degradação ambiental e compreender as consequências do esgotamento dos recursos para as gerações atuais e futuras. A utilização consciente dos recursos naturais e a capacidade de tomar decisões responsáveis face a diferentes opções de consumo são competências a promover desde cedo (Direção-Geral da Educação, 2018).

Por fim, a sensibilização para a redução da pobreza constitui também uma vertente da educação para a sustentabilidade. É importante que as crianças compreendam os riscos económicos, sociais e ambientais que conduzem a situações de pobreza e reconheçam a existência de desigualdades sociais. Devem, ainda, ser capazes de identificar ações quotidianas que contribuem para a diminuição da pobreza, bem como participar em iniciativas solidárias que promovam a inclusão social e a minimização do risco de pobreza (Direção-Geral da Educação, 2018).

A integração destes temas na prática educativa proporciona às crianças uma formação mais consciente, crítica e participativa, promovendo o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com um futuro mais justo e sustentável.

Neste âmbito, faz-se ainda referência à Geologia, uma ciência que estuda a composição, estrutura, processos e história da Terra, incluindo a formação dos seus materiais e os fenómenos naturais. Na Educação Pré-Escolar, trabalhar conceitos básicos de geologia, através do contacto com o solo, rochas e minerais (por exemplo, em atividades na cozinha de lama), permite uma primeira sensibilização para os processos naturais que moldam o planeta (Marques & Guilherme, 2015).

Em conformidade com o Ministério da Educação (2016), as aprendizagens das crianças podem ser ampliadas e diversificadas, ultrapassando o contexto imediato em que se inserem. Assim, ao nível da geologia, podem ser desenvolvidas atividades que envolvam a comparação e a coleção de diferentes tipos de rochas/minerais, bem como incentivar a observação e a análise das suas propriedades específicas. Conside-

rando sempre os interesses e o contexto das crianças, é igualmente pertinente no âmbito da educação ambiental promover a distinção entre fontes de energia renováveis e não renováveis.

4.2. O contacto com a natureza: potencial para a aprendizagem em Educação Pré-Escolar

Num mundo cada vez mais dominado pela tecnologia e pelo ambiente urbano, o contacto direto com a natureza assume um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Em contexto de Educação Pré-Escolar, explorar o meio natural vai além do simples lazer: constitui uma oportunidade rica para promover aprendizagens significativas, fomentar a curiosidade, estimular os sentidos e desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais. Este tema pretende refletir sobre o impacto positivo das experiências ao ar livre no processo educativo das crianças em idade pré-escolar, sublinhando o valor pedagógico dos espaços naturais como extensão da sala de atividades.

O brincar em ambientes naturais, desde os primeiros anos de vida, revela-se uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento global das crianças. A investigação sistemática conduzida por Prins et al. (2022) mostra que os ambientes exteriores naturais oferecem oportunidades únicas para a aprendizagem, distintas dos espaços não naturais. As crianças que brincam em contacto com a natureza demonstram uma maior diversidade de comportamentos lúdicos, maior envolvimento, criatividade e bem-estar emocional. Este tipo de experiências estimula não apenas o desenvolvimento motor e social, mas também a cognição, incluindo a linguagem, a resolução de problemas e a imaginação. A natureza proporciona materiais soltos (como paus, folhas, solos, pedras ou fragmentos de rochosos) que as crianças integram espontaneamente nas suas brincadeiras simbólicas e construtivas (Prins et al., 2022).

Além disso, o ambiente natural funciona como parceiro ativo da brincadeira, instiga, adapta-se e responde, criando um espaço dinâmico e sensorial que favorece a exploração. Também promove maior liberdade, autonomia e confiança nas capacidades das crianças.

Para potenciar esta aprendizagem, o papel do/a educador/a é essencial, tanto na criação de oportunidades seguras como no encorajamento da exploração livre. Assim, a integração diária da natureza na Educação Pré-Escolar pode ser entendida não apenas como benéfica, mas como um direito da criança, em linha com o Artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança.

4.3. Recursos pedagógicos para a Educação Ambiental: a cozinha de lama

A cozinha de lama é um espaço privilegiado para descobrir e contactar a natureza. Os princípios que fundamentam a sua criação associam-se a proporcionar às crianças ter novas experiências (White, 2014). Segundo Bento e Dias (2016), “a cozinha de lama, enquanto área de interesse nos espaços exteriores, assume-se como palco de muitas aprendizagens ao ar livre, evidenciando as inúmeras potencialidades dos elementos naturais”, devido à sua “flexibilidade e simplicidade” (p. 183).

Na perspetiva de White (2014), as cozinhas de lama em espaços exteriores são pertinentes nos contextos educativos, pois trazem consigo muitos benefícios para o bem-estar e desenvolvimento da criança. A mesma autora salienta que

Há poucas coisas mais importantes no nosso mundo físico do que a terra e a água (...) especialmente quando interagimos com elas. Misturar terra, água e toda uma variedade de outros materiais naturais tem um papel fundamental na infância pelas profundas e infinitas possibilidades de proporcionar bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. A amplitude e profundidade que estas experiências oferecem às crianças é verdadeiramente notável (White, 2014, p. 6).

Pelo referido, o contexto da cozinha de lama permite às crianças envolverem-se numa incrível variedade de ações como: “encher, deitar (derramar), esvaziar, transferir, misturar, mexer, agitar, fazer espuma, escavar, carregar, manipular, moldar”, entre tantas outras atividades (White, 2014, p. 6). É um espaço privilegiado para o brincar ao ar livre onde as crianças podem manipular livremente elementos naturais como o solo, a água, as pedras ou os fragmentos de rochas e os materiais orgânicos para simular atividades culinárias. Segundo White (2014), a cozinha de lama promove o desenvolvimento sensorial, motor, criativo e social, oferecendo experiências de exploração ricas e contacto com a natureza.

Capítulo 5 – Metodologia de Investigação

Este capítulo dedica-se à apresentação da metodologia de investigação que sustentou o estudo desenvolvido ao longo do estágio. Através de uma abordagem qualitativa, de carácter exploratório e descritivo, pretendi compreender de forma aprofundada as dinâmicas vivenciadas pelas crianças no espaço exterior do Jardim de Infância, assim como analisar as mudanças associadas à introdução da cozinha de lama. Para tal, defini objetivos claros, selecionei métodos e técnicas de recolha de dados adequados ao contexto educativo e respeitei os princípios éticos inerentes à investigação com crianças. Esta metodologia permitiu uma análise crítica e fundamentada sobre as potencialidades do espaço exterior como ambiente educativo.

5.1. Orientação do Estudo

A presente investigação teve como finalidade compreender de que forma o espaço exterior pode ser ressignificado e potenciado enquanto ambiente educativo, através da introdução de novos recursos pedagógicos. Neste sentido, o enunciado do problema que orientou o estudo é o seguinte:

- *“Como é que a transformação do espaço exterior, através da construção de uma cozinha de lama, pode influenciar o brincar e a sensibilização ambiental das crianças na Educação Pré-Escolar?”*

Com esta questão, pretendeu-se analisar de que forma a cozinha de lama contribui para o desenvolvimento do brincar livre e criativo, assumindo-se igualmente como um meio potenciador da Educação Ambiental. Através desta experiência, procurou-se incentivar as crianças a estabelecer uma relação mais próxima, consciente e responsável com a Natureza, valorizando o contacto direto com elementos naturais e promovendo atitudes de respeito e cuidado pelo ambiente.

Assim, a investigação delineada orientou-se pelos seguintes objetivos:

1. - Avaliar as mudanças na utilização e qualidade do espaço exterior do jardim de infância antes e após a implementação da cozinha de lama;
2. - Compreender as preferências das crianças em relação aos espaços de brincar no exterior, incluindo a introdução da cozinha de lama;
3. - Analisar as relações entre a utilização da cozinha de lama e o brincar, bem como a integração com a vivência das crianças no espaço exterior do jardim de infância;
4. - Compreender a perceção dos pais sobre o impacto da cozinha de lama no brincar e na sensibilização ambiental das crianças.

5.2. Participantes no estudo

O estudo contou com a participação de crianças do jardim de infância onde se realizou a PES em EPE e dos respetivos pais/encarregados de educação.

As crianças foram os principais intervenientes no processo pedagógico em análise. Enquanto utilizadoras diretas do espaço exterior e protagonistas da cozinha de lama, a sua participação foi fundamental para compreender as dinâmicas do brincar no espaço exterior, as suas preferências, os seus interesses e as mudanças resultantes da intervenção. A sua visão genuína e espontânea permitiu ter acesso às experiências vividas de forma autêntica, constituindo uma fonte indispensável de dados para a avaliação do projeto.

A inclusão dos pais/encarregados de educação justificou-se pela sua função central na mediação entre a escola e o contexto familiar. A sua perceção sobre o desenvolvimento das crianças, a valorização do brincar no espaço exterior e a observação de eventuais mudanças comportamentais após a intervenção ofereceram um contributo relevante e complementar para o estudo. Além disso, a sua participação robusteceu a perspetiva de envolvimento da comunidade educativa na promoção de ambientes educativos mais ricos e sustentáveis.

A escolha destes dois grupos de participantes permitiu, assim, uma análise mais abrangente e triangulada dos efeitos da intervenção, valorizando a experiência direta das crianças e a observação mais contextualizada dos pais/encarregados de educação.

O grupo de crianças referido era constituído por 25 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades entre os três e os seis anos. Entre estas crianças, encontravam-se duas com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e uma com Transtorno Desafiador de Oposição (TDO). Apenas duas destas crianças beneficiavam das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, incluindo medidas universais e seletivas. A diversidade etária do grupo de crianças proporcionou uma dinâmica enriquecedora, com múltiplas oportunidades de aprendizagem, partilha e apoio mútuo, especificamente entre as crianças mais velhas e as mais novas.

5.3. Métodos e instrumentos de recolha de dados

No âmbito deste estudo qualitativo, foram utilizados diversos métodos e instrumentos de recolha de dados que permitiram uma análise profunda das dinâmicas das crianças quanto ao brincar no espaço exterior, antes e depois da implementação da cozinha de lama no jardim de infância. A triangulação de métodos procurou, assim, garantir a validade e a riqueza dos dados recolhidos.

5.3.1. Registos diários de utilização do espaço exterior

Utilizaram-se registos sistemáticos sobre a utilização do espaço exterior, com o objetivo de analisar:

- _ A frequência e a duração do brincar no espaço exterior por parte das crianças;
- _ Os tipos de atividades realizadas em diferentes zonas do espaço exterior;
- _ O grau de envolvimento das crianças nas várias áreas, com particular atenção ao novo espaço da cozinha de lama;
- _ As diferenças observadas no uso do espaço antes e depois da implementação da cozinha de lama.

Estes registos permitiram uma visão longitudinal da apropriação do espaço pelas crianças, a identificação de alterações nas suas dinâmicas de exploração e no brincar no espaço exterior, antes e após a intervenção.

5.3.2. Questionário aos pais/Encarregados de Educação

Foi aplicado um questionário aos pais/encarregados de educação das crianças, preenchido *online*, através do *Google Forms*, tendo a recolha da pré-intervenção decorrido em abril de 2025 e a pós-intervenção no mês de junho de 2025, para recolher as suas perceções sobre:

- _ A importância atribuída ao brincar no exterior;
- _ As mudanças observadas no comportamento das crianças após a introdução da cozinha de lama;
- _ A eventual manifestação de um maior interesse das crianças por atividades ao ar livre e pelo contacto com a natureza;
- _ A opinião sobre a influência da cozinha de lama no desenvolvimento global e na aprendizagem no âmbito da Educação Ambiental dos seus educandos.

Este instrumento permitiu incorporar a visão das famílias sobre o impacto da intervenção.

5.3.3. Entrevista às crianças

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto de algumas crianças antes e depois da intervenção, abordando:

- _ Os espaços preferidos para brincar no exterior e as razões dessas preferências;
- _ As opiniões sobre a cozinha de lama e a forma como gostavam de utilizá-la;
- _ A perceção das crianças acerca do contacto com a natureza e da experiência do brincar ao ar livre.

Este método possibilitou aceder diretamente às perceções e às representações das crianças, valorizando as suas “vozes” no estudo, como protagonistas desta intervenção pedagógica.

5.3.4. Observação participante

Foi realizada a observação participante ao longo de todo o processo, focando-se em:

- _ A forma como as crianças exploravam o espaço exterior e, especificamente, a cozinha de lama;
- _ Os tipos de interações sociais estabelecidas durante o brincar ao ar livre;
- _ A identificação de comportamentos espontâneos e aprendizagens emergentes;
- _ A influência da cozinha de lama na criatividade, no envolvimento e na autonomia das crianças.

A observação e o registo sistemático das atividades realizadas com as crianças foram fundamentais para compreender o seu envolvimento e a eficácia da intervenção implementada, *a priori* e *a posteriori*. Para esse efeito, utilizei uma tabela em Excel (Apêndice IV), onde foram registadas diariamente as principais interações, comportamentos observados e o grau de participação das crianças nas atividades. Embora não tivesse estruturado um diário de bordo tradicional com registos descritivos no final de cada dia, retirava notas durante os períodos em que as crianças brincavam de forma livre e orientada, o que me permitia captar momentos significativos de envolvimento e autonomia. Foi igualmente intencional a decisão de reservar tardes livres para brincar, para que as crianças explorassem o ambiente de forma espontânea, promover o desenvolvimento da sua criatividade, socialização e bem-estar. Esta abordagem proporcionou-me uma visão mais natural do comportamento de cada criança individualmente e em grupo.

Esta técnica permitiu recolher dados ricos e contextualizados sobre o comportamento e as interações das crianças em ambiente natural: brincar no espaço exterior.

5.3.5. Avaliação dos níveis de envolvimento (ou implicação) das crianças

No âmbito da PES em Educação Pré-Escolar I e II, foram realizados registos sistemáticos sobre cada criança em termos de bem-estar emocional e de envolvimento/implicação, com base no proposto pelo Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2018), que se inspira nas Leuven Scales de Ferre Laevers. Este instrumento de observação baseia-se numa escala de cinco níveis, que permitem avaliar de forma estruturada dois indicadores centrais da experiência infantil em contexto educativo: o bem-estar emocional e o envolvimento nas atividades. A escala de bem-estar emocional descreve o grau em que a criança se sente à vontade, segura, feliz e confiante no contexto da atividade/brincar, enquanto a escala de envolvimento avalia a intensidade da participação, atenção, foco, energia e persistência da criança na atividade.

de que está a decorrer. Em ambas as escalas, o valor 1 representa um nível muito baixo de bem-estar ou envolvimento, indicativo de desconforto ou fraca participação e o valor 5 representa um nível muito elevado, associado a bem-estar emocional forte e envolvimento profundo. Estas observações permitem caracterizar a experiência de cada criança e informar decisões pedagógicas que promovam aprendizagens mais significativas e contextos mais favoráveis ao seu desenvolvimento. Para o presente estudo, esta prática foi organizada e aplicada na observação da utilização da “cozinha de lama”, após a sua implementação. Ao longo de um total de 17 dias de observação, foram realizados 62 registos usando estas escalas, o que proporcionou uma base quantitativa e qualitativa sólida para compreender o impacto desta experiência na vivência emocional e no envolvimento das crianças.

O presente estudo foi desenvolvido no contexto do estágio curricular, ambiente no qual já se encontrava estabelecida uma relação significativa e de proximidade com as crianças participantes. As atividades investigativas foram integradas de forma orgânica nas intervenções de estágio, não se configurando como elementos alheios à prática pedagógica quotidiana. Esta integração permitiu beneficiar diretamente as crianças, nomeadamente através da disponibilização e utilização da cozinha de lama, recurso que potenciou experiências lúdicas e educativas enriquecedoras. Importa salientar que nenhuma decisão relacionada com a recolha de dados interferiu ou condicionou as opções pedagógicas adotadas, quer ao nível do grupo, quer no que respeita a cada criança individualmente.

As entrevistas realizaram-se de modo integrado nas interações habituais entre o adulto e as crianças, respeitando os seus ritmos, interesses e formas de expressão. O foco incidiu em aspetos relevantes para as próprias crianças, garantindo um ambiente de participação espontânea e confortável. Ao longo de todo o processo, não foram observados sinais de desconforto ou constrangimento, o que reforça o carácter ético e respeitador da metodologia adotada.

5.4. Metodologia de análise e tratamento de dados

Concluída a etapa da recolha de dados, através dos questionários aplicados aos pais/encarregados de educação do grupo de crianças, as entrevistas realizadas às crianças participantes, tal como as várias observações aos níveis de bem-estar emocional e implicação demonstrados pelas crianças, nos vários momentos de utilização da cozinha de lama, teve lugar a fase da análise e interpretação dos dados recolhidos.

A análise dos dados recolhidos foi realizada através da análise de conteúdo, uma metodologia qualitativa que permite interpretar em profundidade as informações obtidas. Segundo Bardin (2016, p. 49), a análise de conteúdo “tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num determinado momento, com o contributo das partes

observáveis”, permitindo revelar significados implícitos nos testemunhos recolhidos. A mesma autora sublinha, ainda, que este método visa identificar o que está para além das palavras, explorando outras realidades subjacentes aos discursos e comportamentos.

A análise de conteúdo seguiu três etapas essenciais:

- _ Pré-análise (Organização do material): esta fase inicial implicou a leitura flutuante e a organização dos materiais recolhidos (entrevistas, observações, registos e questionários), definindo os critérios de inclusão e os indicadores relevantes para a investigação.
- _ Exploração do material (Classificação e categorização/codificação): seguiu-se a fase a leitura atenta dos dados para serem transformados em unidades de análise, com posterior categorização e codificação temática, de modo a identificar padrões, regularidades e diferenças nos discursos e nas práticas observadas.
- _ Tratamento dos resultados e interpretação dos dados: os dados foram interpretados de forma crítica e reflexiva, relacionando-os com os objetivos iniciais do estudo e permitir, simultaneamente, a descoberta de novos sentidos emergentes da análise qualitativa.

Este processo possibilitou compreender o impacto da cozinha de lama na dinâmica do brincar no espaço exterior, no envolvimento das crianças e na promoção da Educação Ambiental.

Os dados das observações, quer da utilização dos espaços no exterior, quer da escala de envolvimento, foram analisados recorrendo à estatística descritiva, nomeadamente frequências absolutas e relativas e média.

Capítulo 6 – Apresentação e discussão dos resultados

No presente capítulo, é descrito o processo de ação relativo ao espaço exterior do jardim de infância, com destaque para o projeto de construção e utilização da cozinha de lama. A investigação orientou-se, em primeiro lugar, para avaliar a utilização e qualidade do espaço exterior antes e após a sua implementação, permitindo perceber de que forma este recurso influenciou a dinâmica do brincar. Em segundo lugar, procurou-se compreender as preferências das crianças relativamente aos diferentes espaços de brincar no exterior, com especial foco ao nível da introdução da cozinha de lama. Num terceiro momento, o estudo teve como objetivo analisar as relações entre a utilização da cozinha de lama e o brincar, bem como a integração desta experiência na vivência global das crianças no espaço exterior do jardim de infância. Por fim, considerou-se igualmente relevante compreender a perceção dos pais/encarregados de educação sobre o impacto da cozinha de lama, quer ao nível do brincar, quer no âmbito da sensibilização ambiental das crianças, valorizando o envolvimento das famílias neste processo educativo.

A recolha de dados foi realizada através de instrumentos de natureza qualitativa, aplicados em dois momentos distintos, pré-intervenção e pós-intervenção, de forma a analisar as transformações ocorridas ao longo do processo. Os métodos de recolha de dados incluem:

- _ Entrevistas às crianças: a serem realizadas antes e após a intervenção, com o objetivo de recolher as suas perspetivas sobre o espaço exterior e sobre as experiências resultantes do brincar no espaço exterior, permitindo uma análise da evolução das suas representações e interesses.
- _ Registos diários de utilização: foram efetuados registos sistemáticos da frequência e da forma de utilização do espaço exterior, tanto antes como depois da construção da cozinha de lama, de modo a identificar mudanças nos padrões de utilização do espaço.
- _ Questionário aos pais/encarregados de educação: para se conhecer a sua opinião relativamente às experiências do brincar no exterior, ao impacto percebido no comportamento das crianças e à valorização do contacto com a natureza.
- _ Observação participante: foi realizada de forma contínua, registando comportamentos, interações e dinâmicas de grupo em contexto real, antes e depois da intervenção.

A triangulação dos dados recolhidos, através destes diferentes instrumentos, visou proporcionar uma visão abrangente da intervenção associada ao desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Os espaços exteriores do jardim de infância em causa encontram-se organizados

em quatro zonas distintas, que proporcionam diferentes contextos de brincadeira e exploração pelas crianças:

- _ Coberto: área protegida das intempéries, utilizada para brincadeiras em dias de chuva ou forte calor.
- _ Parte de Baixo: espaço amplo, propício a jogos de movimento e atividades físicas livres.
- _ Parte da Frente: zona que acolhe atividades de receção e saída das crianças, e que serve também para brincadeiras espontâneas.
- _ Lateral: espaço menos estruturado, com potencial para novas dinâmicas educativas.

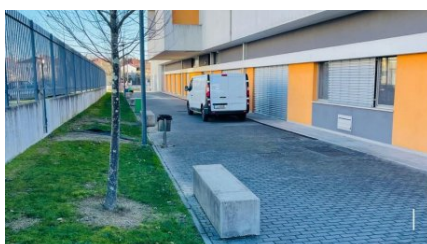


Figura 8. Espaço exterior lateral escolhido para a construção da cozinha de lama do Jardim de Infância

6.1. Utilização dos espaços de recreio no jardim de infância – antes da intervenção

Durante o período de estágio em contexto de jardim de infância, foram realizadas observações sistemáticas com o objetivo de compreender a dinâmica do brincar no espaço exterior. Estas observações permitiram recolher dados relevantes sobre a frequência de utilização dos recreios, a diversidade de espaços explorados e as atividades desenvolvidas pelas crianças em contexto livre e orientado. Os registos decorreram entre os dias 19 de fevereiro a 27 de junho de 2025, num total de 63 dias de observação, correspondentes aos dias de estágio semanais. Em algumas semanas, as observações ocorreram às segundas e terças-feiras, e noutras entre segunda e quarta-feira, conforme a disponibilidade e plano de estágio.

Foram registados os seguintes momentos de recreio, conforme estabelecido na rotina diária das crianças: recreio da manhã (10h30); recreio da tarde (13h30); saídas do jardim de infância; atividades dirigidas realizadas no espaço exterior. Os dados recolhidos estão organizados e sistematizados na tabela de registo de uso dos recreios (Apêndice V), permitindo uma análise quantitativa da frequência de uso, condições climáticas, espaços utilizados e duração total das atividades ao ar livre.

A análise que se segue procura evidenciar padrões de comportamento, preferências e constrangimentos associados ao uso do recreio, servindo de base para a reflexão sobre o potencial educativo deste espaço.

Durante o recreio da manhã, a utilização dos espaços exteriores era restrita a zonas específicas, nomeadamente à parte de baixo do recinto. Os restantes espaços, como a lateral e a parte da frente, não podiam ser utilizados nesse momento, por forma a evitar ruído e perturbações nas atividades letivas do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Embora o espaço coberto se encontrasse fisicamente incluído na zona da parte de baixo, a sua utilização também estava condicionada. Quando coincidiam horários com as aulas de Educação Física do 1.º CEB (realizadas nas imediações), a permanência das crianças nesse espaço deixava de ser permitida, precisamente para não interferir com o normal decorrer das atividades escolares desse nível de ensino.

Os dados apresentados na Tabela 1 indicam que 98,4% das observações correspondem à utilização do recreio, o que significa que na quase totalidade dos dias observados, as crianças utilizaram o espaço exterior.

Tabela 1

Utilização dos espaços de recreio

Utilização dos espaços de recreio	n	%
Sim	61 (observações)	98,4
Não	1 (observação)	1,6

Observou-se que, no recreio das 10h30, as crianças utilizaram mais a parte de baixo (79,0%) do recreio, seguindo-se a saída do jardim de infância e a utilização do coberto, com igual percentagem (9,7%, respetivamente). Por fim, a sala de atividades (1,6%) (Tabela 2).

Tabela 2

Recreio das 10h30

Recreio das 10h30	n	%
Parte de baixo	49	79,0
Saída do Jardim de Infância	6	9,7
Coberto	6	9,7
Sala de atividades	1	1,6

Em relação ao recreio das 13h30, observou-se a seguinte distribuição: espaço lateral (54,8%), parte da frente (24,2%), coberto (8,1%), parte de baixo (6,5%) e sala de atividades (4,8%), com menor representatividade a saída do Jardim de infância (1,6%) (Tabela 3).

Tabela 3
Recreio das 13h30

Recreio das 13h30	n	%
Lateral	34	54,8
Parte da frente	15	24,2
Coberto	5	8,1
Parte de baixo	4	6,5
Sala de atividades	3	4,8
Saída do Jardim de Infância	1	1,6

Os dados apresentados na Tabela 4 indicam que 41,9% das observações correspondem a atividades dirigidas no espaço exterior, enquanto 56,5% não.

Tabela 4
Atividades dirigidas no espaço exterior

Atividades dirigidas no espaço exterior	n	%
Não	35	56,5
Sim	26	41,9
Saída do Jardim de Infância	1	1,6

Os dados reportados na Tabela 5 revelam apenas que 9,7% das observações correspondem a saídas do jardim de infância.

Tabela 5
Saídas do Jardim de Infância

Saídas do Jardim de Infância	n	%
Não	56	90,3
Sim	6	9,7

Em síntese, a análise indica uma utilização muito frequente do espaço de recreio pelas crianças. No período da manhã, destaca-se a preferência pela parte de baixo do recreio, com menos utilização de outras zonas como o coberto, a saída do jardim de infância e a sala de atividades. Já à tarde, o espaço lateral e a parte da frente ganham maior destaque na ocupação infantil, mantendo-se outras áreas com menos procura. Observou-se ainda que há uma presença considerável de atividades dirigidas no exterior, embora estas não sejam predominantes. As saídas do jardim de infância revelaram-se pouco frequentes ao longo do período observado. Estes dados permitem compreender melhor os hábitos das crianças no recreio e oferecem pistas relevantes para refletir sobre o aproveitamento pedagógico e a organização deste espaço.

Em função das observações realizadas ao longo do 1.º período, e da análise dos dados recolhidos até dezembro, definiu-se a zona lateral como espaço selecionado para a construção da futura cozinha de lama (Figura 8), decisão fundamentada pelas seguintes razões:

- _ Tratar-se de um espaço sem qualquer tipo de equipamento ou infraestrutura específica para brincadeiras;

- _ Possuir um bebedouro instalado, o que facilitava o acesso à água para as atividades propostas na cozinha de lama;
- _ Ser uma área utilizada com frequência pelas crianças durante o recreio do almoço, especialmente em dias de bom tempo, o que reforçava o seu potencial para ser dinamizada com novas ofertas de exploração lúdica e sensorial.

6.2. Análise dos questionários aplicados aos pais/Encarregados de Educação – pré-intervenção

Neste item apresentam-se os resultados do questionário por inquérito aplicado aos pais/encerrados de educação do grupo de crianças participantes sobre a utilização do espaço exterior e, especificamente, da Cozinha de lama como estratégia para potenciar o brincar e a Educação Ambiental na educação pré-escolar (Anexo I).

A análise dos dados recolhidos através do questionário dirigido aos pais/encarregados de educação revela uma perceção globalmente positiva relativamente ao contacto das crianças com a natureza e, em particular, à utilização da cozinha de lama como recurso pedagógico. O questionário utilizou uma escala de avaliação de 1 a 5, em que 1 correspondia a “discordo totalmente” e 5 a “concordo totalmente”. A maioria das respostas situou-se entre os níveis 4 e 5, o que indica um elevado grau de concordância com as afirmações apresentadas.

Importa esclarecer que, embora algumas categorias tenham atingido 100% de concordância, isso não significa necessariamente que todos os pais atribuíram a pontuação máxima (5). Significa sim que todos os participantes atribuíram classificações elevadas (níveis 4 ou 5), demonstrando uma forte concordância com as afirmações como “Importância do contacto com a natureza”, “Brincar na natureza e desenvolvimento saudável” e “Natureza ajuda a reduzir stresse e ansiedade”. De igual modo, a Cozinha de Lama foi amplamente reconhecida como uma atividade com valor educativo, especialmente no desenvolvimento da criatividade, imaginação, competências motoras e sociais, com percentagens de concordância superiores a 90% em quase todas as dimensões avaliadas. Estes dados espelham uma aceitação muito positiva por parte das famílias relativamente à introdução de experiências pedagógicas em ambientes naturais no contexto do jardim de infância. A única dimensão com menor consenso positivo foi “preocupações com higiene e segurança”, que registou 58%, refletindo que, embora exista valorização da estratégia, subsistem reservas quanto aos aspetos organizacionais e de segurança.

Em síntese, os dados reforçaram a pertinência da implementação da cozinha de lama como recurso educativo, ao mesmo tempo que sinalizaram áreas que careciam de maior investimento e planeamento no espaço exterior.

Tabela 6

Perceções dos Encarregados de Educação sobre o espaço exterior e a cozinha de lama (pré-intervenção)

Categorias	N (respostas positivas 4-5 pontos)	%
Importância do contacto com a natureza	25	96
Brincar livremente mesmo que implique sujidade	23	88
Brincar na natureza e desenvolvimento saudável	26	100
Encorajamento para brincar com elementos naturais	24	92
Natureza ajuda a reduzir stresse e ansiedade	27	100
Entusiasmo ao brincar no espaço exterior	26	100
Atividades ao ar livre em família	22	85
Preferência por brincar ao ar livre fora da escola	24	92
Exploração de elementos naturais fora da escola	23	88
Envolvimento em atividades familiares ao ar livre	21	80
Oportunidade de brincar no espaço exterior escolar	22	85
Perceção de segurança no espaço exterior	25	96
Variedade de atividades no espaço exterior	18	69
Criatividade e imaginação no espaço exterior	19	73
Materiais naturais no espaço exterior	17	65
A cozinha de lama como atividade educativa	27	100
Cozinha de lama estimula a criatividade e a imaginação	26	96
A cozinha de lama promove as competências sociais	25	92
A cozinha de lama aumenta a confiança na natureza	24	92
A cozinha de lama como aprendizagem sensorial	26	96
A cozinha de lama desenvolve competências motoras	25	92
Preocupações com higiene e segurança	15	58

6.3. Análise das entrevistas às crianças – antes da intervenção

Entre o total de 25 crianças do grupo, optou-se por realizar entrevistas apenas a seis, mantendo-se as mesmas nos dois momentos avaliativos, antes e após a intervenção. Esta decisão fundamentou-se no facto de, numa análise preliminar, se ter verificado que os discursos das crianças apresentavam conteúdos muito semelhantes, pelo que a seleção de uma amostra mais reduzida se revelou suficiente para alcançar a diversidade necessária e, simultaneamente, evitar a redundância e a saturação dos dados recolhidos.

A caracterização das crianças entrevistadas antes da intervenção evidencia uma amostra diversificada em termos de idades (dos 4 aos 6 anos) e de sexo, o que permite compreender diferentes perspetivas relativamente ao brincar no espaço exterior (Tabela 7).

Tabela 7**Caracterização das Crianças Entrevistadas – Antes da Intervenção**

Criança	Gênero	Idade	Observações Relevantes
1	Masculino	4	Prefere baloiço/escorrega, brinca com amigos
14	Masculino	4	Prefere brincar às pistolas, valoriza brincar com amigos
20	Masculino	5	Prefere futebol e apanhada, utiliza paus e folhas
16	Feminino	5	Prefere baloiço/escorrega, às vezes sozinha ou com amigas
15	Masculino	6	Prefere futebol, usa folhas/pedras/paus para brincar
4	Feminino	6	Prefere parque/baloiço, deseja materiais de escrita no recreio

As entrevistas realizadas às seis crianças antes da intervenção permitiram compreender as suas percepções e preferências relativamente ao brincar no espaço exterior, organizadas segundo as questões colocadas (Tabela 8).

À primeira questão – *Se gostavam de brincar no recreio* – todas as crianças responderam afirmativamente, o que demonstra, desde logo, uma valorização positiva deste espaço enquanto contexto privilegiado de brincar.

Quando questionadas sobre o que mais gostavam de fazer e quais os sítios preferidos, emergiu uma clara preferência pelos equipamentos fixos do parque, nomeadamente o baloiço, o escorrega e o parque em geral, que foram descritos como os locais mais divertidos. Também o futebol e os jogos coletivos surgiram como opções valorizadas, refletindo a importância do movimento e da atividade física ao ar livre. Relativamente à justificação das escolhas, as crianças referiram principalmente a dimensão lúdica e prazerosa, afirmando que gostavam mais desses espaços porque são 'mais divertidos'. Esta resposta reforça a percepção do recreio como um espaço de liberdade e satisfação.

No que se refere à companhia no brincar, todas as crianças destacaram a importância dos amigos, aludindo a colegas concretos como parceiros habituais. Esta dimensão evidencia que o recreio é não apenas um espaço de movimento, mas também de socialização e construção de laços afetivos.

Quando questionadas sobre a utilização de elementos da natureza para brincar, a maioria afirmou já ter usado pedras, paus ou folhas, ainda que de forma pontual. No entanto, algumas crianças relataram não recorrer a estes recursos, o que sugere que o potencial educativo da natureza ainda não é plenamente explorado no espaço exterior.

No que concerne às sugestões para enriquecer o recreio, surgiram respostas diversificadas, incluindo a presença de mais brinquedos como bolas, a valorização de elementos naturais como a água e o sol, e até objetos ligados à fantasia. Estas respostas

revelam o desejo das crianças por uma maior diversidade de experiências no espaço exterior.

Por fim, quando questionadas sobre as diferenças entre brincar no exterior e dentro da sala, as crianças apontaram sobretudo a liberdade de movimento como a principal distinção. No espaço exterior, reconheceram que podem correr, saltar e gritar, enquanto no interior estas ações são restringidas. Esta perceção reforça o papel do recreio como espaço de autonomia e expressão.

Em síntese, as respostas das crianças mostram que o recreio é percecionado como um espaço essencial para o brincar, a socialização e a liberdade de movimento, sugerindo a importância de se potenciar a exploração pedagógica através da introdução de recursos naturais, como a cozinha de lama.

Tabela 8

Categorização das Entrevistas às Crianças – Antes da Intervenção

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (exemplos)	n	%
Preferências do brincar no recreio	Parque/Baloço/Escolrega	“Ali no parque, no baloço e no escolrega”; “Andar no baloço”; “No parque, porque tem muitas coisas” “Jogar futebol”;	4	66%
	Futebol/Jogos coletivos	“Gosto de jogar às apanhadas e jogar futebol”	2	33%
Companhia no brincar	Amigos	“Com amigos”; “Com o Madeira, Gustavo e Dinis”; “Com a Mia ou com a Benedita”	6	100%
	Sozinho (ocasional)	“Às vezes sozinho e às vezes com amigos”	1	16%
Utilização de elementos naturais	Folhas/Pedras/Paus	“Já usei ali pedras”; “A erva e pedras”; “Folhas, pedras e paus para fazer fogueiras”	4	66%
	Não utiliza	“Não sei, acho que não costumo”; “Não”	2	33%
Desejos para o recreio	Brinquedos / Fantasia	“Dinossauros gigantes”; “O meu unicórnio grande”; “Cadernos e lápis”	3	50%
	Água	“Gostava de brincar com água”; “Punha água na fogueira para apagar”	2	33%
	Outros (espaço, sol, relva, casa construída)	“Queria ter sol”; “Construir uma casa com cozinha e água”	2	33%
Diferenças sala vs. exterior	Maior liberdade no exterior	“Não posso correr dentro da sala”; “Prefiro lá fora porque aqui não posso gritar”	4	66%
	Sala com recursos diferentes	“Na sala não tem baloço nem escolrega”; “Na casinha quando está a chover”	2	33%

6.4. Transformação do espaço exterior: construção da cozinha de lama

A construção da cozinha de lama foi um projeto cuidadosamente pensado para o grupo de crianças com que estagiei, com o intuito de, numa fase posterior, permitir a sua abertura às restantes salas do Jardim de Infância, promovendo, deste modo, momentos de partilha, exploração conjunta e aprendizagens significativas entre todas as

crianças.

A escolha do local para a cozinha de lama visou revitalizar um espaço subutilizado, dotando-o de novos recursos que fomentassem a criatividade, a interação com materiais naturais e o desenvolvimento global das crianças (Figura 9).

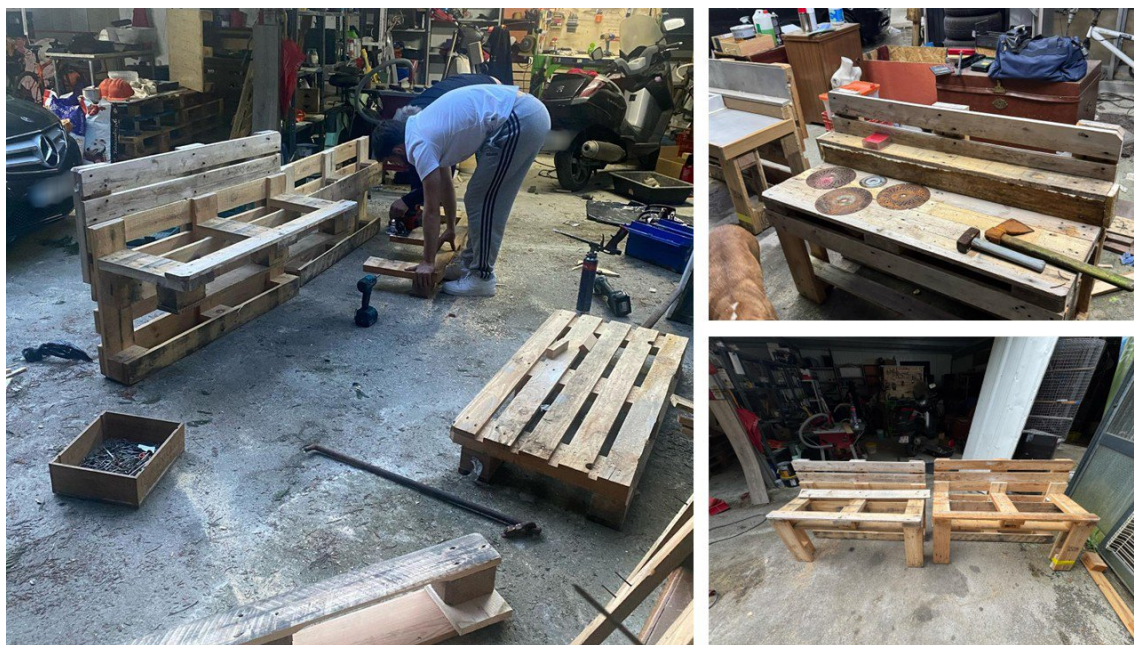


Figura 9. Construção da cozinha de lama

Numa primeira fase, constituiu-se a cozinha de lama no espaço exterior do Jardim de Infância, utilizando materiais naturais e sustentáveis (Figura 10). Após a implementação da mesma, foi concluída a recolha dos dados, recorrendo aos instrumentos previamente delineados: registos diários de utilização do espaço, entrevistas às crianças, questionários aos pais/encarregados de educação e observação participante.

A cozinha foi construída pela estagiária, com o apoio de familiares, recorrendo a materiais reaproveitados, como paletes de madeira, utensílios de cozinha em segunda mão e elementos naturais recolhidos no espaço envolvente. Este envolvimento pessoal na construção do espaço conferiu à intervenção um carácter afetivo e autêntico, o que reforçou a intencionalidade pedagógica da proposta.

Foi colocada no espaço exterior num dia em que já não se encontravam crianças no recreio do jardim de infância, ou seja, no final da tarde, foi dada a oportunidade à estagiária de regressar à escola para montar a cozinha de lama e garantir que tudo estava preparado para a exploração no dia seguinte, para robustecer a ideia de um espaço construído para e pelas crianças. No dia seguinte, durante o período da tarde, foi feita a apresentação às crianças, iniciando-se com questões como: “Sabem o que é isto?”, “O que acham que podem fazer aqui?”. Desde logo, foi-lhes dada a oportunidade de explorar livremente a cozinha, manusear os acessórios, organizar os materiais e

dar início ao brincar. Os acessórios, como tachos, colheres de pau, tigelas, escumadeiras, conchas, entre outros, estavam inicialmente guardados em caixas, o que permitiu às crianças descobrir e organizar o espaço à sua maneira.



Figura 10. Construção da cozinha de lama

6.4.1. Análise dos questionários aplicados aos pais/Encarregados de Educação – pós-intervenção

Após a intervenção pedagógica no espaço exterior do Jardim de Infância, os resultados evidenciam um impacto altamente positivo na percepção dos pais/encarregados de educação, com uma clara valorização da cozinha de lama como recurso educativo e da importância do brincar ao ar livre (Tabela 9).

Os dados mais expressivos referem-se ao entusiasmo das crianças (100%) e à partilha em casa sobre a experiência com a cozinha de lama (100%), o que indica um envolvimento emocional significativo e uma forte ligação com a atividade. Todos os inquiridos consideraram que a cozinha de lama foi uma atividade educativa e enriquecedora, que estimulou a criatividade e a imaginação, sendo consensual a necessidade de dar continuidade a esta prática no jardim de infância (100%). Outros indicadores reforçam os benefícios deste projeto, nomeadamente a percepção de que a atividade favorece a aprendizagem sensorial (100%) e o desenvolvimento de competências motoras (96%), bem como o aumento da confiança da criança em explorar a natureza (96%). No que respeita ao espaço exterior, embora a maioria reconheça que este se revelou seguro (91%) e ofereceu variedade de atividades (78%), há uma percentagem inferior (61%) que considerava já existirem materiais naturais suficientes para a exploração li-

vre, o que não retira relevância à sua organização em formato cozinha de lama. Apenas 35% dos pais/encarregados de educação expressaram preocupações com a higiene e segurança da cozinha de lama, sugerindo que a grande maioria confia nas condições oferecidas para a realização desta atividade. Estes resultados revelam quer a eficácia da intervenção implementada, quer a aceitação e a valorização por parte das famílias das crianças, reforçando a importância de espaços educativos que promovam o brincar livre, o contacto com a natureza, a exploração sensorial e a Educação Ambiental.

Tabela 9

Percepções dos Encarregados de Educação sobre o Espaço Exterior e a cozinha de lama (Pós-Intervenção)

Categorias	N (respostas positivas 4-5 pontos)	%
O espaço exterior do jardim de infância revelou-se seguro para as crianças	21	91
O espaço exterior do jardim de infância ofereceu variedade suficiente de atividades para as crianças	18	78
O espaço exterior do jardim de infância incentivou a criatividade e imaginação das crianças	18	78
O espaço exterior do jardim de infância dispunha de materiais naturais suficientes (truncos, pedras, terra, etc.) para as crianças explorarem	14	61
A criança revelou entusiasmo ao brincar no espaço exterior	23	100
Partilha da criança sobre a experiência na cozinha de lama ao chegar a casa	23	100
A cozinha de lama foi uma atividade educativa e enriquecedora	23	100
A cozinha de lama estimulou a criatividade e imaginação da criança	23	100
A atividade da cozinha de lama deve continuar a ser desenvolvida no Jardim de Infância	23	100
Brincar na cozinha de lama ajudou a criança a sentir-se mais confiante em explorar a natureza	22	96
A cozinha de lama foi uma forma de aprendizagem sensorial para a criança	23	100
Brincar na cozinha de lama ajuda a desenvolver competências motoras da criança	22	96
Preocupações relativamente à higiene e segurança da cozinha de lama	8	35

6.4.2. Comparação das percepções dos pais/Encarregados de Educação sobre o espaço exterior e a cozinha de lama (pós e pré-intervenção)

A análise dos questionários aplicados antes e depois da implementação da cozinha de lama no espaço exterior do jardim de infância permite observar diferenças nas percepções dos pais/encarregados de educação. Esta comparação revela de forma clara os efeitos positivos da intervenção, quer na valorização do espaço exterior quer no reconhecimento do valor educativo da atividade.

No período pré-intervenção, já se verificava uma percepção muito positiva sobre o contacto com a natureza e o brincar ao ar livre, com percentagens entre os 85% e os 100% em temas como o desenvolvimento saudável, o entusiasmo, o encorajamento à exploração e o bem-estar emocional. Contudo, identificavam-se fragilidades em aspe-

tos como a variedade de atividades (69%), a criatividade (73%) e os materiais naturais disponíveis (65%). Com a intervenção da cozinha de lama, observou-se uma consolidação clara dessas percepções. A quase totalidade das categorias relacionadas com a atividade obteve 100% de respostas positivas, destacando-se a sua função educativa, sensorial e promotora de criatividade e imaginação. A partilha das crianças em casa sobre a experiência (100%) confirma o impacto significativo desta proposta na relação criança-família. Importa também destacar que, apesar da ligeira descida da percepção de segurança (de 96% para 91%), houve uma melhoria nas percepções relativas à variedade e criatividade do espaço. Ainda assim, os pais/encarregados de educação continuam a identificar como frágil a presença de materiais naturais diversificados no espaço exterior do jardim de infância (para além da cozinha de lama) (de 65% para 61%). Outro dado particularmente relevante é a redução significativa das preocupações com a higiene e a segurança da cozinha de lama, ou seja, de 58% no pré-intervenção para apenas 35% na pós-intervenção. Este facto demonstra maior aceitação da atividade e a eficácia da comunicação entre a equipa educativa e as famílias.

A intervenção com a cozinha de lama revelou-se uma estratégia eficaz, consolidando e superando as expectativas das famílias, o que traduziu o envolvimento ativo das crianças e uma imagem mais rica e positiva do brincar no espaço exterior do Jardim de Infância.

6.4.3. Análise das entrevistas às crianças – pós-intervenção

As entrevistas realizadas no momento pós-intervenção foram conduzidas com o mesmo grupo de crianças que participou nas entrevistas prévias, o que permitiu uma análise comparativa das suas percepções, preferências e experiências relativas ao brincar no espaço exterior do Jardim de Infância (Tabela 10).

No que diz respeito às preferências no brincar, todas as crianças (100%) referiram a cozinha de lama como uma das atividades favoritas. Foram mencionadas expressões como “brincar às comidas”, “brincar na cozinha e também nos baloiços”, e “gosto de ir buscar água para fazer saladas”. Registou-se que cinco das seis crianças entrevistadas (83%) destacaram o gosto por brincar no parque, nos baloiços e a jogar futebol, referindo também o uso de trotinetes.

Quanto à companhia no brincar, todas as crianças indicaram brincar com amigos, mencionando nomes concretos. Apenas uma criança (16%) referiu brincar sozinha em algumas ocasiões.

Relativamente à utilização de elementos naturais, todas as crianças (100%) referiram o uso de materiais como solo (terra), água, paus, folhas, corcódea e relva, demonstrando uma forte ligação aos recursos naturais do recreio.

No que concerne aos desejos para o recreio, quatro crianças (66%) expressaram

vontade de ter mais materiais naturais, espaço e elementos como trampolins ou campos com relva. Uma criança (16%) referiu o desejo de poder usar brinquedos pessoais no recreio.

Sobre as diferenças entre a sala e o espaço exterior, quatro crianças (66%) realçaram a maior liberdade e o espaço disponível no exterior, onde podem correr e brincar com água. Duas crianças (33%) compararam os recursos da sala com os do exterior, manifestando preferência pelas atividades e materiais disponíveis ao ar livre.

Por fim, no que diz respeito à experiência específica de brincar na cozinha de lama, cinco crianças (83%) referiram participar em brincadeiras simbólicas e sociais, como fazer de conta que estavam num restaurante ou no *McDonald's*. O mesmo número de crianças mencionou aprendizagens e descobertas, como a mistura de solo com água ou a descoberta de minhocas. Todas as crianças (100%) descreveram emoções positivas relacionadas com esta atividade, como felicidade, diversão e bem-estar ao brincar com os amigos.

Tabela 10*Categorização das Entrevistas às Crianças – pós-intervenção*

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (exemplos)	n	%
Preferências no brincar	Cozinha de Lama	“Brincar às comidas”; “Brincar na cozinha e também nos baloiços”; “Gosto de brincar na cozinha de lama”; “Gosto de ir buscar água para fazer saladas”	6	100%
	Parque/Baloiços/Futebol	“Brincar com as trotinetes”; “Gosto de jogar futebol e brincar nos ferros”; “Os baloiços andam um bocadinho alto”	5	83%
Companhia no brincar	Com amigos	“Brincar com o M.”; “Com o T. e o M.”; “Com a I., com o A...”; “Com os amigos”	6	100%
	Sozinho (ocasional)	“Às vezes sozinha, às vezes com amigos”	1	16%
Utilização de elementos naturais	Terra, água, paus, folhas, corcódea	“A terra e folhas sim”; “As pinhas e os paus”; “Corcódea e relva”; “Misturas de terra e água”; “A água, a terra, as pinhas e os paus”	6	100%
Desejos para o recreio	Mais materiais naturais e espaço	“Mais terra e muita mais água”; “Uma cozinha de lama maior”; “Um trampolim”; “Um campo com relva”	4	66%
	Brinquedos pessoais Maior liberdade e espaço no exterior	“Os meus brinquedos e os dos amigos” “Na rua tenho mais liberdade”; “Na rua posso correr e brincar com muita água”; “Porque la fora tem espaço e cá dentro não”	1 4	16% 66%
Diferenças sala vs. exterior do JI	Sala com recursos diferentes	“Aqui temos a cozinha das bonecas, lá fora temos a cozinha de lama”; “Aqui dentro não tem nada daquilo que eu gosto que está na rua”	2	33%
	Brincadeira simbólica/social	“Brincámos aos restaurantes”; “A ser cozinheiros”; “Ao faz de conta porque estávamos no Mc'Donalds”	5	83%
Brincar na Cozinha de Lama	Aprendizagens/descobertas	“Aprendi a fazer comidas diferentes”; “As misturas da terra com a água”; “Aprendi a fazer comidas do restaurante”; “Descobri minhocas”	5	83%
	Emoções positivas	“Feliz, muito”; “Tava feliz, muito e ri-me muito”; “Sentia-me bem e divertido”; “Feliz com os meus amigos”	6	100%

6.4.4. Análise de registos fotográficos

As imagens (Figuras 11, 12, 13, 14) que se seguem ilustram momentos significativos da participação das crianças nas atividades da cozinha de lama, sendo esta uma forma de mostrar o seu envolvimento ativo, a curiosidade natural e a exploração sensorial do meio envolvente. Através destes registos visuais, é possível compreender a riqueza do brincar simbólico, a interação entre pares e o contacto direto com elementos naturais como a terra, a água, folhas, pinhas e até minhocas. Estes momentos captados em fotografia reforçam a importância de contextos educativos que valorizam

a liberdade, a criatividade e a ligação à natureza como pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

As imagens captam momentos de envolvimento ativo das crianças na atividade de exploração e “faz de conta”, integrada na cozinha de lama, um recurso pedagógico ao ar livre.

Pode observar-se um grupo de crianças a observar com curiosidade o conteúdo de um recipiente metálico. No seu interior, misturam elementos naturais como ervas e terra, demonstrando interesse e cooperação na preparação das suas “receitas”. Várias crianças estão reunidas em torno da estrutura da cozinha de lama. Utilizam tachos, colheres e outros utensílios de cozinha, envolvendo-se numa atividade colaborativa e criativa, onde simulam a preparação de alimentos, reforçando a interação social e a partilha de tarefas. Observa-se ainda uma criança a segurar um tacho com uma mistura verde, folhas e relva, enquanto outra manuseia utensílios. O ambiente sugere uma abordagem livre, onde as crianças têm espaço para imaginar, experimentar e brincar de forma simbólica. Estas imagens refletem o envolvimento das crianças e a importância da natureza e do brincar simbólico como estratégias pedagógicas fundamentais para o seu desenvolvimento global.





Figura 11. Envolvimento ativo das crianças na atividade de exploração e “faz de conta”

Dando continuidade, as fotografias ilustram crianças envolvidas numa experiência sensorial e criativa com elementos naturais, promovida pela Cozinha de Lama. Estas manipulam pinhas dentro de tachos com água e outros materiais naturais. Observa-se o uso de colheres e outros utensílios, numa simulação culinária que estimula a imaginação e o trabalho cooperativo. Numa das imagens, o foco está numa panela repleta de ervas e pinhas, ou seja, uma criança segura cuidadosamente uma pinha enquanto outra utiliza uma tampa de plástico como utensílio. Esta imagem transmite a riqueza do brincar simbólico e a valorização dos recursos do meio envolvente. É importante reiterar que as crianças interagem em grupo, misturando diversos elementos como cascas de árvore, folhas, pinhas e água. Há também o uso de frascos e escovas, evidenciando a exploração livre de materiais e a recriação do ato de cozinhar num ambiente de brincadeira partilhada.

Estas imagens reforçam o potencial educativo da cozinha de lama como espaço de aprendizagem ativa, onde as crianças desenvolvem competências sociais, motoras e cognitivas através da experimentação, da criatividade e do contacto com a natureza.





Figura 12. Manipulação de pinhas dentro de tachos com água e outros materiais naturais

De igual modo, as imagens seguintes retratam momentos ricos de experiência e do brincar simbólico, onde as crianças se envolvem ativamente na cozinha de lama explorando texturas, utensílios e materiais naturais.

Nas imagens do topo, vê-se um grupo de crianças a manusear terra e água, misturando os elementos em tachos e recipientes diversos. Utilizam colheres, conchas, medidores e até pequenos eletrodomésticos de brincar, como liquidificadores e moinhos de café, numa simulação realista de culinária. A criatividade está presente na forma como cada “prato” é preparado com lama, folhas, areia e pequenos objetos.



Figura 13. Exploração de texturas, utensílios e materiais naturais e a manuseamento de terra e água

Nas imagens inferiores, a atividade decorre junto às bancadas e aos lavatórios, onde as crianças continuam as suas preparações com grande empenho. Visualiza-se a manipulação de utensílios de cozinha como coadores, panelas e tigelas, em interações colaborativas. A “confeção” de pratos imaginários envolve folhas secas, terra, água e até cascas, que são organizadas com intencionalidade e partilha. O envolvimento das crianças nesta atividade da cozinha de lama reflete uma abordagem pedagógica centrada na autonomia, no brincar livre e na valorização do ambiente exterior como espaço de aprendizagem. Estas experiências promovem o desenvolvimento

sensorial, a motricidade fina, a linguagem simbólica e a cooperação.

As imagens seguintes retratam momentos de grande curiosidade, coragem e envolvimento por parte das crianças, durante uma sessão de exploração no âmbito da cozinha de lama. Na primeira fila de imagens, observa-se um grupo de crianças a escavar a terra com as mãos e utensílios próprios, à procura de elementos naturais. A sua atenção está nitidamente centrada na terra, onde descobrem minhocas. A colaboração entre pares é evidente, criando-se um ambiente de partilha e descoberta conjunta. Na segunda fila, destaca-se o momento em que uma criança segura cuidadosamente uma minhoca, demonstrando interesse, respeito e cuidado pela vida animal. Noutras imagens, as crianças utilizam lupas e recipientes para observar de perto os pequenos elementos recolhidos, evidenciando uma atitude investigativa e científica. Estes momentos ilustram uma importante componente da cozinha de lama: o contacto direto com a natureza, o desenvolvimento da sensibilidade ecológica e a superação de medos ou repugnância associados a elementos naturais. O gesto de pegar nas minhocas simboliza a curiosidade natural das crianças e a confiança e a liberdade proporcionadas por um ambiente educativo que valoriza o brincar e a exploração.





Figura 14. Momentos de grande curiosidade, coragem e envolvimento por parte das crianças

Na globalidade, as imagens revelam uma forte valorização do brincar livre e da exploração da natureza como estratégia educativa no espaço exterior. As crianças mostraram-se ativamente envolvidas em experiências sensoriais e simbólicas, manipulando materiais naturais como lama, folhas, pinhas e minhocas. Esta interação direta com o ambiente natural estimulou-lhes a curiosidade, a criatividade, o pensamento científico e o desenvolvimento da motricidade fina. Destacou-se igualmente a ausência de barreiras ao toque e à descoberta, visível no modo como as crianças pegaram em minhocas com naturalidade e interesse., o que reflete uma abordagem pedagógica que promove a autonomia, o respeito pela natureza e a aprendizagem significativa através da experiência concreta. Foi notório um grande espírito de cooperação, partilha de tarefas e comunicação entre pares, fatores essenciais para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais. Por conseguinte, pode dizer-se que estas imagens evidenciam o valor da cozinha de lama como espaço educativo, onde o brincar no espaço exterior se transforma em estratégia pedagógica para o desenvolvimento integral e de ligação ao mundo natural.

6.4.5. Síntese comparativa das entrevistas às crianças - pré e pós-intervenção

A análise comparativa das entrevistas realizadas antes e após a intervenção junto do mesmo grupo de seis crianças permite observar mudanças significativas nas suas perceções, preferências e experiências relativas ao brincar no espaço exterior do jardim de infância.

Antes da intervenção, as crianças já demonstravam uma valorização positiva do recreio, com destaque para a importância dos equipamentos fixos, como o baloiço e o

escorrega, bem como atividades como o futebol. O recreio era percebido como um espaço de liberdade, diversão e movimento, essencial para a socialização, com todos os participantes a salientar o papel dos amigos nas suas brincadeiras. Esta valorização do brincar vai ao encontro da perspectiva de Vygotsky (1978), que considera o brincar como um espaço fundamental para o desenvolvimento da criança, permitindo-lhe experienciar papéis sociais, regular comportamentos e construir aprendizagens através da interação com os outros. A utilização de elementos naturais, ainda que referida por algumas crianças, era ainda limitada e pontual, o que indica um potencial educativo pouco explorado. As sugestões apresentadas refletiram o desejo por uma maior diversidade de experiências, incluindo mais brinquedos e elementos da natureza, o que reforça a importância do recreio como um espaço educativo distinto da sala, caracterizado por maior liberdade de movimento e iniciativa.

Após a intervenção, observa-se um reforço e ampliação das experiências positivas já identificadas no pré-teste, com destaque para a cozinha de lama, referida por todas as crianças como uma das atividades favoritas. Esta nova estrutura proporcionou momentos de brincadeira simbólica, aprendizagens ligadas à natureza e emoções positivas como alegria e bem-estar. A utilização de elementos naturais tornou-se central na experiência lúdica, com todas as crianças a referirem o uso de terra, água, paus, folhas e corcódea. A companhia dos amigos manteve-se como fator essencial, mas agora acompanhada por um maior envolvimento em atividades de faz-de-conta e exploração. As sugestões das crianças continuaram a valorizar a presença de materiais naturais e espaços amplos, revelando um olhar mais consciente sobre o ambiente de brincar. As diferenças entre interior e exterior mantiveram-se, com maior valorização do espaço exterior pelas possibilidades de expressão, liberdade e acesso a recursos naturais.

Em síntese, a intervenção com a introdução da cozinha de lama potenciou uma transformação significativa na forma como as crianças experienciam o recreio. O espaço exterior passou a ser não apenas um local de movimento e socialização, mas também de exploração, descoberta e aprendizagens significativas através do contacto direto com a natureza.

6.4.6. Registos de níveis de implicação por criança

Neste item apresentam-se os resultados concernentes ao grau de implicação de cada criança na exploração da cozinha de lama a partir do momento que foi disponibilizada, permitindo compreender o envolvimento individual e coletivo. Nos 17 dias de estágio após a intervenção, foram realizados registos usando a Escala de Implicação (Portugal & Laevers, 2018). Para cada dia, foram registados alguns elementos que permitiram, à semelhança do que é proposto por Portugal e Laevers (2018) para cada dia, decidir

um nível de implicação “médio” para cada criança em cada período de observação. Obtiveram-se 380 registos.

A análise tem como foco os níveis de implicação observados, cruzando essa informação com o sexo e a idade das crianças, o que possibilitou identificar padrões de participação. É de salientar que os registos foram fundamentais para refletir sobre o impacto das propostas educativas, o que proporcionou indicadores relevantes para ajustar práticas, promover a inclusão e o bem-estar de todas as crianças. A observação sistemática dos níveis de implicação permitiu, assim, uma abordagem mais consciente, centrada nas necessidades e motivações reais das crianças. Optou-se por organizar a informação em quatro níveis: muito alto, alto, médio e baixo, uma vez que não se verificaram registos de nível 1 na escala, que corresponderiam ao muito baixo.

A análise dos níveis de implicação por sexo revela uma tendência semelhante entre rapazes e raparigas, com um predomínio claro do nível “Muito Alto” em ambos os grupos (>60%). Este dado demonstra uma elevada participação geral nas atividades propostas, independentemente do sexo. A presença de níveis “Alto” e “Médio” é também significativa, sugerindo variações na implicação individual, mas sempre dentro de valores positivos. O nível “Baixo” é residual, o que reforça a qualidade da intervenção pedagógica (Tabela 11).

Tabela 11

Distribuição dos registos por níveis de implicação e por sexo (de 5 de maio a 2 de junho: (pós-intervenção)

Níveis		Muito alto		Alto		Médio		Baixo		n
		ni	hi	ni	hi	ni	hi	ni	hi	
Sexo	Feminino	82	60.6%	42	31.1%	11	8.1%	0	0%	135
	Masculino	153	62.4%	59	24.1%	27	11%	6	2.5%	245

A análise por faixa etária indica que as crianças entre os 5-6 anos foram as que apresentaram maior número de registos no nível “Muito Alto” de implicação nas atividades (64.3%), evidenciando um grande envolvimento e entusiasmo nas experiências propostas. As crianças com 3-4 anos e 7 anos também registaram níveis de implicação elevados (54.4% e 56.3%, respetivamente), mas com menor expressão. Estes resultados mostram que a intervenção foi eficaz para diferentes idades e promotora do brincar ativo e envolvente (Tabela 12).

Tabela 12

Distribuição dos registos por níveis de implicação e por idade (de 5 de maio a 2 de junho: (pós-intervenção)

Níveis		Muito alto		Alto		Médio		Baixo		n
		ni	hi	ni	hi	ni	hi	ni	hi	
Idade	3-4 anos	37	54.4%	25	36.8%	6	8.8%	0	0%	68
	5-6 anos	180	64.3%	66	23.6%	28	10%	6	2.1%	280
	7 anos	18	56.3%	10	31.2%	4	12.5%	0	0%	32

A distribuição das crianças pelos níveis de implicação por dia mostra uma consistência notável ao longo do tempo, com frequente predominância do nível “Muito Alto” em praticamente todos os momentos de observação. Nalguns dias, nota-se um ligeiro aumento de níveis “Alto” ou “Médio”, o que pode estar relacionado com fatores externos (como o tempo ou o cansaço das crianças). No geral, a continuidade dos níveis elevados confirma a eficácia e atratividade da intervenção, bem como a capacidade do espaço exterior para manter o interesse e o envolvimento das crianças ao longo do tempo (Tabela 13).

Tabela 13

Distribuição das crianças por níveis de implicação e por dias de observação (pós-intervenção)

Dia	Muito alto	Alto	Médio	Baixo
2025-05-05	10	10	4	0
2025-05-06	15	4	4	1
2025-05-07	13	4	4	1
2025-05-12	12	11	0	0
2025-05-13	15	5	2	0
2025-05-14	14	5	2	1
2025-05-19	9	9	4	1
2025-05-20	15	5	2	0
2025-05-21	17	5	1	0
2025-05-22	16	4	2	0
2025-05-23	15	3	3	0
2025-05-26	12	10	1	0
2025-05-27	14	5	3	0
2025-05-28	14	4	2	1
2025-05-29	12	10	0	0
2025-05-30	16	3	2	0
2025-06-02	16	4	2	1

Para a análise que se segue, os níveis de implicação atribuídos às crianças foram analisados como valores numéricos, de modo a permitir o cálculo da média e do desvio padrão por dia. Utilizaram-se os cinco níveis da Escala de Implicação (Portugal & Laevers, 2018). Estas médias permitem compreender de forma mais precisa a evolução e a consistência do envolvimento das crianças nas atividades ao longo dos dias observados.

Os resultados, apresentados na Tabela 14, mostram que, globalmente, os níveis de implicação mantiveram-se elevados ao longo de todos os dias. As médias oscilam entre $4,25 \pm 0,74$ e $4,70 \pm 0,56$, o que reflete um envolvimento consistente por parte das crianças. Os desvios padrão, que variam entre 0,51 e 0,95, indicam uma dispersão moderada, com algumas flutuações pontuais. O dia com uma média mais elevada foi 21 de maio ($4,70 \pm 0,56$), sugerindo um elevado envolvimento. Os dias com maior dispersão (desvio padrão mais elevado) podem indicar variações individuais maiores, influenciadas, possivelmente, por fatores como o clima, o cansaço ou as dinâmicas do grupo. No geral, os dados confirmam a eficácia e a consistência da intervenção realizada, promovendo níveis de implicação muito positivos entre as crianças.

Tabela 14*Média dos níveis de implicação das crianças por dia de observação*

Data	Média	Desvio Padrão (\pm)
2025-05-05	4,25	0,74
2025-05-06	4,38	0,92
2025-05-07	4,32	0,95
2025-05-12	4,52	0,51
2025-05-13	4,59	0,67
2025-05-14	4,45	0,86
2025-05-19	4,13	0,87
2025-05-20	4,59	0,67
2025-05-21	4,70	0,56
2025-05-22	4,64	0,66
2025-05-23	4,57	0,75
2025-05-26	4,48	0,59
2025-05-27	4,50	0,74
2025-05-28	4,48	0,87
2025-05-29	4,55	0,51
2025-05-30	4,67	0,66
2025-06-02	4,52	0,85

6.6. Discussão dos resultados

Para dar resposta aos objetivos definidos, iniciou-se o trabalho com um diagnóstico dos espaços exteriores existentes e da forma como estes eram utilizados pelas crianças. Com base nessa análise, foi planeada e implementada uma transformação do espaço exterior, que incluiu a construção de uma Cozinha de lama no Jardim de infância onde decorreu a PES em Educação Pré-Escolar I e II, integrado num Agrupamento de Escolas de Viseu

A presente investigação procurou responder à questão: *“Como é que a transformação do espaço exterior, através da construção de uma Cozinha de Lama, pode influenciar o brincar e a sensibilização ambiental das crianças na Educação Pré-Escolar?”*, através da qual se pretendeu analisar o impacto da Cozinha de lama não só enquanto estratégia promotora do brincar livre e criativo, mas também como meio facilitador da Educação Ambiental, incentivando uma relação mais próxima, consciente e responsável das crianças com a Natureza.

Neste sentido, pode afirmar-se que a questão de investigação foi respondida de forma clara e os objetivos delineados foram alcançados. Os dados recolhidos e analisados ao longo do estudo confirmaram que a introdução da cozinha de lama transformou significativamente as dinâmicas de utilização do espaço exterior, bem como as perceções e experiências das crianças e das suas famílias.

A Cozinha de Lama, tal como descrita por White (2014) e por Bento e Dias (2016), constitui um espaço educativo com elevado potencial para promover o brincar livre, o contacto direto com a natureza e múltiplas aprendizagens significativas. Este estudo veio confirmar, através dos dados recolhidos, a pertinência e a eficácia desta proposta

pedagógica na realidade concreta do jardim de infância em análise.

White (2014, p. 6) refere que “há poucas coisas mais importantes no nosso mundo físico do que a terra e a água”, sobretudo quando as crianças têm oportunidade de interagir livremente com estes elementos. Ao misturar terra, água e outros materiais naturais, as crianças exploram não só o mundo físico, mas envolvem-se em experiências que favorecem o bem-estar, a criatividade, o desenvolvimento motor e sensorial, assim como a aprendizagem social. Estas ideias ganham especial relevância à luz dos resultados obtidos na presente investigação.

Relativamente ao primeiro objetivo, os dados observados demonstraram um aumento significativo na utilização do espaço exterior, nomeadamente da parte inferior do recreio, onde se encontrava localizada a cozinha de lama. Antes da intervenção, esta zona já era muito utilizada, mas a valorização aumentou após a introdução da cozinha de lama, com a área a assumir-se como polo central de permanência e exploração. As crianças passaram a demonstrar maior envolvimento em atividades como escavar, misturar águas e terra, carregar ou simular ações culinárias, tal como descrito por White (2014).

Quanto ao segundo objetivo, as entrevistas revelaram uma mudança expressiva nas preferências lúdicas das crianças. Antes da intervenção, havia uma clara prevalência de equipamentos como o baloiço, o escorrega e o parque infantil. Após a implementação da cozinha de lama, todas as crianças entrevistadas referiram-na como uma das suas atividades favoritas, associando-lhe expressões como “brincar às comidas” ou “fazer saladas com água e terra”. A utilização de elementos naturais deixou de ser pontual para se tornar central e espontânea, com as crianças a mencionar o uso de terra, água, paus, folhas, corcódea e relva nas suas brincadeiras.

Esta apropriação do espaço natural corrobora a perspetiva de Bento e Dias (2016), que defendem a cozinha de lama como um palco de aprendizagens ao ar livre, fruto da sua flexibilidade e simplicidade. A investigação realizada demonstra como essa flexibilidade se traduziu em experiências ricas e significativas, onde as crianças integraram o brincar simbólico, a imaginação e o contacto direto com a natureza. Esta vivência não se limita ao domínio do brincar livre, estendendo-se à dimensão educativa da consciência ambiental. A Educação Ambiental, enquanto processo educativo, visa promover a aquisição de conhecimentos, valores e competências que permitam uma atuação responsável na preservação do meio ambiente (UNESCO, 2017). Este processo deve iniciar-se desde a infância, fomentando ligações emocionais e cognitivas com a natureza, como destaca a mesma organização, que propõe a integração plena da Educação Ambiental nos currículos até 2025.

A familiarização com os problemas ambientais desde cedo, como apontam Medeiros et al. (2011, cit. por Sousa & Ramos, 2020), contribui para a formação de adultos

mais conscientes e preocupados com a sustentabilidade. Neste sentido, a Cozinha de lama configura-se como uma ferramenta pedagógica concreta para trabalhar estas temáticas no quotidiano da Educação Pré-Escolar.

A Direção-Geral da Educação (2018) sublinha que a Educação Ambiental deve ser parte integrante da educação para a cidadania, promovendo atitudes, valores e competências essenciais para enfrentar os desafios do século XXI.

No contexto da Cozinha de Lama, temas como os pilares da sustentabilidade, a ética, a cidadania e a responsabilidade intergeracional podem ser vivenciados de forma prática pelas crianças.

Ao manipular recursos naturais, como o solo, a água, os paus ou as folhas, como foi observado durante a atividade pedagógica cozinha de lama, ficou demonstrado que as crianças desenvolvem uma relação de cuidado e respeito pelo ambiente.

Este contacto favorece a identificação de boas práticas de sustentabilidade (Direção-Geral da Educação, 2018), como o uso responsável da água ou a reutilização de materiais, que passam a fazer parte das rotinas do brincar. Acresce também que o brincar simbólico neste contexto possibilita a distinção entre atitudes positivas e negativas em relação ao ambiente, promovendo uma consciência ética e cívica. As crianças aprendem a reconhecer bens comuns, como o solo e a água, e a importância da sua preservação (Direção-Geral da Educação, 2018).

A responsabilidade intergeracional, ao ser experienciada em práticas educativas como a cozinha de lama, permite às crianças compreenderem que os seus comportamentos têm impacto nas gerações futuras. Esta perceção é crucial para o desenvolvimento de uma postura ativa e consciente em relação ao consumo e à proteção dos recursos naturais. Como tal, a sensibilização para a redução da pobreza, outro dos eixos da educação para a sustentabilidade, pode também ser abordada neste tipo de experiências, ao promover valores como a solidariedade, a partilha e a reutilização. O envolvimento em ações simbólicas ou reais que promovam a inclusão social reforça o papel do espaço exterior como cenário privilegiado de formação de cidadãos críticos e comprometidos (Direção-Geral da Educação, 2018).

Assim, a cozinha de lama afirmou-se como uma prática pedagógica integradora, capaz de articular o brincar livre e a imaginação com a construção de valores ambientais e sociais, respondendo aos desafios atuais da Educação para a Sustentabilidade.

Os dados empíricos obtidos confirmaram os pressupostos teóricos da literatura, demonstrando que a cozinha de lama é um recurso eficaz para potenciar o brincar criativo, sensorial e autónomo, bem como para fomentar uma sensibilização ambiental precoce. A questão de investigação foi, assim, respondida com evidência sólida, e os objetivos delineados foram concretizados com sucesso, comprovando a mais-valia desta intervenção no contexto da Educação Pré-Escolar.

Brincar é amplamente reconhecido como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pela sua espontaneidade, liberdade de expressão e valor intrínseco. Moyles (2010) refere que brincar é o trabalho da criança, uma forma de explorar, experimentar e compreender o mundo. O Ministério da Educação (2016) reforça esta visão ao destacar que o brincar, para além de natural e espontâneo, é uma forma holística de aprender, demonstrando envolvimento através do prazer, da persistência e da concentração. Também Vygotsky (2003) atribui ao brincar simbólico um papel central no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, enquanto processo onde a criança interpreta o mundo, constrói significado e regula os seus comportamentos.

Este papel do brincar é ainda mais evidente quando realizado em espaços exteriores. Bento e Portugal (2016) apontam que o espaço exterior é um contexto rico em experiências sensoriais e motoras, promotor do bem-estar e da saúde infantil. Os benefícios físicos são também evidenciados por Bilton (2010) e White (2011, cit. por Bento, 2012), desde a produção de vitamina D ao desenvolvimento da coordenação motora e das comunicações neuronais.

Neste sentido, a introdução da cozinha de lama assume particular relevância. Bento e Dias (2016) salientam a simplicidade e flexibilidade da cozinha de lama como elementos facilitadores de aprendizagens ao ar livre.

A presente investigação confirmou, com base empírica, as propostas dos autores em epígrafe, o que foi reforçado com os dados observacionais que demonstraram um aumento significativo na frequência e diversidade de utilização do espaço exterior, com destaque para a zona da cozinha de lama. As crianças passaram a explorar de forma mais intensa os materiais naturais e a desenvolver brincadeiras simbólicas ligadas à culinária, como indicado nas entrevistas, onde foi relatado que a cozinha de lama como atividade preferida no pós-intervenção.

No que diz respeito à perceção dos pais, a análise dos questionários evidenciou uma valorização crescente da cozinha de lama enquanto recurso educativo, sensorial e ambiental. A maioria dos pais reconheceu o entusiasmo das crianças, a partilha em casa sobre a atividade e a sua contribuição para a criatividade e o contacto com a natureza. Houve também uma diminuição significativa das preocupações com segurança e higiene, revelando maior aceitação da proposta.

Os registos de implicação das crianças reforçaram estes resultados: a maioria das observações apresentou níveis “Muito Altos” de envolvimento, tanto entre sexos como em diferentes faixas etárias, mantendo-se consistentes ao longo do tempo. Este dado demonstra a capacidade da intervenção para manter o interesse e a motivação das crianças no espaço exterior.

A articulação entre as iniciativas das crianças e as propostas da educadora, tal como sugerido pelo Ministério da Educação (2016), foi também visível. A cozinha de la-

ma revelou-se um ambiente onde as crianças expressaram opiniões, exploraram em grupo, resolveram problemas e manifestaram curiosidade e autonomia. Neste ambiente enriquecido e aberto, o brincar tornou-se simultaneamente meio de desenvolvimento pessoal, social e ambiental.

Conclusões do estudo

Apresentam-se, de seguida, as conclusões do estudo, resultantes da análise dos dados recolhidos e analisados ao longo da investigação.

Relativamente ao primeiro objetivo, verificou-se uma valorização clara e consistente do espaço exterior do jardim de infância após a intervenção. Os dados observacionais demonstraram um aumento na frequência de utilização de zonas naturais do recreio, bem como maior diversidade de uso e de atividades realizadas, sobretudo junto à área da cozinha de lama.

No que respeita ao segundo objetivo, as entrevistas às crianças revelaram uma preferência marcada pela cozinha de lama após a sua implementação, suplantando os equipamentos tradicionais como o baloiço e o escorrega. As crianças passaram a destacar o prazer de brincar com elementos naturais, como terra e água, em contextos simbólicos e de imaginação, revelando um envolvimento mais rico e sensorial.

Quanto ao terceiro objetivo, ficou evidente que a cozinha de lama promoveu uma nova relação das crianças com o espaço exterior, transformando o recreio num ambiente de experimentação, criatividade e interação social. As brincadeiras tornaram-se mais diversificadas, integrando aprendizagens ligadas à natureza e fortalecendo a relação entre os pares.

Por fim, no que concerne ao quarto objetivo, os questionários aos pais/encarregados de educação indicaram uma perceção amplamente positiva da intervenção. Houve um aumento significativo da valorização da cozinha de lama como recurso educativo e como promotora de sensibilização ambiental. A maioria dos pais/encarregados de educação reconheceu o entusiasmo das crianças, a relevância da atividade para o desenvolvimento global e o reforço do vínculo com a natureza.

Assim, os resultados obtidos permitem concluir que a intervenção com a cozinha de lama cumpriu os propósitos delineados, constituindo-se como uma estratégia pedagógica eficaz na promoção do brincar ativo e da Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar. A intervenção pedagógica com a introdução da cozinha de lama no espaço exterior do jardim de infância revelou-se profundamente transformadora, não só no modo como as crianças passaram a brincar, mas também nas perceções e envolvimento das famílias e na intensidade da participação das crianças nas atividades.

Esta transformação foi ainda confirmada pelos dados de implicação das crianças nas atividades. A elevada prevalência dos níveis “Muito Alto” e “Alto”, tanto entre rapazes como raparigas e em todas as faixas etárias, mostra que a intervenção foi capaz de motivar e envolver as crianças de forma consistente. As médias diárias de implicação, sempre elevadas e estáveis, refletem um ambiente pedagógico estimulante, sustentado por propostas coerentes com os interesses e necessidades do grupo.

Em conjunto, os dados demonstram que a intervenção com a cozinha de lama teve um impacto profundo e positivo: ampliou as possibilidades do brincar, reforçou o vínculo das crianças com a natureza, aumentou o envolvimento emocional e social nas atividades e promoveu a confiança dos adultos no espaço educativo. Mais do que uma simples reconfiguração física, a intervenção traduziu-se numa mudança cultural no modo como se entende e se vive o espaço exterior na EPE.

Estes dados reforçam, por isso, a pertinência de alargar o acesso à cozinha de lama a todas as crianças do jardim de infância, potenciando a equidade de oportunidades e o enriquecimento das experiências pedagógicas no espaço exterior.

Identificam-se algumas limitações do estudo. Os períodos de observação, quer pré quer pós-intervenção, foram reduzidos e limitados pelos dias previstos de para PES na EPE. Alguns dias da semana, especialmente as 5.^{as} e 6.^{as} feiras não foram observadas de forma sistemática nem incluídas nos dados utilizados. Esta amostragem não representativa de dias de observação, aliada a limitações ao papel de investigadora decorrentes do papel de educadora estagiária, são aqui reconhecidas como aspetos menos satisfatórios do estudo. O mesmo duplo papel facilitou o acesso aos participantes, tanto crianças como pais/encarregados de educação, mas implica que as respostas destes tenham sido fornecidas num contexto em que estavam a comunicar tanto com a investigadora como com a educadora estagiária, podendo afetar as suas respostas no sentido de maior aproximação positiva à cozinha de lama que surgiu associada à estagiária.

Em termos de futuras linhas de investigação, seria importante ter dados mais sistemáticos de observação do brincar das crianças e só envolvimento. Analisar os tipos de enredo criados no brincar seria muito relevante pois verificou-se que as crianças designavam o brincar na cozinha de lama de formas distintas em função do que mais valorizavam lá fazer. Teria também sido interessante estudar o brincar de crianças de outros grupos do jardim de infância, assim como do 1.º CEB, que tiveram acesso à cozinha de lama sem a ligação à educadora estagiária que o grupo de estágio experienciou.

Conclusões Finais

Concluído o percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se essencial refletir sobre as aprendizagens construídas, assim como sobre os contributos das experiências vividas e dos momentos formativos que moldaram o meu desenvolvimento enquanto futura profissional da educação.

Embora o ato de ensinar esteja profundamente ancorado em referenciais teóricos, foi através da PES e das experiências de estágio que compreendi, de forma mais clara, as exigências da profissão. Estes contextos foram determinantes para a construção da minha identidade profissional, moldando a forma como observo, valorizo e respeito as crianças e os seus processos de aprendizagem.

Presentemente, a docência exige mais do que o simples domínio de conteúdos: requer reflexão crítica, abertura ao mundo e sensibilidade para as questões sociais e ambientais que marcam o quotidiano das crianças, desde idades precoces. Neste quadro, a Educação Ambiental assume-se como dimensão essencial, devendo ser trabalhada desde a infância de forma transversal, intencional e pedagógica. A problemática ambiental, amplamente divulgada nos meios de comunicação, não pode ser ignorada pela escola, nem reduzida a práticas superficiais, como a reciclagem. Pelo contrário, deve estar presente em experiências significativas e integradas no brincar, especialmente no espaço exterior. É neste ambiente que as crianças têm a oportunidade de contactar diretamente com a natureza, explorar, descobrir e desenvolver consciência ecológica. Assim, o brincar no espaço exterior, aliado a propostas como a cozinha de lama, revelou-se uma estratégia pedagógica privilegiada para promover a ligação afetiva e responsável com o meio ambiente, potenciando aprendizagens que unem bem-estar, criatividade e sustentabilidade.

Foi nesta linha de pensamento que se desenvolveu a investigação em torno da cozinha de lama, uma intervenção pedagógica que se revelou profundamente significativa. Os resultados empíricos da investigação corroboraram as conceções teóricas sobre o brincar e o espaço exterior, evidenciando que a cozinha de lama se configura como um recurso eficaz para fomentar um brincar mais livre, intencional e consciente, promovendo aprendizagens integradas e uma relação positiva com a natureza.

A limitação mais evidente ao longo do estudo foi a falta de recursos materiais e de gestão do tempo para a sua construção. Embora tenham surgido algumas dúvidas e receios iniciais, a principal barreira não esteve na resistência ao conceito, mas sim nas condições práticas. Esta realidade evidenciou que nem sempre as propostas pedagógicas encontram um terreno imediato para a sua implementação, sendo necessário tempo, diálogo e trabalho colaborativo para ultrapassar constrangimentos e valorizar as potencialidades da intervenção.

Enquanto futura educadora e professora, aprendi que é crucial escutar e compreen-

der antes de julgar. O desenvolvimento de projetos deve assentar na cooperação e no respeito mútuo entre os vários intervenientes educativos. Só assim se constrói um ambiente propício à aprendizagem e ao bem-estar das crianças.

Esta investigação também me ajudou a lidar com as emoções associadas aos diferentes papéis que assumi, estagiária, investigadora, educadora, exigindo maturidade para acolher críticas, aceitar divergências e crescer com elas. A reflexão contínua sobre a prática permitiu-me ajustar estratégias e responder de forma mais eficaz às necessidades reais das crianças.

A escolha do tema foi inspirada pelas observações feitas no terreno e por uma motivação pessoal: o desejo de oferecer às crianças oportunidades de contacto com a natureza que eu própria tive na infância. Esta motivação pessoal transformou-se numa proposta pedagógica concreta e com impacto significativamente positivo.

A cozinha de lama revelou-se uma estratégia educativa com enorme potencial, para promover o brincar livre e criativo e para desenvolver uma consciência ecológica desde a infância. Acima de tudo, reafirmo que o bem-estar emocional, a motivação e a autonomia das crianças devem estar no centro de todas as decisões educativas. Ao aliar estas dimensões à valorização do brincar no espaço exterior, estamos a formar crianças mais felizes, autónomas e conscientes do mundo em que vivem. A alegria demonstrada pelas crianças ao brincar na cozinha de lama, aliada ao *feedback* positivo dos pais/encarregados de educação e das crianças, confirmou que este é um caminho que vale a pena seguir, um caminho de transformação, partilha e descoberta, onde todos podem contribuir para “fazer acontecer”.

Para ser uma boa professora ou educadora e garantir que as crianças se desenvolvam de forma positiva, é fundamental compreender as suas características, necessidades e dificuldades, refletindo continuamente sobre a importância das várias áreas do conhecimento profissional do educador. Só assim é possível orientar as práticas educativas de forma eficaz e intencional.

Ao refletir sobre o início e o fim dos estágios, reconheço que evoluí significativamente em diversos aspetos. No começo, a primeira semana de intervenção individual revelou-se desafiante, sobretudo porque anteriormente as intervenções foram realizadas em grupo, contando com o apoio constante da minha colega. A exigência da educadora cooperante tornou-se mais evidente neste novo contexto, o que inicialmente me causou algum desconforto. A sua abordagem dinâmica e ritmada contrastava com o meu estilo, mais reflexivo, o que me levou a preparar-me com maior rigor, antecipando momentos e questões. Esta preparação revelou-se determinante para tornar a minha atuação mais fluida, segura e autónoma.

Ao longo do meu percurso formativo, observei uma evolução positiva na dinamização das atividades. Consegui progressivamente conduzir o grupo com maior descon-

tração, ajustar a linguagem, incentivar a participação e formular questões pertinentes. O *feedback* positivo daqueles que já são proficientes reforçou a confiança nas minhas capacidades e mostrou que estava no caminho certo. Apesar disso, reconheço que a gestão de imprevistos continua a ser um desafio e constitui uma área a desenvolver com mais prática.

Em termos de planificação, fui capaz de estruturar atividades dinâmicas e diversificadas, com intencionalidade educativa clara e alinhada com os interesses e necessidades do grupo. Compreendo que, embora muitas aprendizagens surjam de forma espontânea, a organização intencional do ambiente e das experiências é fundamental para garantir a qualidade do processo educativo.

A redação dos relatórios semanais também refletiu esta evolução. Inicialmente mais descritivos tornaram-se progressivamente mais sintéticos, reflexivos e focados nos aspetos mais relevantes das práticas observadas e realizadas.

Comparando o início e o fim dos estágios, este percurso representou uma verdadeira caminhada de aprendizagem e crescimento. Consolidou as bases para me tornar uma professora/educadora mais consciente, competente e crítica, capaz de responder aos desafios da prática com sensibilidade e profissionalismo.

Reforço que todas as experiências vivenciadas foram extremamente significativas, quer a nível pessoal quer profissional. O contacto direto com a professora/educadora cooperante, as assistentes operacionais e os grupos de alunos/crianças permitiu-me integrar saberes, experimentar estratégias e refletir sobre o meu papel enquanto professora/educadora. Esta partilha de experiências e de conhecimentos enriqueceu a minha formação e fortaleceu o meu compromisso com uma prática educativa centrada no aluno/criança, na sua autonomia, bem-estar e ligação ao mundo natural, como promovido através da intervenção pedagógica da cozinha de lama.

É ainda fundamental referir que as atividades ao ar livre, deveras reconhecidas pelos seus benefícios no contexto da Educação Pré-Escolar, devem ser identicamente valorizadas no 1.º CEB. Esta transição pedagógica não deve implicar uma rutura com a dimensão exploratória, lúdica e sensorial da aprendizagem, mas sim uma continuidade enriquecida. Promover momentos de aprendizagem no exterior permite consolidar conhecimentos curriculares através de experiências significativas e integradoras. Exemplos práticos compreendem, por exemplo, a realização de experiências de Ciências Naturais exterior da escola, atividades de Matemática com materiais naturais, leitura e escrita em ambientes naturais ou projetos de jardinagem e compostagem como estratégias de Educação Ambiental. Estas propostas contribuem para uma aprendizagem mais ativa, para o bem-estar físico e emocional dos alunos e para o reforço da ligação entre a tríade: escola, natureza e comunidade.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto editora.
- Antunes, C. (2005). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais*. Papirus
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (Edição revista e ampliada). Edições 70.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-americana de Educação*, 72, 85-104.
- Bento, G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra]. Repositório Universidade de Coimbra. https://eg.uc.pt/bitstream/10316/23411/1/Tese_Gabriela%20Bento.pdf
- Bento, G. (2020). *Grelha de observação de espaços exteriores em educação de infância: GO exterior*. Universidade de Aveiro Editora.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). Cozinha de lama – ingredientes essenciais e contributos para o desenvolvimento e aprendizagem. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a educação: Em torno da formação de professores* (pp.182-190). Escola Superior de Educação de Viseu. https://esev.ipv.pt/wp-content/uploads/sites/9/2023/11/olhares_Edu_2017_05_08.pdf
- Cardona, M., Silva I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavali-ar.pdf>
- Carvalho, A. I., & Figueiredo, M. P. (2017). "Isto foi a melhor coisa que aconteceu": reflexões partilhadas sobre cozinhas de lama. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores* (pp. 191-203). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2008). *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. Jossey-Bass.

- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Instituto Piaget.
- Despacho n.º 16034/2010 de 15 de outubro do Ministério da Educação. (2010). <https://files.dre.pt/2s/2010/10/206000000/5230052302.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade – Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaço exterior em jardim de infância* [Tese de Doutoramento em Educação, Universidade de Aveiro]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/14081>
- Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância* [Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular]. Universidade de Aveiro, Aveiro. <http://hdl.handle.net/10400.19/2095>
- Figueiredo, M. P. (2022). Desenvolvimento do currículo e construção de conhecimento profissional específico: uma exploração da relevância do estudo sobre as práticas docentes no contexto curricular português. In Conselho Nacional da Educação (ed.), *Estado da Educação 2021* (pp. 356--367). Conselho Nacional de Educação.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 68, 45-46.
- Harding, J. F., Nguyen, T., & Aikens, N. (2025). Do Early Childhood Environment Rating Scale-3 and Pre-K Classroom Assessment Scoring System Scores Need to Reach Thresholds to Predict Children's School Readiness? *Early Education and Development*, 36(8), 1952–1969.. <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2535031>
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância — Edição Revista (ECERS-R)*. LivPsic.
- Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação. (2024). Programa Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I. https://portal.ipv.pt/sacpv/doc?stage=FichaUnidadeCurricular&_event=openDocument&id=DocumentRepository=1371776&docIsAttachment=false&popup_mode=true
- Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação. (2023). Programa Prática

de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I. https://elearning2324.esev.ipv.pt/plugin-file.php?file=%2F20648%2Fmod_resource%2Fcontent%2F0%2FPrograma_EPE_1.%C2%BA_CEB.pdf

- Johnstone, A., McCrorie, P., Stewart, J., & Bryce, C. (2022). Nature-based early childhood education and children's social, emotional and cognitive development: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5967. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105967>
- Kernan, M., & Devine, D. (2010). Being confined within? Constructions of the good childhood and outdoor play in early childhood education and care settings in Ireland. *Children & Society*, 24(5), 371–385. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00249.x>
- Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91. <https://ojs.up.pt/index.php/esciie/article/view/176/162>
- Leite, C., & Sousa-Pereira, F. (2022). Conditions for Socialization with Teaching in Portugal: Analysis of the Training Model and Teacher Trainers. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>
- Leite, S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em psicologia*, 20(2), 355-368. <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751440006.pdf>
- Lomax, T., Butler, J., Cipriani, A., & Singh, I. (2024). Effect of nature on the mental health and well-being of children and adolescents: Meta-review. *The British Journal of Psychiatry*, 225(3), 401–409. <https://doi.org/10.1192/bjp.2024.109>
- Marques, L., & Guilherme, L. (2015). *Didática das Ciências Naturais: Ensino e Aprendizagem da Geologia na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo*. Porto: Areal Editores.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt>
- Ministério da Educação (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Monteiro, F. S. (2023). *Contributos para a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar: a construção de uma Cozinha de Lama*. [Relatório Final de Estágio do Mes-

- trado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º CEB]. Instituto Politécnico de Viseu, Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/8232>.
- Moura, E. M. (2007). Reflexão: um caminho para a construção da competência. *Diálogo Educação*, 7(20), 123-132. <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v07n20/v07n20a11.pdf>
- Moreira, M., Veiga, G., Lopes, F., Hales, D., Luz, C., & Cordovil, R. (2023). Kindergarten Affordances for Physical Activity and Preschoolers' Motor and Social-Emotional Competence. *Children*, 10(2), 214. <https://doi.org/10.3390/children10020214>
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Artmed.
- Moyles, J. (2010). *The Excellence of Play* (3.ª ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- O'Connell, T. S., & Dymont, J. E. (2013). *Theory into practice: Unlocking the power and the potential of reflective journals*. IAP Information Age Publishing.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar—Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1134-1149. <https://www.scielo.br/j/cp/a/wVK93BqYkRg5dcjwHrmwt7g/abstract/?lang=pt>
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In M. C. Gomes, M. Figueiredo et al. (eds), *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1045-1053). Escola Superior de Educação de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4152/4/A%20PLANIFICA%c3%87%28c3%83O%20NA%20PERS-PETIVA%20DOS%20PROFESSORES%20DO%201.%c2%ba%20CEB.pdf>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.

- Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-30.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2016). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec| Nova série*, 6(1). <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>
- Silva, G. B. (2014). *O papel da motivação para a aprendizagem escolar*. [Monografia em Especialização em Fundamentos da Educação, Universidade Estadual da Paraíba].
<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9644/1/PDF%20-%20Geruza%20Barbosa%20da%20Silva.pdf>
- Sousa, D. & Ramos, R. (2020). Importância da Educação Ambiental no sistema do Ensino Básico Português, 1.º ciclo. *AdolesCiência: Revista Júnior de Educação*, 7(1), 37-43.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/23010/1/Import%c3%a2ncia%20da%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20Ambiental.pdf>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO Publishing. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Veríssimo, L. (2014). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. Matias Alves (Eds.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73–90). Universidade Católica Editora. <https://doi.org/ISBN978-989-96186-4-0>
- Viana, F. L., Ribeiro, I. da S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2023). *O ensino da compreensão leitora: Da teoria à prática pedagógica: Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Livro]. Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/11219>
- Vilelas, J. Investigação O Processo de Construção do Conhecimento. (3ª Edição Revisita e Aumentada). 2020. Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Martins Fontes.
- White, J. (2014). Orientações para fazer uma cozinha de lama. *Cadernos de Educação de Infância*, 101, 2-27. https://muddyfaces.co.uk/content/files/Making_a_mud_kitchen_portuguese.pdf
- White, J. (2015). *Making a Mud Kitchen: A How-To Guide*. Muddy Faces Publications.

Apêndices

Apêndice I – Grelhas relativas ao go exterior pré-intervenção

Identificação da instituição:			
Escola Básica Aquilino Ribeiro		Data da observação: 21/10/2024 04/05/2025	
Identificação do espaço observado:			
Espaço Exterior da Escola Básica Aquilino Ribeiro			
Identificação do grupo observado:			
Crianças da Sala 1 do Jardim de Infância Aquilino Ribeiro			
Normalmente, o espaço é utilizado em simultâneo por quantas crianças (aproximadamente) e qual a sua faixa etária?	Quantas crianças integram o grupo observado?	Qual a faixa etária das crianças observadas?	Quantos adultos acompanham o grupo observado?
75 crianças, dos 3 aos 6 anos	25 crianças	3 aos 6 anos	1 Educadora 1 Assistente Operacional 2 Educadoras Estagiárias
Tempo de observação	8 meses		
Observação realizada por: Educadora Estagiária Inês Soares			

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

C1. Aparência global e identidade	Pontuação*	Observações
1. O espaço de brincar no exterior possui um aspeto cuidado e agradável (e.g. decoração com cores suaves e elementos naturais, materiais organizados e acessíveis, áreas divididas de forma clara).	2	Sim. São 4 os espaços exteriores: - Parte da Frente - Lateral - Coberto - Parte de Baixo Nos espaços há poucos elementos naturais e poucos materiais para brincar.
2. O espaço apresenta uma identidade própria, que espelha características e interesses dos utilizadores e o meio em que está inserido (e.g. existência de critérios específicos para a escolha de materiais e para a organização das áreas de brincar).	0	
3. O brincar nos espaços exteriores está previsto nos projetos, planos educativos e/ou regulamento interno enquanto elemento identitário do contexto educativo.	2	Sim. É dado tempo e espaço para as crianças brincarem no exterior.
4 + 0 = 0,66		
Classificação percentual C1 $0,66 \times 100 = 0,66\%$		

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

C2. Dimensão	Pontuação*	Observações
4. O espaço exterior possui uma dimensão adequada ao número de crianças que utilizam o espaço em simultâneo. <small>O espaço exterior possui uma dimensão aproximada de _____ m². Número de crianças que simultaneamente utilizam o espaço em simultâneo: _____ Espaço disponível por criança (n.º total de crianças ÷ área total): _____</small>	1	Quando são apenas as crianças da EPE, o espaço exterior possui uma dimensão adequada, porém quando os horários se cruzam com as crianças do 1.º CEB, o espaço exterior fica limitado (no recreio das 13h até as 14h)
5. Uma área grande, sem obstáculos, está disponível para atividades em grande grupo, como corridas, dança, jogos de grupo, etc.	2	Sim. - Parte da Frente - Lateral - Coberto
6. Áreas mais ricas, propiciadoras de momentos de maior intimidade e conforto estão disponíveis (e.g. abrigos, zona com almofadas, cadeira de balanço e redes).	0	Apenas se encontra um baloiço com 2 bancos a estrutura fixa com o escorrega, onde as crianças se abrigam apenas no escorrega por poucos minutos, face ao seu desconforto.
3 + 0 = 0,5		
Classificação percentual C2 $0,5 \times 100 = 0,5\%$		

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

C3. Acessibilidade	Pontuação*	Observações
7. No acesso à zona de brincar no exterior existe um espaço de transição (vestibulo ou telheiro), onde são realizadas atividades de preparação das crianças (e.g. vestir casacos e calçar gatinhas) e/ou brincadeiras mais regulamentadas. <small>Se existir uma área de transição, assinalar as suas características: Passo um espaço para sentar: _____ Passo zona de armazenamento: _____ Crianças podem aceder a este espaço de forma autónoma: _____</small>	0	Vestir casacos é na área interior, nos cafofos, onde as crianças têm acessório livre e autonomia para o fazerem, o mesmo não possui de um espaço para sentar.
8. A sala de atividades pertencente ao grupo dispoenido possui acesso direto à zona de brincar no exterior ou a um espaço de transição.	2	Sim, há uma porta com acesso direto para o espaço exterior, designado espaço coberto que tem acesso direto para a parte de baixo.
9. Existem áreas de circulação amplas e bem definidas.	1	Sim. - Parte da Frente - Coberto - Lateral
10. Existem espaços dedicados à utilização de brinquedos com rodas, evitando-se que esta atividade prejudique outras brincadeiras paralelas.	1	Por norma os triciclos são utilizados no espaço coberto e por vezes na parte de baixo.
0 + 2 + 1 + 1 = 0,5		
Classificação percentual C3 $0,5 \times 100 = 0,5\%$		

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

11. As crianças movimentam-se livremente entre diferentes espaços (e.g. transitam entre o interior e o exterior), existindo a possibilidade de separação do grupo e o afastamento do adulto.	1	As crianças decidem qual é o espaço onde querem brincar, tendo como hipóteses a sala de atividades e o exterior (Espaço coberto e a parte de baixo no recreio das 10:30) e as decisões dos espaços a utilizar no recreio das 13h é decidido pelo adulto sem qualquer outra alternativa, bem como a presença do adulto é obrigatória.
12. Os espaços de arrumação dos recursos de brincar no exterior são funcionais.	0	Os triciclos usados no exterior são guardados no corredor das salas de atividades, onde é utilizado pelas crianças.
13. Os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças.	1	Apenas os triciclos

$6 + 14 = 0,42$

Classificação percentual C3 $0,42 \times 100 = 42\%$

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

C4. Manutenção e segurança	Pontuação*	Observações
14. O espaço de brincar no exterior apresenta condições de segurança e higiene adequadas (e.g. delimitações físicas bem definidas e em boas condições; zonas de perigo devidamente sinalizadas; separação de zona de circulação automóvel; ausência de lixo).	2	
15. Existem procedimentos de manutenção implementados que garantem a arrumação e limpeza de espaços e materiais.	2	
16. O espaço exterior possui áreas que oferecem proteção em situações de sol e/ou chuva (e.g. toldos, telheiros, pérgulas, árvores).	1	Espaço Coberto com toldo.

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

17. As crianças possuem vestuário e equipamento adequados a diferentes condições atmosféricas (e.g. no Verão têm chapéus, protetor solar e garrafas de água, no inverno têm gorros, galochoas e fatos impermeáveis).	1	No inverno as crianças têm os casacos que trazem habitualmente de casa. No verão, cada criança tem o seu chapéu no cofão. As garrafas de água das crianças estão colocadas no interior do jardim de infância, no corredor em frente à sala de atividades.
18. As crianças são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidar do espaço (e.g. regar, plantar, arrumar).	1	Apenas quando há uma atividade dirigida com esses propósitos.
19. As regras e os limites associados ao brincar no espaço exterior são explicadas às crianças e, sempre que possível, estas participam na sua definição.	0	As regras são do conhecimento das crianças desde o início do ano letivo e são relembradas diariamente, no caso de incumprimento.

$7 + 12 = 0,58$

Classificação percentual C4 $0,58 \times 100 = 58\%$

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

C5. Oportunidades de ação	Pontuação*	Observações
20. O espaço exterior apresenta diferentes superfícies. Para obter "verifica-se" é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subítemos. Para obter "verifica-se parcialmente" é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subítemos. Devem ser consideradas apenas as superfícies que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso não pertencente, registar a existência de outras áreas nas observações. Piso de borracha ____ Areia ____ Grão ____ Cascalho ____ Cascalho/pedregal ____ Lapso ____ Tela ____ Selo ____ Outros ____	0	Apenas cimento e piso tartã. A terra é apenas num curto espaço que acaba por estar junto ao muro ao redor do edifício.
21. O espaço exterior apresenta variações no relevo. Para obter "verifica-se" (2) é necessário assinalar três ou mais dos seguintes subítemos. Para obter "verifica-se parcialmente" (1) é necessário assinalar pelo menos dois dos seguintes subítemos. Devem ser consideradas apenas as variações no relevo que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso não pertencente, registar a existência de outras áreas nas observações. Áreas planas ____ Monte ____ Declive/rampa ____ Socalco/engraça ____ Barranco ____ Talude ____	1	A rampa que existe é apenas na zona lateral, sendo o restante espaço plano.
22. O espaço exterior possui estruturas fixas ou semifixas, relacionadas com diferentes tipos de brincar. Para obter "verifica-se" (2) é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subítemos. Para obter "verifica-se parcialmente" (1) é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subítemos. Devem apenas ser consideradas as estruturas que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso não pertencente, registar a existência de outras estruturas nas observações. Escorrega ____ Baloiço ____ Escorredor ____ Pólo ____ Estrutura para trepar ____ Túnel ____ Estrutura musical ____ Barril ____ Rampa ____ Banco ____ Mesa ____ Quadro ____ Casinha ____ Dona ____	2	

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

<p>23. O espaço contém zonas de brincar que incluem elementos naturais.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2) é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitem.</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1) é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitem.</p> <p>Devem apenas ser consideradas zonas que podem ser utilizadas pelas crianças e que têm um carácter permanente. Caso seja pertinente, referir a existência de outros elementos nas observações.</p> <p>Zona de areia _____</p> <p>Zona de terra _____</p> <p>Zona de água _____</p> <p>Arbustos, flores ou hortícolas _____</p> <p>Árvores (pelo menos duas) _____</p> <p>Animais (e.g. jardim de biodiversidade, terrário, casas de pássaros, bebedouros/comedouros para pássaros, galinheiro, coelheira) _____</p> <p>Outros _____</p>	0	
<p>24. Estão disponíveis diversos objetos em quantidade e em qualidade para as crianças utilizarem.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2) é necessário assinalar cinco ou mais dos seguintes subitem.</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1) é necessário assinalar pelo menos quatro dos seguintes subitem.</p> <p>Os materiais observados podem ter um carácter permanente ou ocasional.</p> <p>Blocos _____</p> <p>Margaritas/tubos _____</p> <p>Panelos ou pedacos de tecido _____</p> <p>Cerdas _____</p> <p>Briquetes de areia _____</p> <p>Briquetes de água _____</p> <p>Bolas _____</p> <p>Ator _____</p> <p>Recipientes variados (diferentes tamanhos e características) _____</p> <p>Pinos _____</p> <p>Carrinhos de mão _____</p> <p>Triciclo/Bicicleta _____</p> <p>Instrumentos de medida (e.g. régua, fitas métricas, termómetro, gravómetro) _____</p> <p>Lupa _____</p> <p>Catálogo/greijas de observação de animais e plantas _____</p> <p>Materiais de escrita/desenho (e.g. canetas, giz, tintas, papel) _____</p> <p>Instrumentos musicais _____</p> <p>Outros _____</p>	0	

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

9

<p>25. Estão disponíveis materiais naturais em quantidade e em qualidade.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2) é necessário assinalar cinco ou mais dos seguintes subitem.</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1) é necessário assinalar pelo menos quatro dos seguintes subitem.</p> <p>Os materiais observados podem ter um carácter permanente ou ocasional.</p> <p>Se alguns materiais naturais surgirem espontaneamente no espaço, os itens só devem ser cotados se a sua utilização for reconhecida e promovida pelos profissionais.</p> <p>Palha _____</p> <p>Água _____</p> <p>Areia _____</p> <p>Folhas _____</p> <p>Canochas _____</p> <p>Rochas _____</p> <p>Solo _____</p> <p>Pedacos de madeira _____</p> <p>Bolotas _____</p> <p>Pinhas _____</p> <p>Frutas _____</p> <p>Outros _____</p>	0	
<p>26. As crianças iniciam atividades de forma autónoma.</p>	2	<ul style="list-style-type: none"> - Faz de conta - Futebol - Corridas com triciclos - Jogos
<p>27. O espaço oferece desafios com níveis de dificuldade distintos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, criando assim oportunidades para o confronto com o risco (e.g. zonas para trepar altas e baixas; triciclos com e sem pedais).</p>	1	Apenas triciclos e bicicletas sem pedais

$6 + 16 = 0,37$

Classificação percentual CS $0,37 \times 100 = 37,5\%$

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

10

C6. Estilo do adulto e rotinas	Pontuação*	Observações
<p>28. As crianças brincam no espaço exterior com regularidade.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2), é necessário que as crianças brinquem no espaço exterior todos os dias, entre uma e duas horas por dia, salvo em situações com condições atmosféricas muito desfavoráveis (e.g. temperatura com ventos e chuva muito fortes).</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1), é necessário que as crianças brinquem no espaço exterior todos os dias, pelo menos uma vez, salvo em situações com condições atmosféricas desfavoráveis ou quando é dada prioridade a outras atividades no interior.</p> <p>Para cotar "não se verifica" (0), é necessário que as crianças apenas brinquem no espaço exterior cerca de duas a três vezes por semana (utilização ocasional).</p>	2	Apesar das condições meteorológicas é sempre dado às crianças, em tempo de recreio a oportunidade de escolherem onde querem brincar, se na sala de atividades ou no espaço coberto.
<p>29. O tempo passado no espaço exterior apresenta uma duração adequada para o desenvolvimento de brincadeiras significativas e progressivamente mais complexas.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2), é necessário que seja possibilitado um período contínuo de, pelo menos, duas horas.</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1), o tempo passado no exterior é de uma a duas horas, em momentos reparados ao longo do dia.</p> <p>Para cotar "não se verifica" (0), o tempo passado no exterior é inferior a uma hora em período contínuo ou repartido ao longo do dia.</p>	1	O recreio da manhã é das 10:30 até as 11:00. O recreio da tarde é das 12:30 até as 14:00.
<p>30. Existe uma preocupação em partilhar e envolver as famílias na vivência do espaço exterior (e.g. realização de atividades conjuntas, partilha de fotografias e outros registos sobre as crianças, troca de materiais sobre o brincar no exterior).</p>	1	É partilhado o registo de fotografias quando em atividades preparadas para o exterior.

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

11

<p>31. O adulto propõe atividades de carácter livre (as crianças podem ou não aderir), possibilitando-se outras iniciativas paralelas.</p>	1	Sim, algumas vezes.
<p>32. O adulto procura estabelecer ligações entre o que acontece no interior e no exterior.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2), o tempo passado no exterior deve ser entendido como um momento de continuidade educativa e não como um intervalo, em que se verifica uma interrupção de intencionalidade pedagógica.</p>	1	Sim, quando as atividades são planeadas para o exterior.
<p>33. O adulto promove a autonomia da criança e a cooperação entre pares (e.g. se possível, opta por não intervir em situações de conflito, atribui responsabilidades situadas ao nível de desenvolvimento das crianças, estimula a realização autónoma de pequenas tarefas, como vestir casacos e calçar gaitas).</p>	1	As crianças são autónomas de tarefas, como vestir casacos.
<p>34. O adulto mostra entusiasmo e satisfação durante o tempo passado ao ar livre.</p> <p>Para cotar analisar sinais relacionados com a expressão facial, olhar, expressão de voz, etc.</p>	2	

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

12

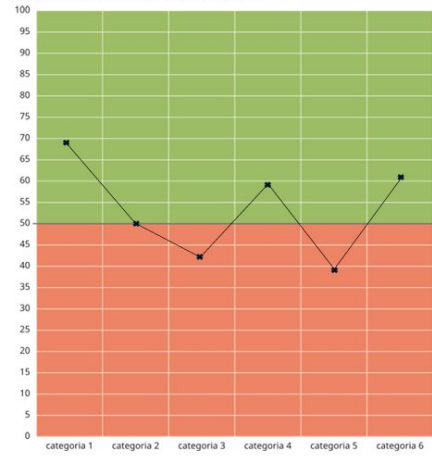
<p>35. O adulto apoia e acompanha as crianças durante o brincar.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2), o adulto deve ter intervenções estimulantes, Enriquecendo a atividade e/ou criando oportunidades de evolução da brincadeira (e.g. apoiar e mostrar interesse pelas descobertas das crianças, coloca questões, estimula o contato com livros e desenhos). Ao assumir um papel de observador recebe informações úteis para uma intervenção pedagógica contextualizada.</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1), o adulto oscila entre um papel de vigilante do brincar e de interveniente ativo. Apesar de ter alguma intervenção no exterior, a sua ação contrasta, predominantemente, no interior.</p> <p>Para cotar "não se verifica" (0), o adulto assume que o tempo para brincar no espaço exterior é um momento de intervalo, no qual este apenas supervisiona aquilo que acontece, no sentido de evitar acidentes.</p>	<p>1</p>	<p>O papel do adulto no exterior é maioritariamente de vigilante.</p>
<p>36. A utilização de outros espaços exteriores pertencentes à comunidade acontece com regularidade.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2), as saídas da instituição ocorrem pelo menos uma vez por mês.</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1), as saídas da instituição ocorrem de 6 a 9 meses.</p> <p>Para cotar "não se verifica" (0), as saídas da instituição ocorrem raramente.</p>	<p>1</p>	<p>Face às condições meteorológicas já se viram atividades planeadas no exterior a terem que ser canceladas, porém, acontecem parcialmente.</p>

$11 + 18 = 0.61$
 Classificação percentual C6 $0.61 \times 100 = 61\%$

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

Data de preenchimento: 01/03/2025

Assinale as classificações obtidas em cada uma das categorias



Classificação percentual global:
 $C1_{67\%} + C2_{50\%} + C3_{42\%} + C4_{58\%} + C5_{37.5\%} + C6_{61\%} = 315.5\% + 6 = 52.58\%$

Apêndice II – Grelhas relativas ao go exterior pós-intervenção

Identificação da instituição:				Data da observação	
Escola Básica Aquilino Ribeiro				03/05/2025 03/06/2025	
Identificação do espaço observado:					
Espaço Exterior da Escola Básica Aquilino Ribeiro					
Identificação do grupo observado:					
Crianças da Sala 1 do Jardim de Infância Aquilino Ribeiro					
Normalmente, o espaço é utilizado em simultâneo por quantas crianças (aproximadamente) e qual a sua faixa etária?	Quantas crianças integram o grupo observado?	Qual a faixa etária das crianças observadas?	Quantos adultos acompanham o grupo observado?		
75 crianças, dos 3 aos 6 anos	25 crianças	3 aos 6 anos	1 Educadora 1 Assistente Operacional 2 Educadoras Estagiárias		
Tempo de observação	1 mês				
Observação realizada por: Educadora Estagiária Inês Soares					

C1. Aparência global e identidade	Pontuação*	Observações
1. O espaço de brincar no exterior possui um aspeto cuidado e agradável (e.g. decoração com cores suaves e elementos naturais; materiais organizados e acessíveis, áreas divididas de forma clara).	2	Sim. São 4 os espaços exteriores: - Parte da Frente - Lateral - Coberto - Parte de Baixo Apenas no espaço Lateral há elemento naturais para brincar, devido à implementação de uma cozinha de lama, caixa de areia e área para escavações.
2. O espaço apresenta uma identidade própria, que espelha características e interesses dos utilizadores e o meio em que está inserido (e.g. existência de critérios específicos para a escolha de materiais e para a organização das áreas de brincar).	2	Sim, principalmente na zona que foi alterada de acordo com os interesses das crianças, a zona lateral com uma cozinha de lama, uma caixa de areia e uma área para escavações.
3. O brincar nos espaços exteriores está previsto nos projetos, planos educativos e/ou regulamento interno enquanto elemento identitário do contexto educativo.	2	Sim. É dado tempo e espaço para as crianças brincarem no exterior.

6 + 6 + 1
Classificação percentual C1 $\frac{14}{19} \times 100 = 73,7\%$

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

C2. Dimensão	Pontuação*	Observações
4. O espaço exterior possui uma dimensão adequada ao número de crianças que utilizam o espaço em simultâneo. O espaço exterior possui uma dimensão aproximada de ____ m ² . Número de crianças que simultaneamente utilizam o espaço em simultâneo: ____ Espaço disponível por criança (n.º total de crianças / área total): ____	1	Quando são apenas as crianças da EPE, o espaço exterior possui uma dimensão adequada, porém quando os horários se cruzam com as crianças do 1.º CEB, o espaço exterior fica limitado (no recreio das 13h até as 14h)
5. Uma área grande, sem obstáculos, está disponível para atividades em grande grupo, como corridas, dança, jogos de grupo, etc.	2	Sim. - Parte da Frente - Lateral - Coberto
6. Áreas mais reservadas, propiciadoras de momentos de maior intimidade e conforto estão disponíveis (e.g. abrigos, zona com almofadas, cadeira do baloiço e redes).	0	Apenas se encontra um baloiço com 2 bancos a estrutura fixa com o escorrega, onde as crianças se abrigam apenas no escorrega por poucos minutos, face ao seu desconforto.

3 + 6 = 0,5
Classificação percentual C2 $\frac{0,5}{3} \times 100 = 16,7\%$

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

C3. Acessibilidade	Pontuação*	Observações
7. No acesso à zona de brincar no exterior existe um espaço de transição (vestibulo ou telheiro), onde são realizadas atividades de preparação das crianças (e.g. vestir casacos e calçar galochas) e/ou brincadeiras mais resguardadas. Se existe uma área de transição, anotar as suas características: Possui um espaço para sentar: ____ Possui zonas de arrumação: ____ Crianças podem aceder a este espaço de forma autónoma: ____	0	Vestir casacos é na área interior, nos cascos, onde as crianças têm acessório livre e autonomia para o fazerem, o mesmo não possui de um espaço para sentar.
8. A sala de atividades pertencente ao grupo observado possui acesso direto à zona de brincar no exterior ou a um espaço de transição.	2	Sim, há uma porta com acesso direto para o espaço exterior, designado espaço coberto que tem acesso direto para a parte de baixo.
9. Existem áreas de circulação amplas e bem definidas.	2	Sim. - Parte da Frente - Coberto - Lateral
10. Existem espaços dedicados à utilização de brinquedos com rodas, evitando-se que esta atividade prejudique outras brincadeiras paralelas.	1	Por norma os triciclos são utilizados no espaço coberto e por vezes na parte de baixo.

0 + 2 + 2 + 1 = 5
Classificação percentual C3 $\frac{5}{10} \times 100 = 50\%$

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

11. As crianças movimentam-se livremente entre diferentes espaços (e.g. transitam entre o interior e o exterior), existindo a possibilidade de separação do grupo e o afastamento do adulto.	2	As crianças decidem qual é o espaço onde querem brincar, tendo como hipótese a sala de atividades e o exterior (Espaço coberto e a parte de baixo no recreio das 10.30) e as decisões dos espaços a utilizar no recreio das 13h é decidido pelo adulto sem qualquer outra alternativa, bem como a presença do adulto é obrigatória. Durante a presença da Educadora as crianças têm liberdade para se movimentarem.
12. Os espaços de arrumação dos recursos de brincar no exterior são funcionais.	1	Os triciclos usados no exterior são guardados no corredor das salas de atividades, onde é utilizado pelas crianças. Na zona lateral onde se encontra a cozinha de lama, os recursos de brincar no exterior são arrumados por baixo na mesma, com espaço dedicado a esse fim, ficando o espaço exterior amplo funcional para outros fins.
13. Os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças.	2	Sim, os triciclos, a cozinha de lama, a caixa de areia e a área das escavações.

$10 \div 14 = 0,71$

Classificação percentual C3 $0,71 \times 100 = 71\%$

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

	Pontuação*	Observações
14. O espaço de brincar no exterior apresenta condições de segurança e higiene adequadas (e.g. delimitações físicas bem definidas e em boas condições; zonas de perigo devidamente sinalizadas; separação da zona de circulação automóvel; ausência de lixo).	2	
15. Existem procedimentos de manutenção implementados que garantem a arrumação e limpeza de espaços e materiais.	2	
16. O espaço exterior possui áreas que oferecem proteção em situações de sol e/ou chuva (e.g. toldos, telhados, perguiças, árvores).	2	Espaço Coberto com toldo e árvores que dão sombra na zona da caixa de areia, na área das escavações e na cozinha de lama.

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

17. As crianças possuem vestuário e equipamento adequados a diferentes condições atmosféricas (e.g. no Verão têm chapéus, protetor solar e garrafas de água, no Inverno têm gorros, galochas e fatos impermeáveis).	1	No inverno as crianças têm os casacos que trazem habitualmente de casa. No verão, cada criança tem o seu chapéu no cafofo. As garrafas de água das crianças estão colocadas no interior do jardim de infância, no corredor em frente à sala de atividades.
18. As crianças são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidar do espaço (e.g. regar, plantar, arrumar).	2	Com o uso da água na zona lateral devido à cozinha de lama, as crianças começaram a manifestar interesse em regar as árvores dessa zona.
19. As regras e os limites associados ao brincar no espaço exterior são explicados às crianças e, sempre que possível, estas participam na sua definição.	0	As regras são do conhecimento das crianças desde o início do ano letivo e são relembradas diariamente, no caso de incumprimento.

$12 \div 12 = 1$

Classificação percentual C4 $1 \times 100 = 100\%$

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

	Pontuação*	Observações
20. O espaço exterior apresenta diferentes superfícies. Para cotar "verifica-se" é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subtemas. Para cotar "verifica-se parcialmente" é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subtemas. Devem ser consideradas apenas as superfícies que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registar a existência de outras áreas nas observações. Pisa de borralha <input checked="" type="checkbox"/> <u>1</u> Areia <input type="checkbox"/> Terra <input type="checkbox"/> Gravilha <input type="checkbox"/> Casta de pinheiro <input type="checkbox"/> Borracha/Cimento <input checked="" type="checkbox"/> <u>1</u> Lapido <input type="checkbox"/> Relva <input type="checkbox"/> Tudo <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/>	2	A terra é apenas num curto espaço que acaba por estar junto ao muro ao redor do edifício, na zona lateral, podendo ser usada na cozinha de lama e nas escavações
21. O espaço exterior apresenta variações no relevo. Para cotar "verifica-se" (2) é necessário assinalar três ou mais dos seguintes subtemas. Para cotar "verifica-se parcialmente" (1) é necessário assinalar pelo menos dois dos seguintes subtemas. Devem ser consideradas apenas as variações no relevo que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registar a existência de outras áreas nas observações. Áreas planas <input checked="" type="checkbox"/> <u>1</u> Montes <input type="checkbox"/> Declives/rampas <input checked="" type="checkbox"/> <u>1</u> Socalcos/degredós <input type="checkbox"/> Bancos <input type="checkbox"/> Túneis <input type="checkbox"/>	1	A rampa que existe é apenas na zona lateral, sendo o restante espaço plano.
22. O espaço exterior possui estruturas fixas ou semifixas, relacionadas com diferentes tipos de brincar. Para cotar "verifica-se" (2) é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subtemas. Para cotar "verifica-se parcialmente" (1) é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subtemas. Devem apenas ser consideradas as estruturas que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registar a existência de outras estruturas nas observações. Escorregas <input checked="" type="checkbox"/> <u>1</u> Balanço <input type="checkbox"/> Escudelo <input type="checkbox"/> Pólo <input type="checkbox"/> Estátuas para trepar <input type="checkbox"/> Túneis <input type="checkbox"/> Estrutura musical <input type="checkbox"/> Barris <input type="checkbox"/> Barragem <input type="checkbox"/> Bancos <input checked="" type="checkbox"/> <u>1</u> Montes <input type="checkbox"/> Quilómetros <input type="checkbox"/> Casinha <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/>	2	

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

<p>23. O espaço contém zonas de brincar que incluem elementos naturais.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2) é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitem.</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1) é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitem.</p> <p>Devem apenas ser consideradas zonas que possam ser utilizadas pelas crianças e que têm um carácter permanente. Caso seja pertinente, referir a natureza de outros estruturas nas observações.</p> <p>Zona de areia ____</p> <p>Zona de terra ____</p> <p>Zona de água ____</p> <p>Arbustos, flores ou hortícolas ____</p> <p>Árvores (pelo menos duas) ____</p> <p>Animais (e.g. jardim de borboletas, terrário, casa de pássaros, bebedouros/comedouros para peixes, galinha, coelho) ____</p> <p>Outros ____</p>	2	Na zona lateral, com a cozinha de lama, está ao dispor das crianças, solo, água, areia e árvores.
<p>24. Estão disponíveis diversos objetos em quantidade e em qualidade para as crianças utilizarem.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2) é necessário assinalar cinco ou mais dos seguintes subitem.</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1) é necessário assinalar pelo menos quatro dos seguintes subitem.</p> <p>Os materiais observados podem ter um carácter permanente ou ocasional.</p> <p>Blocos ____</p> <p>Manguetas/tubos ____</p> <p>Papel ou pedaços de tecido ____</p> <p>Contos ____</p> <p>Briquetes de areia ____</p> <p>Briquetes de água ____</p> <p>Bolas ____</p> <p>Atos ____</p> <p>Recipientes variados (diferentes tamanhos e capacidades) ____</p> <p>Pneus ____</p> <p>Carrinhos de mão ____</p> <p>Triciclos/bicicletas ____</p> <p>Instrumentos de medida (e.g. régua, fita métrica, termómetro, pluviómetro) ____</p> <p>Luvas ____</p> <p>Catálogo/grelhas de observação de animais e plantas ____</p> <p>Materiais de escrita/desenho (e.g. canetas, piz, tintas, papel) ____</p> <p>Instrumentos musicais ____</p> <p>Outros ____</p>	2	

14 + 16 = 0,87

Classificação percentual $C5 \ 0,87 \times 100 = 87 \%$

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

<p>25. Estão disponíveis materiais naturais em quantidade e em qualidade.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2) é necessário assinalar cinco ou mais dos seguintes subitem.</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1) é necessário assinalar pelo menos quatro dos seguintes subitem.</p> <p>Os materiais observados podem ter um carácter permanente ou ocasional.</p> <p>Se alguns materiais naturais surgirem naturalmente no espaço de jogo, não devem ser cotados se a sua utilização for reconhecida e promovida pelos profissionais.</p> <p>Para ____</p> <p>Água ____</p> <p>Areia ____</p> <p>Folhas ____</p> <p>Conchas ____</p> <p>Rochas ____</p> <p>Solo ____</p> <p>Produtos de madeira ____</p> <p>Bolotas ____</p> <p>Pinhas ____</p> <p>Frutas ____</p> <p>Outros ____</p>	2	
<p>26. As crianças iniciam atividades de forma autónoma.</p>	2	<ul style="list-style-type: none"> - Faz de conta - Futebol - Corridas com triciclos - Jogos
<p>27. O espaço oferece desafios com níveis de dificuldade distintos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, criando assim oportunidades para o confronto com o risco (e.g. zonas para trepar altas e baixas, triciclos com e sem pedais).</p>	1	Apenas triciclos e bicicletas sem pedais

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

C5. Estilo do adulto e rotinas	Pontuação*	Observações
<p>28. As crianças brincam no espaço exterior com regularidade.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2), é necessário que as crianças brinquem no espaço exterior todos os dias, pelo menos a duas vezes por dia, salvo em situações com condições atmosféricas muito desfavoráveis (e.g. temperatura com vento e chuva muito forte).</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1), é necessário que as crianças brinquem no espaço exterior todos os dias, pelo menos uma vez, salvo em situações com condições atmosféricas desfavoráveis (e.g. chuva, temperatura e outras atividades no interior).</p> <p>Para cotar "não se verifica" (0), é necessário que as crianças apenas brinquem no espaço exterior cerca de duas a três vezes por semana (utilização ocasional).</p>	2	Apesar das condições meteorológicas é sempre dado às crianças, em tempo de recreio a oportunidade de escolherem onde querem brincar, se na sala de atividades ou no espaço coberto.
<p>29. O tempo passado no espaço exterior apresenta uma duração adequada para o desenvolvimento de brincadeiras significativas e progressivamente mais complexas.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2), é necessário que seja possibilitado um tempo contínuo de, pelo menos, duas horas.</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1), o tempo passado no exterior é de uma a duas horas, em momentos repartidos ao longo do dia.</p> <p>Para cotar "não se verifica" (0), o tempo passado no exterior é inferior a uma hora em período contínuo ou repartido ao longo do dia.</p>	2	O recreio da manhã é das 10:30 até as 11:00. O recreio da tarde é das 12:30 até as 14:00. Após a cozinha de lama, as crianças passaram a ter tardes completas de brincadeira no exterior.
<p>30. Existe uma preocupação em partilhar e envolver as famílias na vivência do espaço exterior (e.g. realização de atividades conjuntas, partilha de fotografias e outros registos sobre as crianças, troca de materiais sobre o brincar no exterior).</p>	2	É partilhado o registo de fotografias quando em atividades preparadas para o exterior. Porém após a cozinha de lama, começou a enviar-se fotografias das brincadeiras no exterior, também a pedido das crianças, das comidas que realizaram durante o brincar, bem como das descobertas feitas durante as escavações, nomeadamente das minhocas.

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

<p>31. O adulto propõe atividades de carácter livre (as crianças podem ou não aderir), possibilitando-se outras iniciativas paralelas.</p>	2	
<p>32. O adulto procura estabelecer ligações entre o que acontece no interior e no exterior.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2), o tempo passado no exterior deve ser entendido como um momento de continuidade educativa e não como um intervalo, em que se verifica uma interrupção da intencionalidade pedagógica.</p>	1	Sim, quando as atividades são planeadas para o exterior.
<p>33. O adulto promove a autonomia da criança e a cooperação entre pares (e.g. se possível, opta por não intervir em situações de conflito, atribui responsabilidades ajustadas ao nível de desenvolvimento das crianças, estimula a realização autónoma de pequenas tarefas, como vestir casacos e calçar galochas).</p>	2	
<p>34. O adulto mostra entusiasmo e satisfação durante o tempo passado ao ar livre.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2), é necessário que se verifique a realização de atividades relacionadas com a expressão: falas, diálo, criação de voz, etc.</p>	2	

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

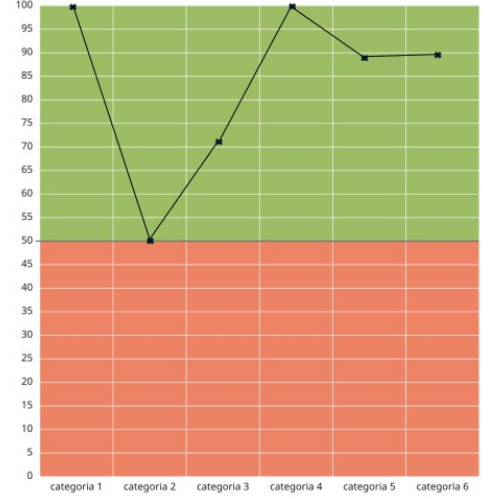
<p>35. O adulto apoia e acompanha as crianças durante o brincar.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2), o adulto deve ter intervenções estimulantes, encorajando a atividade e/ou criando oportunidades de evolução da brincadeira (e.g. apoiar e mostrar interesse pelas descobertas das crianças, fazer perguntas, estimular o confronto com riscos e desafios). Ao assumir um papel de observador, recebe informações úteis para uma intervenção pedagógica consequente.</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1), o adulto oscila entre um papel de vigilante do brincar e de interveniente ativo. Apesar de ter alguma intervenção no exterior, a sua ação centra-se, predominantemente, no interior.</p> <p>Para cotar "não se verifica" (0), o adulto assume que o tempo para brincar no espaço exterior é um momento de interesse, no qual este apenas supervisiona aquilo que acontece, no sentido de evitar acidentes.</p>	2	O papel do adulto no exterior é maioritariamente de vigilante.
<p>36. A utilização de outros espaços exteriores pertencentes à comunidade acontece com regularidade.</p> <p>Para cotar "verifica-se" (2), as saídas da instituição ocorrem pelo menos uma vez por mês.</p> <p>Para cotar "verifica-se parcialmente" (1), as saídas da instituição ocorrem de dois em dois meses.</p> <p>Para cotar "não se verifica" (0), as saídas da instituição ocorrem raramente.</p>	1	Face às condições meteorológicas já se viram atividades planeadas no exterior a terem que ser canceladas, porém, acontecem parcialmente.

16 + 18 = 0,88
 Classificação percentual C6 $0,88 \times 100 = 88\%$

*0 - Não se verifica; 1 - Verifica-se parcialmente; 2 - Verifica-se

Data de preenchimento: 20/06/2025

Assinale as classificações obtidas em cada uma das categorias



Classificação percentual global:
 $C1_{100\%} + C2_{50\%} + C3_{71\%} + C4_{100\%} + C5_{87\%} + C6_{88\%} = 496\% + 6 = 82,66\%$

Apêndice III– Registos do uso do recreio

Dia	Espaços de recreio foram ou não utilizados	Tempo	Recreio das 10h30	Recreio das 13h30	Atividades dirigidas no espaço exterior	Saídas do JI	Duração Total
21/out	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Não	Não	01h00m
22/out	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Não	Não	01h00m
28/out	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Não	Não	01h00m
29/out	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Não	Não	01h00m
04/nov	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
05/nov	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Não	Não	01h00m
11/nov	Sim	Sol, com temperatura amena	Saída do JI	Lateral	Não	Sim	02h00m
12/nov	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Não	Não	01h00m
18/nov	Sim	Nublado e frio	Parte de baixo	Coberto	Sim	Não	02h00m
19/nov	Sim	Nublado e frio	Saída do JI	Lateral	Não	Sim	02h30m
25/nov	Não	Chuva e vento forte	Sala de atividades	Sala de atividades	Não	Não	01h00m
26/nov	Sim	Nublado e frio	Parte de baixo	Parte da frente	Não	Não	01h00m
02/dez	Sim	Nublado e frio	Parte de baixo	Parte da frente	Não	Não	01h00m
03/dez	Sim	Nublado e frio	Parte de baixo	Parte da frente	Não	Não	01h00m
09/dez	Sim	Nublado e frio	Parte de baixo	Parte da frente	Não	Não	01h00m
10/dez	Sim	Sol e vento	Saída do JI	Parte de baixo	Não	Sim	02h30m
16/dez	Sim	Sol e vento	Saída do JI	Parte de baixo	Não	Sim	05h00
17/dez	Sim	Sol e vento	Parte de baixo	Parte da frente	Não	Não	06h00
06/jan	Sim	Chuva e frio	Coberto	Coberto	Não	Não	00h30m
07/jan	Sim	Chuva e frio	Coberto	Lateral	Sim	Não	01h30m
13/jan	Sim	Sol, frio e vento	Parte de baixo	Parte da frente	Não	Não	01h00m
14/jan	Sim	Sol, frio e vento	Parte de baixo	Parte da frente	Não	Não	01h00m
17/fev	Sim	Sol e vento	Parte de baixo	Parte de baixo	Sim	Não	02h30m
18/fev	Sim	Sol e vento	Parte de baixo	Parte da frente	Não	Não	01h00m
19/fev	Sim	Sol e vento	Parte de baixo	Parte da frente	Não	Não	01h00m
24/fev	Sim	Sol e vento	Parte de baixo	Parte da frente	Sim	Não	02h00m
25/fev	Sim	Sol e vento	Parte de baixo	Parte da frente	Não	Não	02h00m
26/fev	Sim	Sol e vento	Parte de baixo	Parte da frente	Sim	Não	02h30m
10/mar	Sim	Chuva e vento forte	Coberto	Sala de atividades	Não	Não	00h30m
11/mar	Sim	Nublado e frio	Parte de baixo	Coberto	Sim	Não	02h30m
12/mar	Sim	Nublado e frio	Parte de baixo	Parte de baixo	Sim	Não	02h30m
17/mar	Sim	Chuva e vento forte	Coberto	Coberto	Não	Não	01h00m
18/mar	Sim	Chuva e vento forte	Coberto	Coberto	Não	Não	01h00m
19/mar	Sim	Chuva e vento forte	Coberto	Sala de atividades	Não	Não	00h30m
24/mar	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Parte da frente	Não	Não	02h00m
25/mar	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Parte da frente	Não	Não	02h00m

26/mar	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Parte da frente	Não	Não	02h00m
31/mar	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Não	Não	01h30m
01/abr	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Não	Não	01h30m
02/abr	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Não	Não	01h30m
22/abr	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
23/abr	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
28/abr	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Não	Não	01h00m
29/abr	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	01h30m
30/abr	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Não	Não	01h30m
05/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
06/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
07/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
12/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
13/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
14/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
19/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
20/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
21/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Saída do JI	Saída do JI	Saída do JI	Sim	09h00m
22/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
23/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
26/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
27/jun	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
28/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
29/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Sim	Não	02h30m
30/mai	Sim	Sol, com temperatura amena	Saída do JI	Lateral	Sim	Sim	06h00
03/jun	Sim	Sol, com temperatura amena	Parte de baixo	Lateral	Não	Não	02h30m

Apêndice IV – Registos dos níveis de implicação

	05/ ma i	06/ ma i	07/ ma i	12/ ma i	13/ ma i	14/ ma i	19/ ma i	20/ ma i	21/ ma i	22/ ma i	23/ ma i	26/ ma i	27/ ma i	28/ ma i	29/ ma i	30/ ma i	02/ jun
Cr. 1/M/4	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
Cr. 2/M/6	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
Cr. 3/F/7	MA	MA	MA	MA	MA	MA	N/A	N/A	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
Cr. 4/F/6	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
Cr. 5/F/6	A	MA	MA	A	MA	MA	A	MA	MA	A	MA	A	MA	MA	A	MA	MA
Cr. 6/M/5	A	M	MA	A	M	MA	A	MA	MA	MA	MA	A	M	MA	A	M	MA
Cr. 7/M/6	A	N/ A	N/ A	A	N/A	N/A	A	N/A	A	A	N/A	A	N/ A	N/ A	A	N/ A	N/ A
Cr. 8/M/6	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
Cr. 9/M/5	A	MA	MA	A	MA	MA	A	A	MA	MA	MA	A	MA	MA	A	MA	MA
Cr. 10/F/ 5	A	M	M	A	M	M	A	A	A	M	A	A	M	M	A	M	M
Cr. 11/M/ 6	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
Cr. 12/F/ 4	A	A	A	A	A	A	A	MA	MA	MA	M	A	A	A	A	A	A
Cr. 13/F/ 6	A	A	A	A	A	A	A	MA	MA	MA	M	A	A	A	A	A	A
Cr. 14/M/ 4	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
Cr. 15/M/ 6	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
Cr. 16/F/ 5	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	N/A	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
Cr. 17/M/ 5	A	MA	B	A	MA	B	A	MA	MA	M	M	A	MA	B	A	MA	B
Cr. 18/F/ 5	MA	MA	N/ A	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
Cr. 19/F/ 6	A	MA	A		N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/ A	N/ A	N/ A	N/ A	N/ A
Cr. 20/M/ 5	M	MA	MA	MA	MA	A	M	A	MA	MA	MA	MA	A	M	A	MA	MA
Cr. 21/M/ 7	M	M	M	A	A	A	M	A	A	A	A	A	A	A	MA	MA	MA
Cr. 22/M/ 5	M	A	N/ A	N/ A	N/A	N/A	M	A	A	N/A	N/A	N/A	N/ A	N/ A	N/ A	N/ A	N/ A
Cr. 23/M/ 4	M	M	M	A	A	A	M	M	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Cr. 24/M/ 5	A	A	A	MA	MA	MA	A	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
Cr. 25/M/ 5	N/ A	B	M	A	A	M	B	M	M	N/A	N/A	M	M	N/ A	N/ A	N/ A	M

MA – Muito alto, A – Alto, M – Médio, B – Baixo, MB – Muito Baixo, N/A – sem registo

Registos de níveis de implicação por criança (sexo, idade) e por data

Apêndice V – Guião de entrevista às crianças pré-intervenção

Guião de Entrevista - Crianças

Pré-intervenção

Identificação:

- Nome da criança: _____
- Data: _____
- Idade: _____

Introdução

Olá! Hoje gostava de conversar contigo para saber mais sobre os sítios onde gostas de brincar e o que gostas de fazer lá fora. Quero que saibas que não há respostas certas nem erradas. Podes falar à vontade!

- 1) Gostas de brincar recreio?
 - 1.1. O que é que gostas mais de fazer lá?
- 2) Quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?
 - 2.1. O que gostas de fazer nesses sítios? E porque são esses os sítios favoritos/de que mais gostas?
- 3) Quando estamos no recreio, preferes brincar sozinho(a) ou com amigos(as)?
- 4) Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?
- 5) Costumavas usar coisas da natureza para brincar?
 - 5.1. Quais? (ex.: “terra”/solo, pedras, paus, folhas...)
- 6) Se pudesses escolher, o que gostavas de ter no recreio para brincaremos mais?
- 7) O que é que é diferente entre brincar cá dentro e lá fora?

Encerramento

Muito obrigada, por partilhares comigo as tuas ideias e experiências! Gostei muito de te ouvir. Queres dizer mais alguma coisa sobre brincar no recreio ou na cozinha de lama?

Apêndice VI – Transcrição das entrevistas das crianças – Antes da Intervenção

Criança 1 – Masculino – 4 anos

Eu: Hoje gostava de conversar contigo para saber mais sobre os sítios onde tu gostas de brincar e o que tu gostas de fazer na rua quero que saibas que não há respostas certas nem erradas tu podes falar à vontade.

Eu: Gostas de brincar no Recreio?

Cr: Sim

Eu: O que é que gostas mais de fazer lá?

Cr: Brincar no parque

Eu: E quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?

Cr: Ali no parque, no baloiço e no escorrega

Eu: e porque é que esses são os sítios que tu gostas mais de brincar?

Cr: Porque é o mais divertido

Eu: E quando estamos lá fora tu preferes brincar sozinho ou com amigos?

Cr: Com amigos

Eu: Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?

Cr: Lourenço Madeira

Eu: Costumas usar coisas na natureza para brincar, por exemplo o solo que é Terra, pedras, os paus as folhas.

Cr: Eu já usei ali pedras, ali de lado

Eu: E se pudesses escolher o que gostavas de ter aqui na escola no Recreio para brincar o que é que tu escolhias?

Cr: Sol

Eu: Querias ter sempre sol em todos os sítios do recreio ?

Cr: Sim

Eu: E mais?

Cr: Bolas, água

Eu: O que é diferente entre brincar lá fora e dentro da sala?

Cr: Não posso correr

Eu: Obrigada por partilhares comigo as tuas ideias e experiências gostei muito de ouvir.

Criança 14 – Masculino – 4 anos

Eu: Hoje gostava de conversar contigo para saber mais sobre os sítios onde tu gostas de brincar e o que tu gostas de fazer na rua quero que saibas que não há respostas certas nem erradas tu podes falar à vontade.

Eu: Gostas de brincar no Recreio?

Cr: Sim

Eu: O que é que gostas mais de fazer lá?

Cr: Brincar

Eu: : E quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?

Cr: é lá fora, ali de lado

Eu: e porque é que esses são os sítios que tu gostas mais de brincar?

Cr: porque gosto de brincar às pistolas que faço com legos

Eu: E quando estamos lá fora tu preferes brincar sozinho ou com amigos?

Cr: Com amigos

Eu: Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?

Cr: Tomás e com o Miguel

Eu: Costumas usar coisas na natureza para brincar, por exemplo o solo que é Terra, pedras, os paus as folhas.

Cr: A erva e pedras

Eu: E se pudesses escolher o que gostavas de ter aqui na escola no Recreio para brincar o que é que tu escolhias?

Cr: Dinossauros gigantes, com pés gigantes

Eu: E mais o que?

Cr: Terra para os dinossauros, e relva para eles comerem, para ficarem mais confortá-

veis

Eu: : O que é diferente entre brincar lá fora e dentro da sala?

Cr: Eu prefiro brincar lá fora porque aqui dentro eu não posso brincar com a terra e não posso gritar também, mas também gostava de brincar com água, mas ninguém deixa

Eu: Obrigada por partilhares comigo as tuas ideias e experiências gostei muito de ouvir.

Criança 20 – masculino – 5 anos

Eu: Hoje gostava de conversar contigo para saber mais sobre os sítios onde tu gostas de brincar e o que tu gostas de fazer na rua quero que saibas que não há respostas certas nem erradas tu podes falar à vontade.

Eu: Gostas de brincar no Recreio?

Cr: Gosto

Eu: O que é que gostas mais de fazer lá?

Cr: De jogar às apanhadas

Eu: E quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?

Cr: Aqui no coberto e no campo para jogar futebol

Eu: Porque é que esses são os teus sítios que tu gostas mais de brincar?

Cr: Porque gosto de jogar às apanhadas e jogar futebol

Eu: E quando estamos lá fora tu preferes brincar sozinho ou com amigos?

Cr: Com amigos

Eu: Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?

Cr: Com o Madeira, Gustavo Rebolho e com o Dinis

Eu: Costumas usar coisas na natureza para brincar, por exemplo o solo que é Terra, pedras, os paus as folhas.

Cr: Sim, paus, mas na escola não à assim tantos

Eu: E se pudesses escolher o que gostavas de ter aqui na escola no Recreio para brincar o que é que tu escolhias?

Cr: De brincar mais com as folhas

Eu: O que é diferente entre brincar lá fora e dentro da sala?

Cr: não posso andar a correr e por isso eu gosto mais de brincar lá fora

Eu: Obrigada por partilhares comigo as tuas ideias e experiências gostei muito de ouvir.

Criança 16 - feminino – 5 anos

Eu: Hoje gostava de conversar contigo para saber mais sobre os sítios onde tu gostas de brincar e o que tu gostas de fazer na rua quero que saibas que não há respostas certas nem erradas tu podes falar à vontade.

Eu: Gostas de brincar no Recreio?

Cr: Sim

Eu: O que é que gostas mais de fazer lá?

Cr: Andar no baloiço

Eu: E quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?

Cr: o Baloiço e o escorrega

Eu: Porque é que esses são os teus sítios que tu gostas mais de brincar?

Cr: porque posso andar no baloiço e no escorrega

Eu: E quando estamos lá fora tu preferes brincar sozinha ou com amigos?

Cr: Às vezes sozinha e as vezes com amigas

Eu: Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?

Cr: Com a Mia ou com a Benedita Gonçalves

Eu: Costumas usar coisas na natureza para brincar, por exemplo o solo que é Terra, pedras, os paus as folhas.

Cr: Não sei, mas acho que não costumo

Eu: E se pudesses escolher o que gostavas de ter aqui na escola no Recreio para brincar o que é que tu escolhias?

Cr: os meus brinquedos, o meu dinossauro, o meu unicórnio grande e construir uma casa, com porta janelas e camas e com uma cozinha com água

Eu: O que é diferente entre brincar lá fora e dentro da sala?

Cr: Quando está a chover nós ficamos cá dentro, mas não me importo porque fico a brincar na casinha

Eu: Obrigada por partilhares comigo as tuas ideias e experiências gostei muito de ouvir.

Criança 15 - Masculino – 6 anos

Eu: Hoje gostava de conversar contigo para saber mais sobre os sítios onde tu gostas de brincar e o que tu gostas de fazer na rua quero que saibas que não há respostas certas nem erradas tu podes falar à vontade.

Eu: Gostas de brincar no Recreio?

Cr: Sim

Eu: O que é que gostas mais de fazer lá?

Cr: Gosto de jogar futebol

Eu: E quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?

Cr: No campo, no baloiço e nos ferros porque eu sei andar

Eu: Porque é que esses são os teus sítios que tu gostas mais de brincar?

Cr: Porque eu gosto de andar lá e de correr

Eu: E quando estamos lá fora tu preferes brincar sozinha ou com amigos?

Cr: com amigos

Eu: Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?

Cr: Com o Peixoto, com o Dinis, pedro mota e o Zé Diogo

Eu: Costumas usar coisas na natureza para brincar, por exemplo o solo que é Terra, pedras, os paus as folhas.

Cr: Folhas, pedras e paus para fazer fogueiras

Eu: E se pudesses escolher o que gostavas de ter aqui na escola no Recreio para brincar o que é que tu escolhias?

Cr: Água, gostava de brincar muito com água e punha na fogueira para ela se apagar

Eu: O que é diferente entre brincar lá fora e dentro da sala?

Cr: Não posso correr

Eu: Obrigada por partilhares comigo as tuas ideias e experiências gostei muito de ouvir.

Criança 4 - Feminino – 6 anos

Eu: Hoje gostava de conversar contigo para saber mais sobre os sítios onde tu gostas de brincar e o que tu gostas de fazer na rua quero que saibas que não há respostas certas nem erradas tu podes falar à vontade.

Eu: Gostas de brincar no Recreio?

Cr: Sim

Eu: O que é que gostas mais de fazer lá?

Cr: No baloiço

Eu: E quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?

Cr: No parque

Eu: Porque é que esses são os teus sítios que tu gostas mais de brincar?

Cr: Porque tem muitas coisas para nós brincarmos, tem o baloiço, escorregas, um pequeno e um grande e tem cordas

Eu: E quando estamos lá fora tu preferes brincar sozinha ou com amigos?

Cr: Com amigos

Eu: Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?

Cr: Com a Ivie, Lara e o Afonso

Eu: Costumas usar coisas na natureza para brincar, por exemplo o solo que é Terra, pedras, os paus as folhas.

Cr: Não

Eu: E se pudesses escolher o que gostavas de ter aqui na escola no Recreio para brincar o que é que tu escolhias?

Cr: Cadernos e lápis e uma caneta

Eu: Então estás-me a dizer que gostavas de ter um cantinho de leitura, escrita e pintura

com materiais no recreio

Cr: Sim, muito

Eu: O que é diferente entre brincar lá fora e dentro da sala?

Cr: Aqui não tem baloiço nem escorregas nem cordas

Eu: Obrigada por partilhares comigo as tuas ideias e experiências gostei muito de ouvir.

Apêndice VII – Guião de entrevista às crianças pós-intervenção

Guião de Entrevista - Crianças

Pós-intervenção

Identificação:

- Nome da criança: _____
- Data: _____
- Idade: _____

- 1) Gostas de brincar recreio?
 - 1.1. O que é que gostas mais de fazer lá?
- 2) Quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?
 - 2.1. O que gostas de fazer nesses sítios? E porque são esses os sítios favoritos/de que mais gostas?
- 3) Quando estamos no recreio, preferes brincar sozinho(a) ou com amigos(as)?
- 4) Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?
- 5) Costumavas usar coisas da natureza para brincar?
 - 5.1. Quais? (ex.: “terra”/solo, pedras, paus, folhas...)
- 6) Se pudesses escolher, o que gostavas de ter no recreio para brincaremos mais?
- 7) O que é que é diferente entre brincar cá dentro e lá fora?
- 8) Agora que temos a cozinha de lama, gostas de brincar lá?
 - 8.1. O que mais gostas de fazer lá?
- 9) Usas muitos materiais da natureza na cozinha de lama?
 - 9.1. Quais foram os teus preferidos, aqueles que mais gostaste de brincar?
- 10) Brincaste sozinho(a) ou gostaste mais de brincar com outros(as) amigos(as) na cozinha de lama?
 - 10.1. Fizeram jogos ou brincaram ao faz de conta juntos(as)?
- 11) O que achas que aprendeste ou descobriste a brincar na cozinha de lama? (ex.: misturar lama e água, fazer “comidas” diferentes...)
- 12) Como te sentiste quando brincavas na cozinha de lama? (ex.: feliz, divertido(a), curioso(a)...)

Encerramento

Muito obrigada, por partilhares comigo as tuas ideias e experiências! Gostei muito de te ouvir. Queres dizer mais alguma coisa sobre brincar no recreio ou na cozinha de lama?

Apêndice VIII – Transcrição das entrevistas das crianças – Após a Intervenção

Criança 1 – Masculino – 4 anos

Eu: Hoje gostava de conversar contigo para saber mais sobre os sítios onde tu gostas de brincar e o que tu gostas de fazer na rua quero que saibas que não há respostas certas nem erradas tu podes falar à vontade.

Eu: Gostas de brincar no Recreio?

Cr: Sim

Eu: O que é que gostas mais de fazer lá?

Cr: Brincar às comidas e às escondidas com o Miguel

Eu: E quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?

Cr: O parque

Eu: E porque é que esses são os sítios que tu gostas mais de brincar?

Cr: Porque posso descer o escorrega

Eu: E quando estamos lá fora tu preferes brincar sozinho ou com amigos?

Cr: Com amigos

Eu: Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?

Cr: Com o Miguel

Eu: Costumas usar coisas na natureza para brincar, por exemplo o solo que é Terra, pedras, os paus as folhas.

Cr: Terra e folhas sim

Eu: E se pudesses escolher o que gostavas de ter aqui na escola no Recreio para brincar o que é que tu escolhias?

Cr: Um trampolim

Eu: O que é diferente entre brincar lá fora e dentro da sala?

Cr: Não sei

Eu: Agora que temos a cozinha de lama, gostas de brincar lá?

Cr: Sim

Eu: O que mais gostas de fazer lá?

Cr: Cozinhar

Eu: Usas muitos materiais da natureza na cozinha de lama?

Cr: Sim

Eu: Quais foram os teus preferidos, aqueles que mais gostaste de brincar?

Cr: A terra e a água

Eu: Brincaste sozinho ou gostaste mais de brincar com outros amigos na cozinha de lama?

Cr: Com os amigos

Eu: Fizeram jogos ou brincaram ao faz de conta juntos?

Cr: Brincámos aos restaurantes

Eu: O que achas que aprendeste ou descobriste a brincar na cozinha de lama?

Cr: Aprendi a fazer comidas do restaurante, com água e terra

Eu: Como te sentiste quando brincavas na cozinha de lama?

Cr: Feliz, muito

Eu: Obrigada por partilhares comigo as tuas ideias e experiências gostei muito de ouvir.

Criança 14 – Masculino – 4 anos

Eu: Hoje gostava de conversar contigo para saber mais sobre os sítios onde tu gostas de brincar e o que tu gostas de fazer na rua quero que saibas que não há respostas certas nem erradas tu podes falar à vontade.

Eu: Gostas de brincar no Recreio?

Cr: Sim

Eu: O que é que gostas mais de fazer lá?

Cr: Brincar com as trotinetes

Eu: E quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?

Cr: A Cozinha de Lama

Eu: E porque é que esses são os sítios que tu gostas mais de brincar?

Cr: Porque eu gosto de mais

Eu: E quando estamos lá fora tu preferes brincar sozinho ou com amigos?

Cr: Com amigos

Eu: Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?

Cr: Com o Tomás e com o Miguel

Eu: Costumas usar coisas na natureza para brincar, por exemplo o solo que é Terra, pedras, os paus as folhas.

Cr: Pedras, paus folhas e pinhas também

Eu: E se pudesses escolher o que gostavas de ter aqui na escola no Recreio para brincar o que é que tu escolhias?

Cr: Mais terra e muita mais água

Eu: O que é diferente entre brincar lá fora e dentro da sala?

Cr: Aqui temos a cozinha das bonecas, lá fora temos a cozinha de lama que eu gosto mais

Eu: Agora que temos a cozinha de lama, gostas de brincar lá?

Cr: Sim

Eu: O que mais gostas de fazer lá?

Cr: Pôr a água nos tachos e misturar tudo e escavar muito fundo

Eu: Usas muitos materiais da natureza na cozinha de lama?

Cr: Sim

Eu: Quais foram os teus preferidos, aqueles que mais gostaste de brincar?

Cr: A água, a terra, as pinhas e os paus

Eu: Brincaste sozinho ou gostaste mais de brincar com outros amigos na cozinha de lama?

Cr: Gostei de brincar com os amigos e com os tachos e com as bacias que levam muita água

Eu: Fizeram jogos ou brincaram ao faz de conta juntos?
Cr: Brincámos às comidas e a escavar buracos
Eu: O que achas que aprendeste ou descobriste a brincar na cozinha de lama?
Cr: Aprendi a fazer comidas diferentes com as coisas que há lá
Eu: Como te sentiste quando brincavas na cozinha de lama?
Cr: Tava feliz, muito e ri-me muito
Eu: Obrigada por partilhares comigo as tuas ideias e experiências gostei muito de ouvir.

Criança 20 – masculino – 5 anos

Eu: Hoje gostava de conversar contigo para saber mais sobre os sítios onde tu gostas de brincar e o que tu gostas de fazer na rua quero que saibas que não há respostas certas nem erradas tu podes falar à vontade.
Eu: Gostas de brincar no Recreio?
Cr: Gosto
Eu: O que é que gostas mais de fazer lá?
Cr: Gosto de jogar futebol e da cozinha de lama
Eu: E quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?
Cr: É o campo e ali onde nós andamos muito de lado
Eu: E porque é que esses são os sítios que tu gostas mais de brincar?
Cr: Porque eu gosto de jogar futebol e porque gosto de brincar com a cozinha de lama
Eu: E quando estamos lá fora tu preferes brincar sozinho ou com amigos?
Cr: Com amigos
Eu: Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?
Cr: Com o Lourenço Madeira e com o Gustavo Rebolho
Eu: Costumas usar coisas na natureza para brincar, por exemplo o solo que é Terra, pedras, os paus as folhas.
Cr: Pedras não, o resto sim
Eu: E se pudesses escolher o que gostavas de ter aqui na escola no Recreio para brincar o que é que tu escolhias?
Cr: Uma cozinha de lama maior para cabermos lá todos e mais espaço para escavar
Eu: O que é diferente entre brincar lá fora e dentro da sala?
Cr: Porque lá fora tem espaço e cá dentro não
Eu: Agora que temos a cozinha de lama, gostas de brincar lá?
Cr: Sim
Eu: O que mais gostas de fazer lá?
Cr: Gosto de ir buscar água para fazer saladas
Eu: Usas muitos materiais da natureza na cozinha de lama?
Cr: Sim
Eu: Quais foram os teus preferidos, aqueles que mais gostaste de brincar?
Cr: Para fazer a comida? Foi com Terra, a água, tachos e a corcódea

Eu: Brincaste sozinho ou gostaste mais de brincar com outros amigos na cozinha de lama?

Cr: Gostei mais de brincar com os amigos

Eu: Fizeram jogos ou brincaram ao faz de conta juntos?

Cr: A ser cozinheiros

Eu: O que achas que aprendeste ou descobriste a brincar na cozinha de lama?

Cr: Sim, a escavar e a fazer comidas com coisas diferentes

Eu: Como te sentiste quando brincavas na cozinha de lama?

Cr: Sentia-me bem e divertido

Eu: Obrigada por partilhares comigo as tuas ideias e experiências gostei muito de ouvir.

Criança 16 - feminino – 5 anos

Eu: Hoje gostava de conversar contigo para saber mais sobre os sítios onde tu gostas de brincar e o que tu gostas de fazer na rua quero que saibas que não há respostas certas nem erradas tu podes falar à vontade.

Eu: Gostas de brincar no Recreio?

Cr: Sim

Eu: O que é que gostas mais de fazer lá?

Cr: Gosto de brincar na cozinha de lama

Eu: E quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?

Cr: É o meu sítio preferido, mas também há outro, que é o parque

Eu: E porque é que esses são os sítios que tu gostas mais de brincar?

Cr: Porque eu gosto muito de andar no baloiço e de cozinhar

Eu: E quando estamos lá fora tu preferes brincar sozinho ou com amigos?

Cr: Às vezes sozinha às vezes com amigos

Eu: Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?

Cr: Não me lembro

Eu: Costumas usar coisas na natureza para brincar, por exemplo o solo que é Terra, pedras, os paus as folhas.

Cr: Não, só quando estou na cozinha

Eu: E se pudesses escolher o que gostavas de ter aqui na escola no Recreio para brincar o que é que tu escolhias?

Cr: Os meus brinquedos e os dos amigos

Eu: O que é diferente entre brincar lá fora e dentro da sala?

Cr: Porque na rua tenho mais liberdade

Eu: Agora que temos a cozinha de lama, gostas de brincar lá?

Cr: Sim

Eu: O que mais gostas de fazer lá?

Cr: Brincar com os tachos

Eu: Usas muitos materiais da natureza na cozinha de lama?

Cr: Sim

Eu: Quais foram os teus preferidos, aqueles que mais gostaste de brincar?

Cr: Foi com Terra, a água, tachos, pinhas folhas e a corcódea

Eu: Brincaste sozinho ou gostaste mais de brincar com outros amigos na cozinha de lama?

Cr: Com os amigos

Eu: Fizeram jogos ou brincaram ao faz de conta juntos?

Cr: Não me lembro, mas acho que foi os dois

Eu: O que achas que aprendeste ou descobriste a brincar na cozinha de lama?

Cr: Sim, a fazer comidas diferentes

Eu: Como te sentiste quando brincavas na cozinha de lama?

Cr: Sentia-me bem e feliz

Eu: Obrigada por partilhares comigo as tuas ideias e experiências gostei muito de ouvir.

Criança 15 - Masculino – 6 anos

Eu: Hoje gostava de conversar contigo para saber mais sobre os sítios onde tu gostas de brincar e o que tu gostas de fazer na rua quero que saibas que não há respostas certas nem erradas tu podes falar à vontade.

Eu: Gostas de brincar no Recreio?

Cr: Sim

Eu: O que é que gostas mais de fazer lá?

Cr: Gosto de jogar futebol e de brincar nos ferros do parque

Eu: E quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?

Cr: No campo, no parque e também gosto ali de lado

Eu: E porque é que esses são os sítios que tu gostas mais de brincar?

Cr: Jogar futebol e também de estar na cozinha de lama

Eu: E quando estamos lá fora tu preferes brincar sozinho ou com amigos?

Cr: Com os amigos

Eu: Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?

Cr: Com o Dinis e com o Peixoto

Eu: Costumas usar coisas na natureza para brincar, por exemplo o solo que é Terra, pedras, os paus as folhas.

Cr: Sim, a terra e a água são os que eu gosto mais

Eu: E se pudesses escolher o que gostavas de ter aqui na escola no Recreio para brincar o que é que tu escolhias?

Cr: ter um campo com relva

Eu: O que é diferente entre brincar lá fora e dentro da sala?

Cr: Porque na rua posso correr e brincar com muita água

Eu: Agora que temos a cozinha de lama, gostas de brincar lá?

Cr: Sim

Eu: O que mais gostas de fazer lá?

Cr: Gosto de brincar com uma comida que é o Mc'Donalds

Eu: Usas muitos materiais da natureza na cozinha de lama?

Cr: Sim

Eu: Quais foram os teus preferidos, aqueles que mais gostaste de brincar?

Cr: O preferido é a água e depois é a terra

Eu: Brincaste sozinho ou gostaste mais de brincar com outros amigos na cozinha de lama?

Cr: Com os amigos

Eu: Fizeram jogos ou brincaram ao faz de conta juntos?

Cr: Ao faz de conta porque estávamos no Mc'Donalds

Eu: O que achas que aprendeste ou descobriste a brincar na cozinha de lama?

Cr: As misturas da terra com a água e usar as coisas a pensar que são coisas diferentes e tudo o que nós quisermos

Eu: Como te sentiste quando brincavas na cozinha de lama?

Cr: Feliz muito feliz

Eu: Obrigada por partilhares comigo as tuas ideias e experiências gostei muito de ouvir.

Criança 4 - Feminino – 6 anos

Eu: Hoje gostava de conversar contigo para saber mais sobre os sítios onde tu gostas de brincar e o que tu gostas de fazer na rua quero que saibas que não há respostas certas nem erradas tu podes falar à vontade.

Eu: Gostas de brincar no Recreio?

Cr: Sim

Eu: O que é que gostas mais de fazer lá?

Cr: Gosto de brincar na cozinha e também nos baloiços e no escorrega

Eu: E quais são os teus sítios preferidos para brincar no recreio?

Cr: A cozinha e o parque

Eu: E porque é que esses são os sítios que tu gostas mais de brincar?

Cr: Porque os baloiços andam um bocadinho alto, e o escorrega e há um que é tipo onda e na cozinha porque tem muita coisa e dá para todos, como se tivéssemos em casa

Eu: E quando estamos lá fora tu preferes brincar sozinho ou com amigos?

Cr: Com os amigos

Eu: Com quem costumavas brincar no espaço exterior da escola?

Cr: Com a Ivie, com o Afonso, Mia e com a Clara

Eu: Costumas usar coisas na natureza para brincar, por exemplo o solo que é Terra, pedras, os paus as folhas.

Cr: Sim na cozinha de lama, a corcódea e a relva

Eu: E se pudesses escolher o que gostavas de ter aqui na escola no Recreio para brincar o que é que tu escolhias?

Cr: Não sei

Eu: O que é diferente entre brincar lá fora e dentro da sala?

Cr: Porque aqui dentro não tem nada daquilo que eu gosto que está na rua

Eu: Agora que temos a cozinha de lama, gostas de brincar lá?

Cr: Sim

Eu: O que mais gostas de fazer lá?

Cr: As comidas com tudo o que está lá na cozinha

Eu: Usas muitos materiais da natureza na cozinha de lama?

Cr: Sim

Eu: Quais foram os teus preferidos, aqueles que mais gostaste de brincar?

Cr: Então, a corcódea, as pinhas, relva, folhas e terra

Eu: Brincaste sozinho ou gostaste mais de brincar com outros amigos na cozinha de lama?

Cr: Com os amigos

Eu: Fizeram jogos ou brincaram ao faz de conta juntos?

Cr: Ao faz de conta

Eu: O que achas que aprendeste ou descobriste a brincar na cozinha de lama?

Cr: Sim, também vimos muitas minhocas e aprendi a fazer muitas comidas

Eu: Como te sentiste quando brincavas na cozinha de lama?

Cr: Feliz com os meus amigos

Eu: Obrigada por partilhares comigo as tuas ideias e experiências gostei muito de ouvir.

Espaço exterior na Educação Pré-Escolar: a Cozinha de Lama como estratégia para potenciar o Brincar e a Educação Ambiental

Este questionário tem como objetivo recolher a sua opinião sobre o impacto do brincar na natureza e o uso do espaço exterior do Jardim de Infância, incluindo a cozinha de lama, no desenvolvimento do seu filho(a).

As respostas serão anónimas e utilizadas exclusivamente para a análise dos resultados no meu relatório final de estágio.

Por favor, marque a opção que melhor reflete a experiência do seu filho(a).

Agradeço a sua colaboração!

Brincar na natureza

Numa escala de “discordo totalmente” (1) a “concordo totalmente” (5) para cada afirmação, assinale a resposta que melhor se adequa ao seu filho(a):

Vida Pessoal e Contacto com a Natureza

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
É importante que as crianças tenham contato regular com a natureza?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite que o seu filho(a) brinque livremente na natureza, mesmo que isso implique sujar-se?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar na natureza contribui para o desenvolvimento saudável das crianças?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encoraja o seu filho(a) a brincar com elementos naturais e a explorar o ambiente exterior?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O contato com a natureza pode ajudar a reduzir o stress e a ansiedade nas crianças?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O seu filho(a)
revela
entusiasmo ao
brincar no
espaço exterior?

Nos tempos
livres, costuma
levar o seu
filho(a) a
espaços ao ar
livre (parques,
florestas, praia,
etc.)?

O seu filho(a)
gosta de brincar
ao ar livre fora do
contexto
escolar?

O seu filho(a)
tem
oportunidade de
explorar
elementos
naturais (pedras,
paus, lama, água,
etc.) fora da
escola?)

Costuma
envolver-se em
atividades ao ar
livre em família?

Go-exterior

Numa escala de “discordo totalmente” (1) a “concordo totalmente” (5) para cada afirmação, assinale a resposta que melhor se adequa ao seu filho(a):

Opinião sobre espaço exterior do jardim de infância

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
Considera que o seu filho(a) tem oportunidade de brincar no espaço exterior da escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que o espaço exterior do jardim de infância é seguro para as crianças?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O atual espaço exterior do jardim de infância oferece variedade suficiente de atividades para as crianças?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O atual espaço exterior do jardim de infância incentiva a criatividade e imaginação das crianças?

O espaço exterior do jardim de infância tem materiais naturais suficientes (troncos, pedras, terra, etc.) para as crianças explorarem?

O seu filho(a) revela entusiasmo ao brincar no espaço exterior?

Brincar na natureza

Numa escala de “discordo totalmente” (1) a “concordo totalmente” (5) para cada afirmação, assinale a resposta que melhor se adequa ao seu filho(a):

Vida Pessoal e Contacto com a Natureza

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
É importante que as crianças tenham contato regular com a natureza?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite que o seu filho(a) brinque livremente na natureza, mesmo que isso implique sujar-se?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar na natureza contribui para o desenvolvimento saudável das crianças?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encoraja o seu filho(a) a brincar com elementos naturais e a explorar o ambiente exterior?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O contato com a natureza pode ajudar a reduzir o stress e a ansiedade nas crianças?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O seu filho(a) revela entusiasmo ao brincar no espaço exterior?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nos tempos livres, costuma levar o seu filho(a) a espaços ao ar livre (parques, florestas, praia, etc.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O seu filho(a) gosta de brincar ao ar livre fora do contexto escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O seu filho(a) tem oportunidade de explorar elementos naturais (pedras, paus, lama, água, etc.) fora da escola?)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Costuma envolver-se em atividades ao ar livre em família?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cozinha de Lama

Envolvimento e Perceção dos Pais

Conhece o conceito de “cozinha de lama” como ferramenta pedagógica no desenvolvimento das crianças? Se sim, defina em que consiste a “cozinha de lama”:

A sua resposta

Numa escala de “discordo totalmente” (1) a “concordo totalmente” (5) para cada afirmação, assinale a resposta que melhor se adequa ao seu filho(a):

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

Considera que a cozinha de lama é uma atividade educativa e enriquecedora?

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Concorda que a cozinha de lama estimula a criatividade e imaginação do seu filho(a)?

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

A cozinha de lama permite que as crianças desenvolvam competências sociais, como a partilha e o trabalho em equipa?

Brincar na cozinha de lama pode ajudar o seu filho(a) a sentir-se mais confiante em explorar a natureza?

A cozinha de lama é uma forma de aprendizagem sensorial para as crianças?

Brincar na cozinha de lama ajuda a desenvolver competências motoras da criança?

Tem preocupações relativamente à higiene e segurança da cozinha de lama?

Comentários livres sobre os assuntos

A sua resposta

Espaço exterior na Educação Pré-Escolar: a Cozinha de Lama como estratégia para potenciar o Brincar e a Educação Ambiental

Este questionário tem como objetivo recolher a sua opinião sobre o impacto do brincar na natureza e o uso do espaço exterior do Jardim de Infância, incluindo a cozinha de lama, no desenvolvimento do seu filho(a).

As respostas serão anónimas e utilizadas exclusivamente para a análise dos resultados no meu relatório final de estágio.

Por favor, marque a opção que melhor reflete a experiência do seu filho(a).

Agradeço a sua colaboração!

Go-external

Numa escala de “discordo totalmente” (1) a “concordo totalmente” (5) para cada afirmação, assinale a resposta que melhor se adequa ao seu filho(a):

Opinião sobre espaço exterior do jardim de infância

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
Considera que o espaço exterior do jardim de infância se revelou seguro para as crianças?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O espaço exterior do jardim de infância ofereceu variedade suficiente de atividades para as crianças?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O espaço exterior do jardim de infância incentivou a criatividade e imaginação das crianças?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O espaço exterior do jardim de infância dispunha de materiais naturais suficientes (troncos, pedras, terra, etc.) para as crianças explorarem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O seu filho(a)
revelou
entusiasmo
ao brincar no
espaço
exterior?

Cozinha de Lama

Envolvimento e Perceção dos Pais

O que é que o seu filho(a) partilhou consigo sobre a experiência na cozinha de lama ao chegar a casa? Houve algo que o surpreendeu ou que considera relevante partilhar?

A sua resposta

Numa escala de “discordo totalmente” (1) a “concordo totalmente” (5) para cada afirmação, assinale a resposta que melhor se adequa ao seu filho(a):

1. Discordo Totalmente 2. Discordo 3. Não concordo nem discordo 4. Concordo 5. Concordo Totalmente

Considera que a
cozinha de lama
foi uma
atividade
educativa e
enriquecedora?

Concorda que a
cozinha de lama
estimulou a
criatividade e
imaginação do
seu filho(a)?

Tendo em conta a experiência vivida, considera importante que a atividade da cozinha de lama continue a ser desenvolvida no jardim de infância?

Brincar na cozinha de lama ajudou o seu filho(a) a sentir-se mais confiante em explorar a natureza?

A cozinha de lama foi uma forma de aprendizagem sensorial para o seu filho(a)?

Brincar na cozinha de lama ajuda a desenvolver competências motoras da criança?

Teve preocupações relativamente à higiene e segurança da cozinha de lama?

Comentários livres sobre os assuntos

A sua resposta
