

Julho 2022

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Natureza: lugar de encontros entre brincar, crescer e aprender

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Ana Filipa Pereira Lima

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro



PAULA
FRASSINETTI



**Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico**

Relatório de investigação

**Natureza: lugar de encontros entre brincar, crescer e
aprender**

De:

Ana Filipa Pereira Lima

Orientação:

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Porto

julho de 2022

Índice

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS.....	vii
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I -ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E OS DIREITOS DA CRIANÇA	9
1.2. BRINCAR: UM DIREITO E UM ASSUNTO SÉRIO PARA AS CRIANÇAS	16
1.3. A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO PARA BRINCAR: O ESPAÇO EXTERIOR.....	20
1.4. BRINCAR NA NATUREZA.....	23
1.5. O PAPEL DO ADULTO.....	29
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	36
2.1. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	37
2.2. SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO	40
2.3. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	44
2.4. PROCEDIMENTOS	49
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	51
3.1. TRATAMENTO DE DADOS.....	51
3.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	52
3.2.1. ANÁLISE DO CONTEÚDO DE MATERIAL DE ESTÁGIO	69
3.3. DISCUSSÃO DE DADOS	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXOS	91
ANEXO 1 – FOLHA DE AUTORIZAÇÃO PARA ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	91
ANEXO 2 – FOLHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES (EPE)	92
ANEXO 3 – FOLHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES (1.º CEB)	93
ANEXO 4 – GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS (EPE E 1ºCEB)	94
ANEXO 5 – GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE E À PROFESSORA COOPERANTE	95
ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS DA EPE	96
ANEXO 7 – CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS DA EPE.....	104

ANEXO 8 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS DO 1º CEB	107
ANEXO 9– CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS DO 1º CEB	116
ANEXO 10 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	120
ANEXO 11 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE	123
ANEXO 12 – CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS À EDUCADORA COOPERANTE E À PROFESSORA COOPERANTE	127
ANEXO 13 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO PREENCHIDAS (EPE).....	130
ANEXO 14 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO PREENCHIDAS (1º CEB)	148

AGRADECIMENTOS

Concluída esta etapa, são algumas as pessoas a quem quero agradecer pelo contributo que, das mais variadas formas, deram.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Doutora Clara Craveiro, pela disponibilidade e apoio. Por ter sempre uma palavra de incentivo, pela partilha de experiências e conhecimentos e por transmitir constantemente a sua paixão pela Educação.

Quero também agradecer à Doutora Brigitte Silva, supervisora institucional dos estágios em ambas as valências. Pelo olhar atento e cuidado, pela compreensão e pela ajuda.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pelo tempo dedicado.

Ao Carlos, pela compreensão e incentivo ao longo destes dois anos. Por apoiar as minhas escolhas e perceber as ausências e a indisponibilidade.

Aos meus irmãos, pela paciência, por sempre me incentivarem a investir neste percurso, por me ouvirem, por me aconselharem e por festejarem comigo todas as conquistas.

Aos meus pais, por serem sempre um porto seguro e por sempre me terem ajudado a trilhar o meu caminho. Por serem sempre um exemplo, por me aconselharem e apoiarem as minhas decisões. Não há ninguém que festeje as minhas conquistas como eles!

À minha avó, pela preocupação constante e pela forma como fala de mim e da profissão.

Aos meus amigos, especificamente à Rita e ao Bento, por todas as palavras e gestos de incentivo, pela disponibilidade e pelo cuidado.

À Marisa, pelas conversas, por acreditar em mim mais do que eu própria, pela partilha de conhecimentos e experiências, por me ouvir, por me apoiar, por me deixar experimentar novos caminhos, pela amizade.

À Leonor e à Rita, companheiras deste percurso, por todos os momentos partilhados e por terem tornado este caminho mais leve e enriquecedor.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tem como tema a brincadeira livre em contacto com a Natureza e pretende-se perceber qual a sua importância na Educação.

“Qual a percepção de educador/es de infância, professor/es do 1.º CEB e crianças sobre brincar em espaços naturais?” foi a questão de partida que orientou toda a investigação. De forma a dar resposta a esta questão, foram definidos três objetivos de investigação, nomeadamente: Perceber o grau de satisfação das crianças relativamente às possibilidades e condições que lhes são proporcionadas de brincar em espaços exteriores naturais num contexto de EPE e 1º CEB que frequentam; Analisar que aprendizagens e/ou competências se desenvolvem nas crianças em contacto com os espaços naturais, num contexto de EPE e 1º CEB; Compreender as perspetivas de educador/es de infância e de professor/es do 1º CEB relativamente aos obstáculos e benefícios de as crianças brincarem em espaços naturais.

Para dar resposta aos objetivos delineados, foram realizadas entrevistas às crianças de ambas as valências e às cooperantes de estágio. Foi também construída uma grelha de observação, com indicadores provenientes do enquadramento teórico apresentado. Por fim, e porque esta investigação foi realizada em contexto de estágio, são também analisadas fotografias e notas de campo pertinentes para entender a relevância do contacto das crianças com a Natureza.

Palavras – chave: Natureza; crianças; brincadeira; aprendizagem; competências

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and in Primary Teaching. Its theme is free play in contact with Nature and aims to understand its importance in Education.

“What is the perception of early childhood educators, primary teachers and children about playing in natural spaces?” was the starting question that guided the entire investigation. In order to answer this question, three research objectives were defined, namely: To understand the children's degree of satisfaction regarding the possibilities and conditions that are provided to them to play in natural outdoor spaces in the kindergarten and primary school contexts that they attend; To analyse what learning and/or skills are developed in children in contact with natural spaces, in a kindergarten and primary school context; To understand the perspectives of kindergarten and primary school teachers regarding the obstacles and benefits of children playing in natural spaces.

In order to meet the objectives outlined above, interviews were conducted with the children from both schools and with the cooperating teachers. An observation grid was also built, with indicators from the theoretical framework presented. Finally, and because this research was carried out in a traineeship context, relevant photographs and field notes are also analysed in order to understand the relevance of the children's contact with Nature.

Keywords: Nature; children; play; learning; skills

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EPC – Ensino Particular e Cooperativo

EPE – Educação Pré-Escolar

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIIP – Plano Individual de Intervenção Precoce

UC – Unidade Curricular

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF – United Nations Children’s Emergency

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

FIGURA 1 REGISTO PÓS IDA À HORTA (EPE)	69
FIGURA 2 CRIANÇAS A CUIDAR DA HORTA (EPE)	70
FIGURA 3 SOPA DE LAMA (EPE)	70
FIGURA 4 REGISTO DE ASSEMBLEIA E PLANIFICAÇÃO DO GRUPO (EPE)	71
FIGURA 5 PLANIFICAÇÃO SEMANAL (EPE)	71
FIGURA 6 REGISTO DA ATIVIDADE DE PINTURA NA MATA (EPE)	72
FIGURA 7 REGISTO DA ATIVIDADE DE DESENHO DE CASTANHEIROS (EPE)	73
FIGURA 8 REGISTO FOTOGRÁFICO DE MOMENTOS DE BRINCADEIRA LIVRE (EPE)	74
FIGURA 9 REGISTO FOTOGRÁFICO DE MOMENTOS DE BRINCADEIRA LIVRE (1.º CEB)	75
FIGURA 10 PLANIFICAÇÃO DO PROJETO DO GRUPO DO 1.º CEB	76
FIGURA 11 REGISTO FOTOGRÁFICO DAS ATIVIDADES DO PROJETO (1.º CEB)	76
QUADRO 1 SÍNTESE DOS DADOS RELATIVOS AO INDICADOR FREQUÊNCIA	54
QUADRO 2 SÍNTESE DOS DADOS RELATIVOS AO INDICADOR CONDIÇÕES CLIMATÉRICAS	57
QUADRO 3 SÍNTESE DOS DADOS RELATIVOS AO INDICADOR MATERIAIS E INFRAESTRUTURAS	58
QUADRO 4 SÍNTESE DOS DADOS RELATIVOS AO INDICADOR MOTIVAÇÕES PESSOAIS	60
QUADRO 5 SÍNTESE DOS DADOS RELATIVOS À CATEGORIA INTERAÇÕES COM A NATUREZA NO CONTEXTO DE EPE	62
QUADRO 6 SÍNTESE DOS DADOS RELATIVOS À CATEGORIA INTERAÇÕES COM A NATUREZA NO CONTEXTO DE ENSINO DE 1º CEB	63
QUADRO 7 SÍNTESE DOS DADOS RELATIVOS AO INDICADOR BENEFÍCIOS (EDUCADORA E PROFESSORA COOPERANTES DE ESTÁGIO).....	66
QUADRO 8 SÍNTESE DOS DADOS RELATIVOS AO INDICADOR OBSTÁCULOS/DIFICULDADES/RISCOS (EDUCADORA E PROFESSORA COOPERANTES DE ESTÁGIO)	67
QUADRO 9 PERCEÇÕES DAS CRIANÇAS DA EPE E DAS CRIANÇAS DE 1º CEB	77
QUADRO 10 PERSPETIVAS DA EDUCADORA E DA PROFESSORA COOPERANTES DE ESTÁGIO	78
QUADRO 11 PONTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS	78
TABELA 1 COMPARANDO PEDAGOGIAS TRANSMISSIVAS E PARTICIPATIVAS: PRINCIPAIS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO E CONCEPÇÕES DO ENSINO E APRENDIZAGEM (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2019).....	30
TABELA 2 COMPARANDO PEDAGOGIAS TRANSMISSIVAS E PARTICIPATIVAS: ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2019).....	31
TABELA 3 COMPARANDO PEDAGOGIAS TRANSMISSIVAS E PARTICIPATIVAS: ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2019)	31
TABELA 4 GRUPO DOS SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	43
TABELA 5 GRUPO DOS SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO DO ENSINO EM 1º CEB	43

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar (EPE) e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), parte integrante do currículo do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O tema do presente relatório de estágio tem que ver com a brincadeira livre em contacto com a Natureza. Este tema surgiu por um interesse pessoal, pela importância que tem tido nas investigações - umas mais recentes e outras já com algum tempo -, por ser uma prática comum em países escandinavos há bastante tempo, pela relevância que tem ganho em tempos de pandemia e pela possibilidade de contacto com a Natureza proporcionada pelo espaço do local onde decorreu o estágio da PES em EPE e em Ensino do 1º CEB.

Assim, para esta investigação, foi definida a questão de partida “Qual a percepção de educador/es de infância, professor/es do 1.º CEB e crianças sobre brincar em espaços naturais?”

De forma a dar resposta a esta questão, foram definidos três objetivos de investigação, nomeadamente: Perceber o grau de satisfação das crianças relativamente às possibilidades e condições que lhes são proporcionadas de brincar em espaços exteriores naturais num contexto de EPE e 1º CEB que frequentam; analisar que aprendizagens e/ou competências se desenvolvem nas crianças em contacto com os espaços naturais, num contexto de EPE e 1º CEB; compreender as perspetivas de educador/es de infância e de professor/es do 1º CEB relativamente aos obstáculos e benefícios de as crianças brincarem em espaços naturais.

O presente relatório encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento legal e teórico. Nele podemos encontrar cinco subcapítulos que sustentam a parte teórica do trabalho desenvolvido, nomeadamente: enquadramento legal e os direitos das crianças; brincar: um direito e um assunto sério para as crianças; a importância do espaço para brincar: o espaço exterior; brincar na Natureza; o papel do adulto. Desta forma, ao longo deste capítulo, é feita uma

abordagem legal e vai sendo feito um caminho pelos temas centrais deste relatório: brincar, Natureza e o papel do adulto.

Já no segundo capítulo, encontra-se a metodologia de investigação, onde é descrito o paradigma de investigação qualitativa, é feita uma breve descrição do contexto de investigação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB e são apresentados os sujeitos de investigação. De seguida apresentam-se os instrumentos e técnicas de recolha de dados e os procedimentos.

No terceiro capítulo é descrita a forma como foi feito o tratamento de dados, são apresentados e analisados os resultados, é realizada uma análise do conteúdo de material de estágio e são discutidos os resultados.

Por fim, as considerações finais, onde se fala dos objetivos e resultados, de benefícios e fragilidades desta investigação e do impacto da mesma no futuro profissional.

CAPÍTULO I -ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E OS DIREITOS DA CRIANÇA

O direito das crianças a brincar e a ter momentos de lazer, bem como a concepção e constituição de espaços exteriores, têm sido alvo de reflexão e também de enquadramento legal.

Assim, apresenta-se o enquadramento legal da Educação Pré-Escolar, do 1º Ciclo do Ensino Básico, dos Direitos das Crianças e dos espaços exteriores.

De acordo com a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, a Educação Pré-Escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família (...)”(artigo 2.º).

No artigo 3.º da Lei supracitada, é definido que a Educação Pré-Escolar tem como destinatárias as crianças a partir dos 3 anos e até à idade de ingresso no Ensino Básico. Apesar de se pretender a universalização da oferta da Educação Pré-Escolar, a frequência da mesma é ainda facultativa.

O artigo 10.º refere os objetivos da Educação Pré-Escolar, sendo eles:

- “a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.”

Já no que diz respeito ao 1º CEB, encontramos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) o âmbito e os objetivos do Ensino Básico, especificamente. No artigo 1º desta Lei, define-se o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”. Ainda no mesmo artigo, apresentam-se as entidades públicas, particulares e cooperativas como responsáveis pelo desenvolvimento do sistema educativo.

O sistema educativo português organiza-se em três ciclos, sendo que o 1º diz respeito aos primeiros 4 anos do Ensino Básico. Este é “universal, obrigatório e gratuito” (artigo 6º). Neste documento – Lei de Bases do Sistema Educativo – são elencados os objetivos do Ensino Básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;

- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.” (artigo 7º)

É também de salientar um documento orientador e transversal a todo o sistema educativo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este documento foi elaborado tendo em conta referenciais internacionais, nomeadamente “da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura, bem como a revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação.” (Martins, 2017, p.10).

O PASEO preconiza uma educação em que as crianças “constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (Martins, 2017, p.10).

Na Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 20 de novembro de 1959, é referido o princípio VII no qual se enfatiza, além dos direitos já referidos na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, o direito de a criança ter acesso e desfrutar em pleno de brincadeiras e jogos, que devem ser dirigidos para a educação.

Também na Convenção sobre os Direitos da Criança, no artigo 29.º, é referido que os Estados Partes (no qual se inclui Portugal) acordaram que a educação da criança deve destinar-se à promoção do desenvolvimento da personalidade da criança, das suas capacidades, competências e dons; à promoção de respeito pelos direitos pessoais e dos outros e respeito pelos diferentes valores e diferentes culturas; e também à promoção do respeito pelo meio ambiente.

O artigo 31.º desta Convenção salienta, mais uma vez, a importância do direito que a criança tem a ter tempos livres, a participar em jogos e atividades recreativas e artísticas.

Um importante documento orientador da Educação Pré-Escolar são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde, se refere o espaço exterior como um local privilegiado para as brincadeiras das crianças, para atividades da sua iniciativa, e que promove o desenvolvimento de diferentes formas de interação, de

contacto e exploração da Natureza. Todos os materiais naturais podem ser alvo de outras explorações dentro da sala e ser um recurso para outras aprendizagens mais formais. Além disso, o espaço exterior é um espaço que promove atividades motoras ao ar livre, como correr, jogos, saltar, trepar. Tendo em conta todas as funções associadas ao espaço exterior, é função do educador organizar e refletir sobre o espaço exterior, tal como o faz com o espaço interior, podendo introduzir outros materiais que permitam desenvolver a criatividade das crianças. Sempre atendendo às questões de segurança e ao controlo do risco associado ao espaço exterior.

Também a nível de 1º CEB, existem documentos legislativos que integram o tempo de intervalo (exceto a hora do almoço) como parte dos horários dos professores. Nomeadamente, a Circular n.º 82/92 da Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário, de 9 de setembro, o Despacho n.º 4-A/2016, de 16 de junho reforçam a ideia de que o total da componente letiva dos docentes deve incorporar a realização de supervisão pedagógica nos intervalos.

O primeiro documento, a Circular n.º 82/92, fazia um alerta para o facto de os recreios serem momentos favoráveis ao conhecimento do comportamento dos alunos, salvaguardando que o recreio pressupõe um espaço e tempo em que as crianças podem socializar, estar em grupo e desenvolver competências de autonomia, responsabilidade, democracia e gestão de conflitos.

Em 2017, mais precisamente a 28 de junho, é enviada uma carta, pelo Diretor-Geral da Educação, José Pedroso, a Presidentes de Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, Associações de Pais, com o assunto “Atividade Enriquecimento Curricular”, que inicia da seguinte forma:

“Não paramos de brincar porque envelhecemos; envelhecemos porque paramos de brincar. Foi deste modo que George Bernard Shaw selou, há perto de 100 anos, uma evidência que só muito recentemente a investigação científica veio comprovar: brincar e jogar são atividades essenciais para o desenvolvimento cerebral das crianças e jovens, contribuindo de forma determinante para o seu bem-estar físico, emocional, cognitivo e social.”

No seguimento desta introdução, são apresentados alguns aspetos a salvaguardar para o ano letivo de 2017/2018, nomeadamente o tempo de recreio para a brincadeira livre e a utilização de outros espaços e materiais, de forma a evitar a permanência na sala de aula.

O ponto 10 do Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto refere que para realizar as atividades relacionadas com a Educação Pré-Escolar, um dos espaços mínimos que os estabelecimentos devem ter é um espaço de jogos ao ar livre. Esse espaço exterior deve, como é referido na alínea c) do ponto 9 do mesmo despacho, ser livre de quaisquer barreiras físicas para promover “o desenvolvimento global e harmonioso da criança”.

No mesmo documento, no ponto 14, são definidos critérios de habitabilidade e segurança. Nomeadamente, na alínea c), descrevem-se os materiais e/ou revestimentos a utilizar nas circulações exteriores (e interiores), onde se pode ler que “devem ser concebidos e aplicados de forma a evitar acidentes devidos a escorregamento (...), a queda por obstrução (...), queda por desamparo (...) e a tropeçamento por ausência ou indicação da existência de obstáculos (...)”. Ou seja, o piso não deve ser escorregadio nem ter rampas ou escadas com grande inclinação, sem guardas adequadas. Devem ter uma dimensão adequada ao número de crianças e a sua forma deve permitir o acesso sem obstrução. Devem também ser espaços iluminados e com sinalização visível de possíveis saliências no piso. (Despacho Conjunto n.º 268/97)

Neste documento estão definidas regras e características dos espaços necessários ao desenvolvimento das atividades de educação Pré-Escolar e aplicam-se a estabelecimentos que são adaptados para esse fim e a estabelecimentos que são construídos de raiz. No anexo n.º 1 são definidos e caracterizados os espaços para os estabelecimentos adaptados para a Educação Pré-Escolar. Na ficha n.º 8 é definido e caracterizado o espaço exterior. Este deve ser de fácil acesso à(s) sala(s) de atividades, deve encontrar-se junto ou em volta do edifício e não ter uma dimensão inferior ao dobro da área da(s) sala(s) de atividade. Nesta área está incluída uma zona coberta que deve, quanto possível, também existir. Além desta área coberta, sugere-se que, se possível, também exista um ponto de água e uma pequena arrecadação.

A organização do espaço exterior deve ser feita de forma a criar diferentes ambientes que permitam a realização de atividades educativas e lúdicas. A organização do espaço, a escolha de equipamentos e sua disposição, bem como a delimitação do espaço (é sugerido usar-se vedação natural, não agressiva), devem assegurar condições de segurança para as crianças.

Já o anexo n.º 2 diz respeito aos espaços dos edifícios construídos de raiz para o desenvolvimento de atividades de Educação Pré-Escolar. Na ficha n.º 13 são definidas

as características do espaço exterior, sendo que a diferença em relação ao disposto anteriormente é o facto de a área coberta, o ponto de água e a arrecadação terem mesmo de existir.

O Decreto-Lei n.º 379/97 de 27 de dezembro, define as condições de segurança a ter em conta na localização, implantação, conceção e organização dos espaços de jogo e de recreio.

No artigo 3.º são definidos espaços de jogo e de recreio como sendo as áreas delimitadas destinadas à atividade lúdica das crianças “em que a atividade motora assume especial relevância”.

Já no artigo 5.º é definida a localização destes espaços de jogo e de recreio, sendo que estes espaços se devem localizar em locais sem ruído que dificulte a comunicação ou provoque mal-estar, afastados de zonas ambientalmente degradadas ou usadas para carga, descarga e depósito de materiais.

No artigo 6.º é definida a acessibilidade dos espaços de jogo e recreio, referindo a importância destes espaços terem de ser acessíveis a todos, inclusivamente aos utentes que tenham mobilidade condicionada, e também permitir a intervenção de meios de salvamento e socorro. Os acessos a estes espaços devem estar bem equipados e sinalizados. É ainda referido que estes espaços devem ser afastados de zonas de circulação e estacionamento de veículos e ter soluções seguras que evitem o acesso das crianças às zonas de circulação.

Nos artigos 8.º, 9.º e 10.º são definidas a proteção contra efeitos climáticos, a proteção dos espaços e as condições de proximidade e visibilidade, respetivamente.

Os espaços de jogo e recreio, quando afastados da habitação, devem ter um local de abrigo das condições atmosféricas rigorosas. Devem também impedir a entrada de animais, impedir o acesso direto das crianças às vias de circulação e dificultar a entrada para atos de vandalismo. No que respeita à proximidade e visibilidade, devem estar próximos de acessos a habitações ou instalações, em funcionamento, de uso coletivo e ter condições adequadas de iluminação.

O artigo 11.º refere que para conceber espaços de jogo e de recreio é necessário atentar ao espaço envolvente, à aptidão lúdica e ao objetivo do espaço a criar. Faz parte deste processo de conceção a organização funcional do espaço e, nesta organização, é necessário ter em conta:

- “a) A adequação às necessidades motoras, lúdicas e estéticas dos utentes;
- b) O equilíbrio na distribuição de equipamentos e áreas, designadamente por hierarquização dos graus de dificuldade e pela previsão de zonas de transição, de modo a permitir a separação natural de actividades e a evitar possíveis colisões. “

O artigo 12.º define aquilo que deve incluir um espaço de jogos e recreio, nomeadamente: iluminação pública, bancos, recipientes para recolha de resíduos sólidos. Sempre que possível, estes espaços devem ter bebedouros e um telefone de uso público de fácil acesso.

No artigo 19.º são definidas regras de segurança relativas aos equipamentos, onde se pode ler que as equipas não devem ter qualquer tipo de material que ponha em risco a saúde e segurança das crianças: pregos, lascas, cabos ou correntes, superfícies que provoquem queimaduras ou qualquer material ou aresta pontiaguda. Ainda neste artigo, no ponto 3, refere que os equipamentos devem ser concebidos tendo em conta os seguintes aspetos:

- “a) As dimensões, o grau de dificuldade e a atractibilidade sejam adequados à idade dos utilizadores;
- b) O risco inerente à actividade seja apreendido e previsto pelos utilizadores;
- c) As junções e as partes móveis não tenham aberturas que permitam prender partes do vestuário ou provocar entalões de partes do corpo;
- d) Os adultos possam aceder a todas as partes do equipamento.”

Na Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 20 de novembro de 1959, é referido o princípio VII no qual se enfatiza, além dos direitos já referidos na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, o direito de a criança ter acesso e desfrutar em pleno de brincadeiras e jogos, que devem ser dirigidos para a educação.

Também na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança (1989), no artigo 29.º, é referido que os Estados Partes (no qual se inclui Portugal) acordaram que a educação da criança deve destinar-se à promoção do desenvolvimento da personalidade da criança, das suas capacidades, competências e dons; à promoção de respeito pelos direitos pessoais e dos outros e respeito pelos diferentes valores e diferentes culturas; e também à promoção do respeito pelo meio ambiente.

O artigo 31.º desta Convenção salienta, mais uma vez, a importância do direito que a criança tem a ter tempos livres, a participar em jogos e atividades recreativas e artísticas.

Além de todas estas questões legais mencionadas, a estratégia do Conselho da Europa na Convenção de Sófia (2016-2021), a Organização Mundial de Saúde (1946), a

Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança (1989) e no preâmbulo de acordo de Paris da COP21 (2015) salvaguardam o direito de cada criança de viver num ambiente saudável.

Brincar é a atividade mais antiga, a que vem salvaguardado em documentos oficiais, como supracitado, e a que as crianças mais gostam de realizar (Neto, 2020). No que concerne à educação das crianças e a espaços, indo um pouco num sentido que não é mencionado nos documentos legais, Samuelsson & Carlsson (2008), Neto (2020) e Louv (2005) defendem que retirar as crianças da Natureza e educar crianças sem relação com a Natureza traz muitos impactos negativos no desenvolvimento das crianças e na sua formação ao longo da vida.

1.2. BRINCAR: UM DIREITO E UM ASSUNTO SÉRIO PARA AS CRIANÇAS

“Fala-se da brincadeira como se fosse uma pausa da aprendizagem a sério, mas, para as crianças, brincar é aprendizagem a sério.”
(Mr. Roge RS)

Os temas infância e brincar têm sido alvo de reconhecimento e estudos mais aprofundados ao longo dos anos. Como já mencionado anteriormente, na Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 1959, surge afirmativamente que “a criança deve ter plena oportunidade para brincar.” (UNICEF, 1959)

“O brincar é a manifestação da liberdade da criança e é reconhecido como um direito porque somente ela pode exercê-lo por si, contando com o apoio, o respeito e o estímulo do adulto” (Franco & Batista, 2007, p.1450). Assim, de acordo com estes autores, o adulto é o responsável por assegurar este direito e, desta forma, promover o bem-estar e valorizar a singularidade de cada criança.

Vários autores definem o brincar como uma atividade livre, espontânea e prazerosa para a criança (Piaget, 1932 cit in Vieira & Lino, 2007; Kishimoto, 2010). Neste sentido, Kishimoto (2010), afirma, de forma mais profunda esta ação de brincar como algo livre “(...) que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança (...)” (p.1). Assim, e de acordo com os autores, será também considerado ao longo deste relatório, o brincar como uma atividade espontânea, uma ação livre.

Kishimoto (2010) afirma ainda que brincar “(...) não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.” (p.1). Homem (2009) esclarece “o brincar é a forma natural de a criança se expressar (...); envolve a criança física, mental, social e emocionalmente” (pp.22-23)

Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) explicam que o brincar é muito mais do que um tempo em que a criança está entretida, pois é através desta atividade natural e espontânea que a criança traduz a sua forma holística de aprender. O brincar é rico em oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, que ocorrem quando a criança vivencia um elevado grau de envolvimento, manifestado através da sua concentração, entusiasmo, persistência, entre outros sinais.

Deste modo, Piaget (1971) defende que, enquanto brinca, a criança interage com os objetos, atribui-lhes funções/significados e desenvolve-se cognitivamente, através da construção de novos conhecimentos. Segundo o psicólogo, nesta faixa etária, as crianças envolvem-se em diferentes tipos de jogos, destacando-se os jogos de exercício que ocorrem, geralmente em idades mais precoces e permitem à criança explorar e manipular os objetos, através da utilização dos sentidos e da ação motora. Mais tarde, ainda na idade Pré-Escolar, as crianças envolvem-se em jogos simbólicos, nos quais experienciam brincadeiras de faz de conta, histórias, entre outros, atribuindo, assim, um significado diferente aos objetos. Já em idade escolar (1º CEB), as crianças demonstram um maior interesse pelos jogos com regras que se evidenciam, não só pela sua maior complexidade, como também pelo seu potencial no desenvolvimento de estratégias, da tomada de decisões, da capacidade de respeitar regras e ainda para uma melhor socialização entre pares (Vieira & Lino, 2007).

Esta teoria de Piaget (1971) é complementada por Kishimoto (2014), que afirma que ao brincar a criança explora e ordena o mundo à sua volta e assimila experiências e informações. Nas suas brincadeiras, a criança vai incorporando valores e, portanto, é através desta atividade que ela reproduz o meio à sua volta. Por isso, as brincadeiras vão sendo diversas e de diferente complexidade.

Por sua vez, para Vygotsky (1978), brincar é a atividade principal da criança, através da qual ela pensa e age de forma mais complexa do que noutras atividades. Segundo o autor, é no ato de brincar que a criança cria “Zonas de desenvolvimento proximal (ZDP)”,

conceito definido pela “distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado por meio da resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (Gaspar, 2010, p. 8). Com base nesta teoria, (Pimentel, 2007), considera que o brincar gera zonas de desenvolvimento proximal, uma vez que incentiva a criança a ser capaz de controlar o seu comportamento, experienciar capacidades não consolidadas e operar mentalmente, impulsionando o desenvolvimento de funções cognitivas e sociais.

O ato de brincar é, assim, uma atividade natural de qualquer criança que, apesar de poder ser realizada individualmente, surge sobretudo através das interações estabelecidas entre pares. Estes ambientes de socialização permitem que as crianças explorem brincadeiras conjuntas e desenvolvam capacidades sociais como aprender regras de convivência, comportamentos de liderança, esforços para se fazerem compreender e ser aceites (Aires, 2010). A possibilidade de brincar em grupo e interagir com os pares, permite à criança desenvolver uma linguagem oral mais complexa e variada, assim como a capacidade de adotar diferentes perspetivas face à mesma situação, pelo que o brincar/jogar em equipa se revela benéfico para a obtenção de bons resultados académicos. Na verdade, é no jogo e na relação com os pares que a criança aprende a aguardar pela sua vez, respeitando a vez do outro, e ainda adquire outras importantes competências sociocognitivas indispensáveis ao seu quotidiano (Moyles, 2002).

Assim, este direito a brincar deve ser considerado um elemento chave para o desenvolvimento global da criança. Brincar é uma atividade que permite “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser (...) estimula a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção” (Gomes, 2010, p.46). Além de tudo o que já foi mencionado, brincar é uma ação que acarreta também inúmeras vantagens afetivas e cognitivas e tem vindo a ser comprovada como um fator determinante para a formação do carácter e personalidade da criança (Silva & Sarmiento, 2017).

Homem (2009) defende que todos os aspetos mencionados tornam evidentes a razão pela qual esta atividade (brincar) é parte integrante da ação educativa. Kishimoto (2010) refere que “a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a

cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (p. 1). Contudo, vários autores afirmam que existe uma desvalorização do brincar perante o conhecimento estruturado e formal, e que o brincar vai perdendo a sua importância à medida que as crianças vão crescendo (Ferreira, 2010; Homem, 2009).

Segundo Pramling Samuelsson & Carlsson (2008), na organização educativa nem sempre é possível observar a simultaneidade de brincar e aprender, sendo atividades que, inclusivamente, aparecem separadas no tempo e no espaço. Nesta perspetiva, o brincar é visto como uma ação iniciada pela criança, enquanto a aprendizagem é definida como o resultado de uma prática ou atividade iniciada pelo adulto. Esta relação entre o brincar e a aprendizagem é visível, especialmente, no ensino básico, onde predomina a ideia de que são as práticas do/a professor/a e a sua instrução, que promovem a aprendizagem, e onde o brincar é apenas destinado ao tempo de recreio.

Pramling Samuelsson & Carlsson (2008) esclarecem que, embora o brincar não seja o mesmo que a aprendizagem, existem dimensões do brincar na aprendizagem e dimensões de aprendizagem no brincar, as quais são importantes para o trabalho com crianças. Uma dessas dimensões é a noção de *creativity*, sendo que ao brincar a criança utiliza a sua criatividade ao manipular os objetos, e essa mesma criatividade permitir-lhe-á a criar algo, a ir mais além, a descobrir novos saberes, desafiando o seu pensamento. Outra noção é a de *mindfulness*, uma vez que o estar atenta e interessada em algo é importante tanto para a brincadeira como para a aprendizagem. Sabe-se que ao brincar a criança segue os seus interesses, o que lhe permite estar envolvida e, conseqüentemente, mais predisposta a aprender. Por último, a noção de *possibility thinking*, pois a criança tem imensas oportunidades de pensar durante o brincar, nas quais relaciona o seu mundo com o mundo que a rodeia, contribuindo assim para a aprendizagem.

É de concluir que o brincar e a aprendizagem são duas dimensões que se interligam espontaneamente na ação das crianças, sendo importante que os/as profissionais de educação integrem estas duas dimensões nas suas práticas, valorizem tanto o brincar como a aprendizagem e criem experiências onde as crianças se possam divertir e brincar, ao mesmo tempo que aprendem e se desenvolvem. A capacidade de integrar a aprendizagem a partir do brincar na educação das crianças significa ser capaz de reconhecer que esta experiência é rica em oportunidades de testar a criatividade, fazer

escolhas e reflexões, tomar iniciativas, entre outras ações. Cabe a cada profissional, “na análise da sua prática concreta e numa reflexão desejavelmente ampliada com os seus pares, esclarecer e aprofundar como entende, reflete nas suas práticas e passa para as crianças as suas próprias representações e categorizações relativas ao brincar” (Coelho, 2017, p. 103). Ferreira (2010) acredita que os/as profissionais de educação só poderão valorizar o brincar no desenvolvimento da criança, se estiverem devidamente informados/as e documentados/as.

1.3. A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO PARA BRINCAR: O ESPAÇO EXTERIOR

Em contexto educativo, o espaço é encarado como um elemento crucial da construção pedagógica, pelo que a forma como é organizado influencia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sendo visto como uma estrutura de oportunidades que podem facilitar ou dificultar o seu processo de aprendizagem. Assim, importa que o espaço seja um local organizado, de modo a promover o bem-estar, a alegria e o prazer na criança, permitindo ainda a brincadeira, o trabalho, o descanso e o acolhimento de diferentes ritmos (Oliveira-Formosinho, 2011). Neste sentido, o espaço pode ser considerado um educador, na medida em que facilita o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do conhecimento do mundo, estimulando o desenvolvimento de competências e a capacidade de atenção da criança (Zabalza, 1996). Malaguzzi (1984), citado por Oliveira-Formosinho (2013, p. 120), reforça esta ideia, afirmando o espaço como “terceiro educador”, devido ao seu “poder de organizar, de promover relacionamentos entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades”, potencializando, assim, a aprendizagem social, afetiva e cognitiva da criança. Para além disto, o espaço educativo deve contar, ainda, com uma organização flexível que possa ser modificada, de acordo com os interesses, necessidades e evolução do grupo, permitindo às crianças tomar decisões e fazer escolhas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Desta forma, é fundamental que o educador reflita constantemente sobre a organização do espaço e dos materiais pedagógicos, de modo a evitar “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26)

Tendo em conta que as crianças necessitam de se manter ativas e atentas ao mundo que as rodeia, agindo sobre ele, torna-se imprescindível criar ambientes de aprendizagem pela ação que permitam que as crianças vivam experiências diretas e reflitam sobre as mesmas, de modo a atribuir-lhes significado. Nestes ambientes, as crianças têm oportunidade de realizar diversas ações que desenvolvem o seu conhecimento sobre o mundo, iniciar atividades que partem dos seus interesses pessoais, descrever as suas experiências, escolher os materiais, decidir o que fazer com eles e explorá-los, utilizando todos os sentidos (Hohmann & Weikart, 1997).

Nesta linha de pensamento, o espaço exterior constitui, não só um local de enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas, como também um local propício ao desenvolvimento de novas aprendizagens, através da realização de experiências/atividades, iniciadas quer pelo educador quer pelas crianças (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016)

Deste modo, o espaço exterior deve ter, como principais características, a existência de espaço suficiente para que as crianças possam agir livremente, a delimitação de diferentes áreas e uma grande diversidade de materiais, de modo a que as crianças se envolvam em várias experiências de atividade física. É imprescindível que, este local, esteja organizado tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, permitindo-lhes oportunidades de exploração num clima de bem-estar (Pereira & Carvalho, 2008).

É também no espaço exterior que as crianças “podem observar e experimentar no seu próprio corpo as mudanças de temperatura, os fenómenos atmosféricos, as mudanças da natureza” (Borràs, 2002), sendo que é através destas vivências que estabelecem uma relação direta com o meio.

Para além de desenvolverem atividades físicas como correr, saltar, jogar à bola, trepar, etc., é ao ar livre que as crianças têm a oportunidade de explorar materiais naturais como pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc., que podem, posteriormente, ser transportados para a sala e servir de objeto de novas explorações e utilizações (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Estas observações são a expressão do que defendem Bento & Portugal (2016) de que brincar no exterior se assume como um meio privilegiado para as crianças “aprenderem

a lidar com desafios, desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis a um cidadão autónomo e autodeterminado” (p. 87)

De acordo com alguns estudos, as crianças que brincam, regularmente, no exterior tornam-se mais aptas, menos propensas à obesidade e desenvolvem sistemas imunológicos mais fortes, além de que, tendem a ter uma imaginação mais ativa. Assim, importa realçar o impacto positivo no bem-estar físico e psicológico que o brincar no exterior acarreta para a criança. Ao brincar ao ar livre, esta tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais; tem oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso; e experienciar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar (Bento & Portugal, 2016)

Como principais benefícios de brincar no exterior, Bento (2020) também apresenta a aprendizagem baseada na experiência, a cooperação, resolução de problemas e criatividade, o movimento e risco e a saúde, bem-estar e consciência ambiental.

Além destes aspetos mencionados, existe ainda a questão das *affordances*, isto é, das relações que se estabelecem entre o mundo subjetivo (indivíduo) e o mundo objetivo (ambiente). (Ferreira, 2015). Uma caixa pode ter funcionalidades diferentes consoante o contexto em que está a ser utilizada e dependendo das características do utilizador. Gibson (1986) categorizou as *affordances*, produzindo uma lista na qual se incluía ambiente, superfícies e seus layouts, substâncias, objetos fixos e não fixos, lugares, eventos, outras pessoas e animais (Ferreira, 2015).

A abordagem das *affordances*, nos últimos dez anos, tem sido usada para compreender as interações entre as propriedades funcionais do ambiente e o modo como este é utilizado (Clark & Uzzel, 2002 citado por Ferreira, 2015) mais concretamente no que diz respeito a espaços das crianças (Ferreira, 2015). De acordo com a abordagem das *Affordances*, as diversas possibilidades funcionais dos espaços vão depender da criança ou do grupo de crianças e alteram-se de acordo com o desenvolvimento e crescimento (Ferreira, 2015). O tempo é um fator com uma dimensão central nesta abordagem, pois as possibilidades funcionais percebidas pelas crianças podem ser díspares em diversos momentos da sua vida (Ferreira, 2015).

De acordo com a NAEYC – (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, 1997) há uma panóplia de benefícios associados ao espaço exterior /recreio, com destaque para as seguintes quatro dimensões: desenvolvimento

social, desenvolvimento emocional, desenvolvimento físico e desenvolvimento cognitivo. Neto (2020) também defende que estas quatro dimensões são fundamentais para o desenvolvimento da criança e que o espaço exterior promove a otimização do desenvolvimento destas quatro áreas. Quando brincam no exterior, as crianças socializam, desenvolvendo a linguagem, a perceção do outro e a cooperação. Simultaneamente, estas interações permitem que se deparem com a tolerância, autocontrolo, gestão de conflitos. O mais evidente na exploração do espaço exterior é a oportunidade de desenvolver destrezas motoras e de libertar energia. Além disso, no espaço exterior, mais concretamente na Natureza, é possível levar as crianças a desenvolverem comportamentos exploratórios, atitudes de respeito com a Natureza, conhecimentos sobre o mundo natural (Neto, 2020).

Num estudo publicado pela OCDE (2021), são apresentados os aspetos que as crianças mais gostam na escola, sendo elas brincar, construir e criar, aprender, estar fisicamente ativas, estar com os amigos e professores, comer e descansar e ter voz sobre o que vão fazer (OCDE, 2021). Focando na brincadeira e na atividade física, as crianças referem brincar com amigos e com brinquedos, mas 8% responderam que a brincadeira que mais gostam é a brincadeira *outdoor*. E, além disso, quando se trata de se manterem fisicamente ativos, as crianças referem que gostam de atividades – além da educação física e de futebol – de corrida, dar passeios e subir/escalar coisas. (OCDE, 2021).

1.4. BRINCAR NA NATUREZA

*"A natureza é o único livro que oferece um conteúdo valioso em todas as suas folhas."
(Johann Goethe)*

Sabemos que estamos na era da tecnologia, do desenvolvimento tecnológico, mas também é o tempo em que estão a regressar os estudos sobre a importância do contacto com a Natureza, em que começam a aparecer mais espaços cuja pedagogia se centra no contacto com o espaço natural exterior.

A Natureza é um bem imprescindível nas nossas vidas. Além disso, possui características pedagógicas que dificilmente se encontram noutros espaços. A Natureza

apresenta-se como sendo democrática e inclusiva. Isto é, democrática, porque está sempre disponível para ser explorada e descoberta, não olhando a capacidades ou características individuais. E inclusiva no sentido em que respeita o ritmo de cada indivíduo, está sempre no mesmo sítio, todos os dias. (Malavasi, 2018).

Neto (2020) fala sobre a importância de libertar das crianças dos espaços fechados, de as deixar brincar, correr e explorar a Natureza. De criar laços entre si e com o ambiente natural.

É facto evidente que na sociedade atual as crianças passam demasiado tempo em espaços fechados e pouco tempo ao ar livre. O facto de o Mundo estar a viver uma pandemia e, especificamente em Portugal, as condições exigirem vários e longos períodos de confinamento, já há algum tempo que os jogos de computador, tablet, playstation, os vídeos online substituíram os passeios a pé, as brincadeiras em parques e quintais. Esta falta de contacto não só com a Natureza, mas com o mundo exterior de uma forma geral, as crianças perdem os benefícios que os ambientes naturais proporcionam, sobretudo na interação com outras crianças e no conhecimento do mundo que as rodeia (Neto, 2020; Moussy, 2018).

Muitas mudanças aconteceram nos estilos de vida das famílias, a própria estrutura familiar tem sofrido alterações e, estas mudanças, exigem também uma mudança a nível, particularmente, da educação. É preciso que os profissionais de educação se reinventem, mas também é necessário que haja colaboração entre famílias, profissionais de educação, entre a comunidade, para proporcionar bem-estar às crianças, para que se criem ambientes seguros e saudáveis (Neto, 2020; Marotz, 2015).

O contacto com ambientes naturais proporciona contacto com seres vivos e outros elementos e dá oportunidade às crianças para conhecer as características desses seres e elementos e de compreender fenómenos naturais (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Até porque o melhor meio para descobrir e conhecer a Natureza é a experiência, isto é, o contacto, a oportunidade de viver a e na Natureza (Hueso, 2021; Neto, 2020; Moussy, 2018).

Desenvolver uma postura de respeito e de afetividade com a Natureza é algo que se revela importante desenvolver nas crianças. E isso é apenas possível quando se proporcionam os momentos e os espaços para as crianças se aproximarem do meio natural, de o observarem, de o explorarem, de o compreenderem e de criarem um

sentimento de apreço e pertença. A motivação e a curiosidade pela exploração do mundo à sua volta e a oportunidade para o fazer, faz com que a criança desenvolva autonomia e adquira ferramentas de autorregulação (Bento, 2020; Gaspar, 2010; Hueso, 2021; Neto, 2020; Pound, 2014).

Estas experiências poderão ter impacto a nível de sustentabilidade ambiental, dependendo da regularidade com que acontecem, da forma como se dá resposta aos interesses e necessidades das crianças, da qualidade dos espaços e do estímulo e acompanhamento dos adultos. (Bento, 2020).

Neto (2020) alerta para a urgência de “Libertar as crianças”, de desconfinar as crianças. Louv (2005) fala de um “distúrbio de défice da Natureza” (p.102) não em termos científicos, mas para mostrar que tal como a Natureza, e especialmente os espaços verdes, ajudam as crianças com Transtorno de Hiperatividade e Défice de Atenção (THDA) a minimizar sintomas e a aumentarem a concentração, a falta da Natureza provoca outros sintomas em crianças que estão provadas dos ambientes naturais. Louv (2005) e Hueso (2021) referem-se à Natureza como uma fonte de terapia e de tratamento.

A American Academy of Pediatrics (APP) chama a atenção para o facto de as crianças terem menos tempo para brincar e alerta os pediatras para o seu papel de promoção do brincar livre como uma fonte de saúde e bem-estar para as crianças. Sugere ainda que as famílias e todos os agentes envolvidos na educação das crianças, se envolvam com as crianças em formas de entretenimento ativas, como visitas a quintas, a jardins botânicos, a museus. Louv (2005) e Hueso (2021) defendem que quando os agentes educativos, os adultos de referência das crianças se conectam com a Natureza, vão estar a permitir que a conexão da criança aconteça de uma forma mais instantânea. Além disso, estão muito mais predispostos para promoverem oportunidades de contacto, exploração e aprendizagem na Natureza, permitindo que as crianças criem laços com a Natureza.

É conhecida a relação da educação da Europa do Norte com a natureza. Nesta região são desenvolvidos, desde o século XIX, programas educativos na Natureza para crianças entre os 0 e os 5 anos. O foco destes programas é a brincadeira livre e, através disso, uma exploração da Natureza ao ritmo de cada um. Sendo já uma prática com dois séculos, vários investigadores têm realizado estudos sobre esta abordagem e os seus

benefícios e têm surgido vários artigos centrados nestes benefícios (Ejbye-Ernst & Stokholm, 2014).

Por natureza, entendem-se, de acordo com RMNO (2004), as florestas, os espaços verdes urbanos, os terrenos agrícolas, os jardins e as reservas naturais.

Vários autores, como Neto (2020); Cheng & Monroe (2012); Moss (2012); Erikson & Ernest (2011), afirmam que o contacto com a Natureza e a aprendizagem em contexto natural promovem experiências diretas com a matéria, observação de fenómenos e o desenvolvimento de comportamentos pró-ambientais. As crianças começam a respeitar e a valorizar a Natureza de forma espontânea.

As brincadeiras ao ar livre e o contacto com a natureza permitem restabelecer sinapses, encontrar equilíbrio emocional, manter a atenção e promover a concentração, despertar todos os sentidos, estabelecer vínculos sociais, estimular a atividade física, contribuir para a prevenção da violência, proporcionar um desenvolvimento integral das crianças, promover a criatividade, desenvolver competências como a resiliência e a resolução de problemas, despertar o consumo crítico e consciente e contribuir para a conservação da Natureza. No fundo promove um bem-estar cognitivo, social, físico e emocional. Estar a brincar na Natureza significa que a criança está inevitavelmente em contacto com o risco e, portanto, ganha noção dos limites e consciência deste bem-estar. (Erikson & Ernest, 2011; Ewert, Place & Sibthorp, 2005; Ferreira 2015; Fjørtoft, 2001; Webster, 2011; citado em Coelho, Vale, Bigotte, Ferreira, Duque e Pinho 2015; Neto,2020; Hanscom 2018; Bilton, Bento & Dias, 2017; Forés, Gamo, Guillén, Hernández, et al ,2015; Moss, 2012, Louv 2005, Lester & Maudsley 2006; UNESCO, 2016).

Aprende-se melhor ao ar livre e isso é possível também ver nos estudos apresentados por Forés, Gamo, Guillén, Hernández, et al (2015). com crianças com transtorno de hiperatividade e défice de atenção (THDA) que aumentaram os seus níveis de concentração e diminuíram os níveis de ansiedade e stress quando em contacto com a Natureza.

Além disso, vários cientistas têm chegado à conclusão que os micróbios são essenciais para fortalecer o sistema imunitário e que os primeiros anos de vida são fundamentais para esse processo. O contacto com a Natureza e a sua exploração (consciente) permitem que as crianças tenham contacto com vários micróbios, que as ajudam a tornarem-se adultos com maior imunidade, com maior necessidade de recorrer a

antibióticos, com maior capacidade de defesa (Finlay & Arrieta, 2016). O mesmo acontece com a exposição a diferentes estados meteorológicos: as crianças ganham mais defesas e fortalecem o seu sistema imunitário se forem expostas ao calor, ao frio e à chuva e, se for o caso, à neve também.

Neto (2020) & Ferreira (2015) defendem também que o contacto regular com a Natureza e a liberdade de exploração por parte das crianças produzem, como já foi mencionado, bem-estar físico, desenvolve a psicomotricidade, traz benefícios diretos na saúde, prevenindo doenças como a obesidade e combatendo os números apresentados pela Organização Mundial de Saúde, em 2009. Esse relatório apresentava números bastantes elevados de obesidade infantil, provocados pelo estilo de vida sedentário e má alimentação.

Outros dos aspetos também já mencionados têm que ver com a consciência ambiental, com o facto das crianças ficarem mais sensibilizadas para as questões ambientais e desenvolverem uma maior valorização do meio ambiente, agindo sobre ele de forma consciente. (Neto 2020, Ferreira 2015, NACC 2008, Ewert, Place & Sibthorp, 2005; UNESCO, 2016).

Em termos de sustentabilidade e de educação ambiental, o contacto com a Natureza mostra-se fundamental para que as crianças compreendam o funcionamento e a dinâmica da Natureza e comecem a compreender como podemos proteger e manter a sua presença (Wauquiez, 2018).

Assim, os espaços naturais são espaços privilegiados para a educação das crianças e também para a educação ambiental. São espaços onde em que podem acontecer programas de intervenção pedagógica e que podem incluir toda a família, toda a comunidade, todo o país. Quanto mais programas houver, mais oportunidades as crianças têm de se envolverem na construção de um mundo melhor e mais sustentável. (Folque, Aresta & Melo 2018; UNESCO, 2016).

É cada vez mais urgente formar cidadãos conscientes e ativos na preservação do ambiente. Quanto mais contacto com a Natureza tiverem e quanto mais possibilidade de aprender sobre ela tiverem, cada vez mais cedo as crianças terão noção de que os recursos naturais são essenciais e devem ser bem usados (Norrdahl, 2008). As crianças, embora muitas vezes subestimadas pelos adultos, possuem bastantes conhecimentos sobre o Planeta e constroem ideias sobre como o proteger. (Engdahl, 2015).

A 25 de setembro de 2015, na Assembleia-Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), os líderes mundiais aprovaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), “fruto do trabalho conjunto de Governos e Cidadãos de todo o mundo para criar um modelo global de governança com a finalidade de acabar com a pobreza, proteger o ambiente e promover a prosperidade e o bem-estar de todos até 2030” (<https://www.dge.mec.pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods>)

A concretização dos ODS engloba trabalho colaborativo de governos e cidadãos e, aqui, as escolas, a educação, as crianças e jovens têm um papel fundamental. Tiriba (2010) defende que deve haver currículos que promovam e facilitem a relação das crianças com a natureza, de forma a promover a preservação da biodiversidade e sustentabilidade. Neto (2020) & Tiriba (2010) mostram que a ligação com a Natureza e a valorização da sua preservação devem ser pilares da educação infantil.

Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) acontece quando no ensino e na aprendizagem se incluem questões-chave sobre o desenvolvimento sustentável. Têm sido desenvolvidos vários projetos de investigação e intervenção na área da EDS, envolvendo vários países, por parte da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP). A OMEP baseia a sua intervenção naquilo que são as demonstrações das crianças: o que pensam, o que sentem, como entendem os fenómenos da vida (Folque, Aresta e Melo, 2018).

Soromenho-Marques (2010) defende que “Ensinar a sustentabilidade faz parte da história e da prática da educação ambiental” (p.28). Contudo, apesar de a educação ambiental ser o mote para a transformação, a EDS vai além das questões ambientais.

Educar para o desenvolvimento sustentável em âmbito escolar, significa dotar as crianças de pensamento crítico sobre o desenvolvimento e fazê-las sugerir e implementar “práticas quotidianas, individuais e colectivas, sociais e institucionais, indispensáveis para a transformação” (Soromenho- Marques, 2010, p.29) É objetivo máximo que se entenda que se chegue a uma sociedade “onde as relações humanas (e dos humanos com as outras criaturas e ecossistemas) ocupam um lugar central.” (p.29).

De forma a se atingir estes objetivos e para que a EDS seja efetiva em âmbito escolar, é necessário que as crianças conheçam e tenham contacto com a Natureza, que criem relações, que aprendam a contemplá-la e protegê-la. Que percebam o seu ciclo, que conheçam as vidas que se geram e percebam o papel que cada ser vivo desempenha.

Só com contacto com a Natureza é possível gerar conhecimento e nutrir cuidado pelo meio ambiente e, tal como já anteriormente mencionado, o contacto com a Natureza e a brincadeira livre neste espaço desenvolvem também competências afetivas e de respeito, essenciais para que a sustentabilidade faça parte do vocabulário e do mundo das crianças de forma significativa e, desta forma, é possível “passar o legado às gerações futuras” (Soromenho-Marques, 2010, p.30) e fomentar a sua criatividade na procura de soluções e respostas.

1.5. O PAPEL DO ADULTO

No seguimento das ideias anteriormente apresentadas, é possível perceber que cabe ao adulto possibilitar à criança a descoberta de novos territórios, onde esta possa explorar os materiais, levar a cabo as suas iniciativas, tomar decisões sobre o que fazer, com quem e como, bem como aprender a lidar com os riscos e os perigos inerentes ao espaço e aos materiais. Neste sentido, importa criar condições para que a criança aprenda a lidar com a possibilidade de falhar, tendo sempre a supervisão do adulto.

O facto de o adulto confiar nas crianças e permitir que estas ajam autonomamente no espaço exterior, não significa que este se demita do seu papel. É importante que este atue de forma ponderada, em função do seu conhecimento perante as competências e interesses das crianças (Smith, 1998).

Por sua vez, a participação do educador “desde que não se sobreponha às intenções da criança, permite alargar e enriquecer o brincar, e o jogo da iniciativa da criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 105). Este processo permite ao educador conhecer as suas necessidades (a maneira como pensa e raciocina e como utiliza o que sabe para a resolução de problemas), estimulá-las e propor desafios às suas investigações e descobertas. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Para além de demonstrar que se interessa pelas suas brincadeiras, importa que o educador interaja nas mesmas, pois isso deixará as crianças mais envolvidas, interessadas e criativas nas atividades que se encontram a realizar. Isto estimula a sua

autonomia e o pensar de forma mais independente, o que, conseqüentemente, conduz a um aumento da autorregulação (Hohmann & Weikart, 1997).

Dentro desta questão da autonomia e de ouvir as crianças, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) apresentam-nos três tabelas em que comparam, de acordo com vários aspetos, as pedagogias transmissiva e participativa.

Tabela 1 Comparando pedagogias transmissivas e participativas: principais objetivos da educação e concepções do ensino e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2019)

	Pedagogias transmissivas	Pedagogias participativas
Principal objetivo da educação	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissão do conhecimento à geração seguinte • Fornecimento rigoroso de conhecimento estruturado em formato académico 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento dos estudantes na sua própria educação • Desenvolvimento de pessoas responsáveis e cidadãos cívicos • Reforma social e transformação cultural
Imagem da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Papel passivo de repetição do conteúdo transmitido (memorizar e reproduzir) 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel ativo de participação no processo de aprendizagem
Imagem do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Papel passivo de mero transmissor, “enchendo” os estudantes com os conteúdos a serem transmitidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel ativo de promover experiências de aprendizagem significativas, envolvendo os estudantes.
Papel educativo da participação	<ul style="list-style-type: none"> • A participação do estudante no processo educativo é minimizada ou ignorada 	<ul style="list-style-type: none"> • A participação do estudante no processo de aprendizagem é um componente intrínseco do processo educativo
Concepção de escola	<ul style="list-style-type: none"> • Isolada • Fechada à interação com os pais e com a comunidade local 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecológica e contextualizada • Aberta ao envolvimento com os pais e com a comunidade local
Prevalência em escolas de massas	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia convencional e majoritária na escola de massas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogias alternativas que são minoritárias na escola de massas

Tabela 2 Comparando pedagogias transmissivas e participativas: organização do conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2019)

	Pedagogias transmissivas	Pedagogias participativas
Princípio epistemológico	<ul style="list-style-type: none"> • Reduccionismo, simplificação 	<ul style="list-style-type: none"> • Abrangência, respeito pela complexidade
Organização do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Compartmentado, fragmentado, separado 	<ul style="list-style-type: none"> • Holístico, integrado, conectado
Caráter principal do currículo e ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Caráter abstrato do currículo e do ensino • O currículo e o ensino são direcionados a um estudante abstrato, de capacidade média, motivação média, meio cultura familiar médio, etc 	<ul style="list-style-type: none"> • Caráter concreto do currículo e do ensino • O currículo e o ensino são situados em um tempo e em um espaço • Contextualizados para uma comunidade concreta e para estudantes concretos
Premissas sobre contexto dos estudantes: uniformidade e diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • Presume uniformidade social e acadêmica dos estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Presume diversidade social e acadêmica dos estudantes (tanto diferenças culturais como diferenças individuais)
Conceito de equidade humana	<ul style="list-style-type: none"> • Equidade como uniformidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Equidade como respeito por identidades plurais

Tabela 3 Comparando pedagogias transmissivas e participativas: organização do processo educativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2019)

	Pedagogias transmissivas	Pedagogias participativas
Organização do processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Fechado, isolado 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecológico, contextualizado, situado em um tempo e em um espaço
Conceito de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissão de conteúdos e competências 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de experiências de aprendizagem significativas envolvendo os estudantes

Conceito de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem faz-se ouvindo e reproduzindo 	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem faz-se fazendo, experimentando e descobrindo
Atividade do estudante	<ul style="list-style-type: none"> • O estudante, senta-se, ouve e reproduz 	<ul style="list-style-type: none"> • O estudante participa ativamente no processo de aprendizagem
Atividade do professor	<ul style="list-style-type: none"> • O professor transmite conteúdos e competências 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor cria situações de aprendizagem e apoia o estudante no processo de aprendizagem
Organização dos espaços de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Configura uma pedagogia ideal baseada na “gestão científica da educação” • Configura uma “linha de montagem educacional” 	<ul style="list-style-type: none"> • Configura contextos e processos que facilitam o fazer, experimentar e descobrir
Conceitos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado em resultados • Centrados na comparação do desempenho individual com o desempenho médio • Repetição do conteúdo transmitido 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado tanto em processos quanto em resultados • Centrado tanto na aprendizagem, individual como na do grupo • Reflexão sobre as aquisições e realizações

Apesar de muitos educadores e professores defenderem que a brincadeira é uma fonte de aprendizagem, muitos não se sentem preparados para uma situação em que o adulto não tem o controlo da atividade, como acontece na brincadeira livre e acabam por praticar somente pedagogias transmissivas (Malone, Birrel, Boyle & Gray, 2015; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2019; Pound, 2014). Este não controlo da atividade é acentuado quando o brincar livre acontece na Natureza, onde as crianças são mais expostas a riscos. Há uma maior tendência para intervir quando as crianças não conseguem fazer algo, quando se encontram perante uma situação de risco ou numa

situação de frustração. É mais difícil não intervir de imediato, apresentando soluções às crianças (Malone, Birrel, Boyle & Gray, 2015; Neto, 2020; Hanscom, 2018).

Contudo, dar espaço e tempo às crianças para pensar numa solução, tomar decisões e experimentar, não põe de parte o papel do adulto, que deve ser de observador, mas também de agente ativo quando for necessário. O adulto – sejam os pais, os avós, os educadores ou os professores – devem garantir que o ambiente é seguro, mas que oferece à criança a possibilidade de correr riscos. Só ao estar em contacto com o risco é que a criança vai conhecer os seus limites, fazer escolhas saudáveis, ganhar consciência de segurança, desenvolver responsabilidade, resiliência, criatividade e imaginação. O adulto tem o papel de garantir que estas possibilidades de aprendizagem existem, de ajudar as crianças a desenvolverem a sua confiança, incentivar novos desafios, sempre num ambiente saudável e seguro. (Pound, 2014; Neto, 2020).

“O ambiente é utilizado como um recurso educativo duplo: como meio para investigar e descobrir autonomamente, utilizando processos de observação e contacto direto e, também, como fonte de material, autêntico e real, através do qual se podem efetuar atividades educativas integradoras” (Máximo-Esteves, 1998, p. 54).

Aos educadores e professores cabe garantir que o ambiente é seguro e saudável e promotor de desafios e aprendizagens. Motivar e conduzir as crianças para a descoberta e exploração através de todos os sentidos e promover o contacto com a Natureza. Só a Natureza pode ensinar sobre o mundo real e concreto em que vivemos. (Esteves, 2013).

Tendo como foco principal o ponto de vista desenvolvimental, a organização dos espaços de brincadeira da criança, não deve ser visto como um amontoado de equipamentos fixos, objetos soltos, áreas isoladas e eventos sem nexos, mas como um todo coeso e com hipóteses de se atribuir significados por parte das crianças que dele usufruem (Ferreira, 2015). Cabe ao educador/professor/orientador, preparar o espaço e garantir que este possui condições para as crianças se desenvolverem e aprenderem. Herrington e Lesmeister (2006), citadas por Ferreira (2015), indicam sete critérios que o espaço deve respeitar. São eles o carácter, o contexto, a conexão, a mudança, a oportunidade, a clareza e o desafio. Isto é, o espaço deve mostrar uma intenção clara do que se deseja e a quem se destina. Deve ser promotor de criatividade, descoberta, conhecimento e desafio, de forma que cada criança possa fazer opções.

Bento (2020) também refere algumas características a ter em consideração quando se organizam espaços exteriores educativos, nomeadamente, a dimensão, a acessibilidade, a manutenção e segurança, as oportunidades de ação e o estilo dos adultos e a rotina. Neste último ponto, a autora defende que “(...) a intervenção do educador visa a promoção do desenvolvimento infantil através de uma ação pedagógica suscitadora de oportunidades para a exploração do meio, interação social, expressão de desejos e iniciativas pessoais, etc., a adoção de uma visão educativa sobre o exterior será fundamental para a concretização do potencial deste contexto.” (Bento, 2020, p.16) Gabriela Bento afirma que, até mais do que as características do espaço físico, a qualidade das experiências no espaço exterior depende em grande escala da postura, entusiasmo, envolvimento do adulto e da forma como transmite confiança às crianças.

Quanto à oportunidade de testar limites, Fjørtoft e Gundersen (2007) defendem um espaço exterior com alguma complexidade de informação, após a realização de alguns estudos no domínio dos espaços exteriores e do comportamento das crianças em espaços tradicionais versus espaços natureza (Ferreira, 2015). Esta dimensão proporciona às crianças uma grande diversidade de oportunidades de ação, promotoras de exploração e seleção de níveis diferenciados de desafio, liberdade e autonomia, essenciais ao seu desenvolvimento holístico. Ainda segundo estas autoras, a diversidade de materiais é igualmente fundamental, possibilitando que as crianças vivenciem diferentes situações práticas e que procurem ativamente soluções para os problemas que vão surgindo (Ferreira, 2015).

Assim, os espaços exteriores contemplam oportunidades, experiências, sensações e desafios que os espaços interiores não possibilitam (Neto, 2020), potenciam também a que a criança faça escolhas, desenvolva amizades e partilha de experiências com os pares. O brincar nos espaços exteriores, fomenta uma panóplia de aprendizagens e desafios que influenciam o desenvolvimento e saúde da criança, no entanto, é o adulto que tem de conhecer o espaço e possibilitar, pela sua atitude e prática, que as crianças tirem o maior proveito do mesmo. É o adulto que deve promover experiências de brincar com qualidade, ao ar livre, em contacto com a Natureza, contrariando hábitos sedentários (Neto, 2020).

E, nesta promoção do contacto com a Natureza, o adulto pode ter vários papéis: organizador do contexto – criando desafios e estímulos; observador – recolhendo

informações sobre necessidades, interesses, pontos fortes, sentimentos, etc; mediador/promotor – “apoando a resolução de problemas, dialogando sobre as situações, oferecendo incentivos e segurança emocionais”. (Bento, 2020, p. 16).

Um documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2021) revela os resultados de um estudo realizado com crianças de 5 anos. Uma das primeiras premissas deste estudo é a necessidade de ouvir as crianças, pois *“By listening to children, education leaders and practitioners are better able to provide positive learning environments. Such environments foster better early skill development and child well-being, supporting children’s later engagement in school”*. (p.1) Ou seja, os adultos que estão dispostos a ouvir as crianças e ir ao encontro das suas necessidades, estão mais aptos a propiciarem ambientes positivos e aprendizagem.

Em suma, o espaço exterior e, sobretudo, o ambiente natural, não deve ser entendido como um local onde as crianças, simplesmente, correm e caem, falam alto, sujam-se e brincam com água, lama, areia. Este deve ser considerado como um espaço em que se privilegia o brincar e que permite o desenvolvimento social, emocional, físico, cognitivo e ecológico das crianças. Este brincar livre não é independente da predisposição, preparação, ação e supervisão do adulto. E é fundamental em todo este processo que o adulto esteja disponível para ouvir as crianças.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No âmbito da investigação em Educação, surgem dois paradigmas: qualitativo e quantitativo. Bogdan & Biklen (1994) apresentam uma definição de paradigma como um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou posições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52)

Para dar resposta aos objetivos de investigação, o paradigma utilizado é o paradigma qualitativo, uma vez que os objetivos se baseiam na compreensão da realidade, dos comportamentos dos sujeitos e dos significados que os sujeitos atribuem às experiências e contextos. (Bogdan & Biklen, 1994; Queiroz, 2006).

Há cinco características associadas à investigação qualitativa, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), que podem estar presentes na totalidade em todos os estudos de natureza qualitativa, ou não. Mas pelo menos duas têm de se afirmar. A primeira característica é o facto de a fonte direta de dados ser o ambiente natural e do principal instrumento de recolha de dados ser o investigador, uma vez que este passa bastante tempo no local e, mesmo que utilize recursos como gravadores, os dados são sempre complementados com os dados de observação. A segunda característica é o facto de os dados serem descritivos. Isto é, os dados, que incluem fotografias, vídeos, transcrições de entrevistas, notas de campo, transmitem aquilo que se vê, ouve e vive. “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

A terceira característica da investigação qualitativa tem que ver com o facto de ser mais importante o processo do que o resultado ou produtos. Ou seja, interessa mais compreender como se chega ao resultado e porquê.

A quarta característica tem que ver com a forma como os dados são analisados. De acordo com os autores Bogdan & Biklen (1994), o investigador qualitativo analisa os seus dados de forma indutiva, isto é, o investigador recolhe os dados, regista aquilo que vê, ouve e vive (sem provas para confirmar) e vai construindo um quadro à medida que recolhe e examina os dados. A quinta característica prende-se com a importância que o

significado tem na investigação qualitativa, isto é, os investigadores qualitativos “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50) Num processo de investigação qualitativa, segundo Psathas (1973, cit. em Bogdan & Biklen, 1994) os investigadores estão constantemente a interrogar os sujeitos para perceberem “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (p. 51).

2.1. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

As práticas de estágio em EPE e em 1º CEB ocorreram na mesma instituição, situada numa freguesia do concelho de Vila Nova de Gaia. É uma instituição que funciona com as vertentes de Jardim-de-Infância e de 1º CEB. É um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo (EPC), pertencente a uma Congregação Religiosa.

A instituição possui espaços interiores e exteriores. No exterior há um espaço coberto para atividades desportivas, uma ampla zona verde de mata e de jardins, zona de cultivo, zona de animais, parques de recreio e a casa da floresta.

A instituição implementa, desde 2017/2018, o projeto CLIL (Content and Language Integrated Learning) no Pré-Escolar e no 1.º CEB. Além deste projeto, que é considerado curricular, existem outras ofertas disponíveis em regime extracurricular: natação, ballet, iniciação musical (piano), violino, teatro, futebol e coro.

No que diz respeito aos recursos humanos adultos, a instituição conta com a direção - composta pela diretora geral, a diretora pedagógica e um docente – os professores titulares de turma, os educadores de infância, os professores das áreas de expressão, os professores de Língua Inglesa, a psicóloga institucional, auxiliares de ação educativa, administrativos e funcionários de serviços como “a cozinha e o refeitório, a reprografia, as limpezas, a lavandaria, a central telefónica e a portaria.” (Projeto Educativo, 2020/2022, p.27)

Os princípios básicos da Instituição, de acordo com o seu Projeto Educativo (PE), têm como foco o desenvolvimento holístico da criança. São apresentadas três dimensões de

desenvolvimento, nas quais a Instituição baseia a sua ação educativa: individual, comunitária e transcendente. É importante não esquecer que, apesar de a Instituição acolher todos os alunos, é uma instituição pertencente a uma Congregação Cristã e, portanto, inclui nas práticas pedagógicas não só o desenvolvimento de competências, capacidades e conhecimentos preconizados nos documentos orientadores emitidos pelo Ministério da Educação, mas também o desenvolvimento de atitudes e valores que respeitem esta visão de solidariedade, cuidado com o outro, respeito e aceitação de si mesmo, liberdade e felicidade.

Na sua definição de Escola, a instituição, além dos Princípios Básicos, contempla também no seu Projeto Educativo o Perfil Identitário do Aluno (PIA), os princípios orientadores da Educação Inclusiva, a Educação da Interioridade, o Posicionamento Pedagógico-Metodológico e o papel da Comunidade Educativa.

De forma a ajudar as crianças a desenvolverem estas atitudes, competências e valores, a Instituição, a Instituição contempla a Educação para a Interioridade, que tem como objetivos ajudar a criança a perceber que é única, a ter consciência da importância de cuidar do corpo e da mente, a exprimir ideias e emoções, a ser sensível e atenta à Natureza, a apreciar o silêncio e a estar atento ao outro.

Em relação ao posicionamento pedagógico-metodológico a instituição procura conciliar as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (do 1º ao 4º anos de escolaridade); assim como, as metas curriculares e programas do Currículo Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico para o 4º ano de escolaridade (no ano letivo de 2020/2021).” Também a articulação do PIA acima referido e o PASEO, “encontrar um equilíbrio entre a promoção de atitudes e valores e o domínio de aptidões, capacidades, competências e conhecimentos” (Projeto Educativo, 2020/2022, p. 11) A instituição defende que devem ser utilizados modelos educativos que permitam ter uma visão global daquilo que as crianças sabem, daquilo que gostam e do que são capazes e também pedagogias que coloquem a criança no centro da aprendizagem e como agente ativo deste processo. E claro, a utilização de metodologias que permitam cumprir aquilo que são os valores da Instituição - Instruir, incluir, inovar, investigar, interiorizar – e que permitam colocar em ação o “aprender fazendo”.

Os princípios orientadores do projeto, que assentam nos valores acima referidos, os “5 i’s”, e que são visíveis também no Plano Anual de Atividades (PAA): o desenvolvimento global das crianças, a abordagem interdisciplinar, a formação científica, sociocultural, moral e religiosa; o respeito pela diversidade cultural, o acesso ao conhecimento do património e o respeito e preservação da Natureza e de todos os seres vivos. Para que tudo isto seja possível, os objetivos de âmbito pedagógico contemplam a especificidade do meio, a diferenciação pedagógica, a interdisciplinaridade, a investigação e a avaliação.

Neste ano, em particular, é necessário ter especial atenção também ao plano de contingência definido pela instituição que, neste caso, prevê a obrigatoriedade do uso de máscara, a monitorização de sintomas, o cuidado com a limpeza e desinfeção das mãos, o distanciamento nos espaços comuns, conhecer os circuitos de entrada e saída e quais os procedimentos em caso de deteção de um possível caso de COVID-19. A nível de práticas pedagógicas, apesar de estar salvaguardada a segurança das crianças, também é previsto que toda a comunidade educativa compreenda “que as interações e as relações que as crianças estabelecem com os adultos e com as outras crianças são a base para a sua aprendizagem e desenvolvimento” (Plano de Contingência). Ainda em relação às práticas pedagógicas, é pedido aos docentes que privilegiem as atividades no espaço exterior, a utilização de meios digitais e a utilização de materiais mais facilmente higienizáveis. Este último ponto, especificamente no caso do Pré-Escolar, leva a que os educadores repensem os materiais disponíveis na sala, nomeadamente nas áreas. Por exemplo, a preferência pela não utilização de materiais como a plasticina, ou as mantas da área da casinha, ou os jogos/puzzles.

2.2. SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO

A prática do estágio em EPE decorreu num grupo de 21 crianças de 4 e 5 anos, sendo 10 raparigas e 11 rapazes. No que diz respeito à distribuição de idades, 15 crianças têm 5 anos e 6 têm 4 anos.

Destas 22 crianças, uma possui um Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) e três são acompanhadas pela terapia da fala. Sabendo que cada criança é única, cada uma desenvolve a sua personalidade, os seus interesses, cada uma demonstra as suas necessidades. No entanto, é apresentado uma caracterização geral do grupo e da faixa etária a que correspondem.

As crianças desta faixa etária encontram-se, de acordo com Piaget (1971) no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. Estádio esse que é marcado pelo aparecimento da função simbólica onde, entre as suas principais manifestações, encontramos a imitação diferida, a linguagem e o jogo simbólico. De acordo com Piaget (1971), nas suas brincadeiras, a interação que a criança tem com o objeto depende da função que a criança atribui ao objeto e não da natureza deste. Este processo é o que Piaget (1971) denomina de jogo simbólico e que evolui de um jogo inicialmente solitário para um jogo socio dramático, ou seja, para a representação de papéis.

De acordo com Rigolet (2006), o grupo encontra-se na quinta fase de desenvolvimento da linguagem: o desenvolvimento gramatical. Nesta fase, as crianças começam a ter noção do que é a flexão verbal (número, género, pessoa). As crianças vão desenvolvendo a competência para utilizar a linguagem, e esta competência resulta de uma curiosidade cada vez maior de descobrir novos termos/expressões, para se relacionar e para reagir aos estímulos, bem como de imitar os adultos nas suas produções verbais.

A nível de desenvolvimento social, Veríssimo (2002) revela que, de acordo com a Teoria de Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson (1950), as crianças desta faixa etária apresentam uma ligação maior com os membros da família e encontram-se no dilema iniciativa vs culpa. As crianças estão a aprender a adaptar-se às regras relativas ao comportamento e à aparência. O desejo de fazer resulta do desejo e necessidade superior de aprovação por parte do adulto. Por exemplo, gostam de dizer quando

arrumaram alguma coisa sozinhas, ou quando ajudaram algum amigo, esperando receber elogios por parte dos adultos. Também é notório a mudança de alguns comportamentos quando percebem que estão a ser observadas pelo adulto.

Também de acordo com esta teoria e com Gallahue & Ozmun (2005) referem que nesta faixa etária, as crianças se encontram na fase motora fundamental e, é possível observar no grupo que os movimentos já são mais controlados e refinados, embora ainda não sejam perfeitos.

Este grupo é, de uma forma geral, um grupo que revela interesse pelas atividades propostas, que participa em tomadas de decisão e que revela gosto e respeito pela Natureza. Gostam de brincar e as áreas de maior preferência são a da casinha e a dos jogos/construções e os espaços exteriores.

Já no que diz respeito ao 1º CEB, a Prática de Ensino Supervisionada decorreu numa turma de 4º ano, na mesma instituição. Esta turma é constituída por 24 crianças, sendo 13 rapazes e 11 raparigas, e com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. A maioria das crianças frequenta a mesma instituição desde os 3 anos e pertencem ao mesmo grupo desde a mesma idade.

Nesta turma foram mobilizadas, para duas crianças, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente medidas seletivas – apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens. (DL/ 54/2018, artigo 9.º)

Tendo como base as observações e reflexões efetuadas ao longo do período de estágio, pode afirmar-se que as crianças da turma são participativas, curiosas, gostam de questionar e experimentar. Revelam gosto por aprender e por estar na escola e é notória a relação de confiança que estabeleceram com a professora titular. É de salientar que este grupo teve alguns períodos de isolamento e que, além de estarem em regime de aulas online, estiveram com outra professora durante o período de licença de maternidade da professora titular. Naturalmente, todas estas mudanças provocaram alguma instabilidade e o início deste ano letivo implicou todo um trabalho para a promoção de autonomia e autoestima das crianças e um reforço de conhecimentos, competências e atitudes.

De uma forma geral, a nível físico, o grupo apresenta uma boa prestação nas diferentes áreas da Educação Física. Contudo, ainda apresentam algumas dificuldades em atividades que envolvam motricidade fina. A atividade física gera sempre muito

entusiasmo na turma e, durante os momentos de Educação Física estão sempre bastante empenhados e focados nas atividades. Existe um feedback muito positivo por parte da professora.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, é possível perceber que, de acordo com os estádios cognitivos apresentados por Piaget (1971), algumas crianças da turma se encontram na estágio operatório-concreto e outras se encontram no operatório-formal. Ou seja, as crianças são capazes de resolver problemas e de pensar de forma lógica, mas algumas ainda não conseguem pensar de forma abstrata e outras já são capazes de lidar com situações hipotéticas e pensar sobre possibilidades (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, algumas crianças ainda têm alguma dificuldade em interpretar informações orais e/ou escritas, necessitando de recorrer constantemente à ajuda do adulto para compreender o que é pedido.

De acordo com a Teoria de Desenvolvimento Psicossocial de Erikson (1950), as crianças destas idades encontram-se no dilema produtividade vs inferioridade. Isto significa que, uma vez que se encontram em idade escolar e numa fase em contactam com muitas novidades e novos conhecimentos, é natural que as crianças tenham que lidar com o sentimento de incompetência. Assim, é fundamental que ouçam feedbacks positivos para serem capazes de ultrapassar esse sentimento e se sentirem produtivas e não inferiores (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Veríssimo, 2002). Esta foi uma das áreas em que se notou uma maior evolução na turma durante o período de estágio: foi notória, na maioria da turma, uma maior confiança nas suas capacidades e isso foi possível graças ao ambiente seguro que a professora titular conseguiu criar.

Na turma é visível alguma imaturidade no que diz respeito às relações entre pares. Ainda não são capazes de gerir conflitos de forma autónoma, nem de resolver problemas no âmbito das relações pessoais. Por revelarem necessidade de trabalhar competências sócio emocionais, começou a ser desenvolvido um trabalho nesse âmbito por parte da psicóloga da instituição.

Durante o período de estágio foi desenvolvido um projeto, tendo sido essa a primeira vez que a turma trabalhou dessa forma. Naturalmente, as crianças ainda não apresentam algumas das competências necessárias para trabalhar em grupo, como a

questão da comunicação, da liderança, gestão de conflitos, gestão de tempo, organização ou a resolução de problemas.

Claro que todas estas capacidades, competências e atitudes são caracterizações gerais dos grupos e que é necessário compreender que nem todas as crianças se desenvolvem da mesma forma e que quanto mais experiências e quanto melhor orientadas forem as experiências, mais probabilidades as crianças têm para desenvolverem competências.

Para esta investigação, foram tidos em conta alguns critérios na seleção dos sujeitos de investigação, nomeadamente, a representação de $\frac{1}{3}$ do grupo, isto é, 7 crianças do grupo de Pré-Escolar e 8 crianças do grupo de 1º CEB; a representação de ambos os géneros e de todas as idades, ou seja, equilibrar o número de rapazes e de raparigas e o número de crianças com 4 anos e com 5 anos e com 9 e 10 anos.

Após terem sido estabelecidos estes critérios, as crianças foram questionadas sobre o seu interesse em participar. Dentro das que se demonstraram interessadas em participar (15 crianças dos 4/5 anos e 20 do 4º ano), foram selecionadas as que demonstraram maior disponibilidade para os momentos de entrevista e mais abertura para partilhar o seu ponto de vista e as suas opiniões. Assim, as tabelas seguintes mostram como é composto o grupo dos sujeitos de investigação.

Tabela 4 Grupo dos sujeitos de investigação da Educação Pré-Escolar

Idade/género	Rapaz	Rapariga	Total
4 anos	1	2	3
5 anos	2	2	4
Total	3	4	7

Tabela 5 Grupo dos sujeitos de investigação do Ensino em 1º CEB

Idade/género	Rapaz	Rapariga	Total
9 anos	2	2	4
10 anos	2	2	4
Total	4	4	8

Além do grupo de crianças, fazem também parte dos sujeitos de investigação a educadora e a professora cooperantes de estágio.

A educadora cooperante de estágio encontra-se na faixa etária dos 51 aos 60 anos. Nos 32 anos de experiência que tem, exerceu funções também na valência de 1º CEB e em contexto de Atividades de Tempos Livres (ATL). Enquanto Educadora de Infância, é cooperante de estágio há 26 anos.

A nível académico, formou-se em Educação Pré-Escolar, tendo adquirido o Bacharelato. Posteriormente, fez uma Licenciatura em Educação Especial e, mais tarde, o Mestrado em Supervisão Pedagógica. Faz formação contínua sistematicamente e não apenas na área de Educação, como também em áreas que acredita serem complementares à profissão. A última que realizou foi em março de 2022, em regime online, sobre *coaching*.

A professora cooperante de estágio está na faixa etária dos 41 aos 50 anos. Conta com 20 anos de experiência, sempre na valência de 1º CEB, sendo cooperante de estágio há 19 anos.

No que diz respeito à formação académica, tem uma Licenciatura em Ensino do 1º CEB e uma Pós-Graduação em Ensino Precoce da Língua Inglesa. Em relação à formação contínua, revela que não faz com a frequência com que desejaria, tendo sido a última realizada em julho de 2021 em gestão do currículo, também em regime online.

Ambas as cooperantes de estágio referem que a maior oferta de formações online, também devido à situação pandémica vivida, promove uma maior procura de formações e que têm optado por esse regime.

2.3. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Tendo em consideração o facto de ser uma investigação qualitativa e de modo a dar resposta aos objetivos definidos, as técnicas de recolhas de dados utilizadas são a observação participante, as entrevistas e a documentação fotográfica.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), na investigação qualitativa os dados são recolhidos tendo por base a observação realizada em contexto, uma vez que os investigadores defendem que as ações são mais bem compreendidas quando

observadas no local onde ocorrem. Esta observação, caracteriza-se por ser descritiva, na medida em que os dados recolhidos que são, na sua maioria, registos escritos ou registos audiovisuais, tratados de forma rigorosa e na sua totalidade constituem-se como instrumentos fundamentais para a compreensão do sujeito de investigação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994) um observador participante é um investigador que sabe dosear a participação nas atividades que está a observar, não ficando completamente de fora nem se envolve por completo sem existir diferença entre os comportamentos do sujeito e os do investigador. No início, o investigador coloca-se mais à parte à espera que os sujeitos o aceitem e, a partir daí começa a envolver-se de forma regrada, sem perder a noção dos seus objetivos. Esta participação também tem que ver com o facto de numa investigação qualitativa a relação com os sujeitos se definir como uma relação em que há um contacto intenso, em que há uma ênfase na confiança, mas onde o investigador também é um ser neutral.

Além de ser considerada observação participante, a observação efetuada é também considerada, de acordo com Parente (2002), como observação não estruturada. Este tipo de observação “pressupõe uma especificação prévia das dimensões a serem observadas efetuada em função do problema, dos objectivos e do marco de referência teórico da investigação.” (Parente, 2002, p. 167). No entanto, a observação não estruturada “também denominada assistemática, simples, espontânea, informal ou não planificada, conduz a função do pesquisador atuando como mero expectador. Em face dessa realidade, podemos afirmar que tal modalidade não é indicada para testar hipóteses” (Duarte, V. s/d)

No presente trabalho de investigação, a observação participante teve como principal objetivo descrever e evidenciar as aprendizagens e/ou competências desenvolvidas pelas crianças em contacto com o meio natural. De forma a registar essas observações, foi elaborada uma grelha de observação, com base naquilo que é a teoria já apresentada no capítulo anterior. A grelha contém os seguintes indicadores: jogo de exploração físico-motora do espaço e materiais naturais; jogo de sentidos e exploração das propriedades e características dos materiais naturais; jogo simbólico/ “faz de conta”/ ficção com utilização de materiais naturais e outros; jogo de interação e relação com os pares em espaços naturais; jogo de criação espontânea e produção com materiais

naturais; jogar, mostrando sinais de respeito pela natureza; opinião da criança e domínios de aprendizagem e/ou de competências predominante/s.

Uma vez que a grelha foi o instrumento de registo de observações utilizado para o contexto de Educação Pré-Escolar e para o Ensino do 1º CEB, revelou-se necessário acrescentar dois indicadores à grelha quando se registaram as observações do 1º CEB. Esses indicadores foram o jogo com regras e a atividade individual. O primeiro indicador foi acrescentado, pois, como já foi referenciado anteriormente, as crianças na faixa-etária do 1º CEB apresentam um desenvolvimento diferenciado das crianças da EPE e, especificamente no que diz respeito a jogos e brincadeiras, no 1ºCEB já é possível observar brincadeiras e jogos com regras. Além disso, neste grupo específico de sujeitos de investigação, foi possível notar que preferem, com alguma frequência, passar tempo sozinhos. Considerou-se que esta atividade individual seria pertinente para integrar a grelha, uma vez que, tendo sido observado, permitiu registar que as crianças desenvolvem outro tipo de competências.

Assim, as grelhas foram elaboradas de forma a, através dos registos, ser possível dar resposta ao seguinte objetivo: analisar que aprendizagens e/ou competências se desenvolvem nas crianças em contacto com os espaços naturais, num contexto de EPE e 1º CEB;

Nesta investigação junto das crianças, a observação constituiu um método complementar de colheita de dados. Assim, também foram utilizadas as entrevistas.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a técnica de entrevista é uma estratégia utilizada com o objetivo de recolher dados e permite ao investigador/entrevistador interpretar as ideias, opiniões e crenças do entrevistado. Também na perspetiva de Aires (2011), a entrevista é uma técnica de análise de dados, bastante utilizada no paradigma qualitativo, pois através desta técnica é possível compreender o ser humano, os seus comportamentos, as suas atitudes e os seus valores. Sendo a entrevista uma ferramenta ou estratégia fundamental para a recolha de dados é necessário realizar boas entrevistas e, para tal, Bogdan & Biklen (1994), defendem que os entrevistados devem sentir-se à vontade para que consigam expor livremente as suas ideias. O entrevistador deve acompanhar o raciocínio do entrevistado, podendo acenar com a cabeça demonstrando que de facto o entrevistado está a ser ouvido. Quando o entrevistador não está a compreender o que está a ser dito ou simplesmente pretende um maior esclarecimento,

pode pedir ao entrevistado que explique de outra forma ou até colocar outra questão para tornar a informação mais perceptível.

Bogdan & Biklen (1994) defendem que primeiramente se deve informar o entrevistado sobre o objetivo da entrevista e garantir, se for necessário, o anonimato da mesma. Um dos aspetos fundamentais da técnica de entrevista, de acordo os mesmos autores, é a criação de um clima cordial entre o entrevistador e o entrevistado. É importante que o entrevistado não se sinta constrangido ou sob pressão no momento da sua resposta bem como no decorrer da entrevista. Estes autores referem que a entrevista pode ser individual ou em grupo.

As entrevistas podem ser não estruturadas ou informais, semiestruturadas ou estruturadas. As entrevistas não estruturadas, não têm perguntas definidas, mas têm como objetivo a recolha de dados. Esta é feita a partir do diálogo que o entrevistador mantém com o entrevistado. Este tipo de entrevista pode-se confundir com uma simples conversa entre duas pessoas, mas efetivamente o entrevistador tem um objetivo definido. O entrevistador que irá realizar uma entrevista semiestruturada leva consigo um guião com algumas perguntas, que irão estruturar o decorrer da entrevista. O entrevistador coloca questões abertas para que o entrevistado se possa expressar livremente. As entrevistas estruturadas, necessitam de um guião, com perguntas pré-estabelecidas, sendo que as respostas do entrevistado são também categorizadas (Bogdan & Biklen, 1994).

Portanto, foram construídos guiões de entrevista semiestruturados, de forma a dar resposta aos seguintes objetivos: perceber o grau de satisfação das crianças relativamente às possibilidades e condições que lhes são proporcionadas de brincar em espaços exteriores naturais num contexto de EPE e 1º CEB que frequentam; compreender as perspetivas de educador/es de infância e de professor/es do 1º CEB relativamente aos obstáculos e benefícios de as crianças brincarem em espaços naturais.

Além da observação e da entrevista, foi também realizada documentação fotográfica. Segundo Bogdan & Biklen (1994), as fotografias, por si só, não podem ser usadas como provas conclusivas, mas, se estiverem aliadas a outras técnicas e outros dados, trazem informação importante que pode ajudar a analisar e discutir dados.

De acordo com Schnell (2007, cit por Freitas & Craveiro, 2018), a fotografia pedagógica pode ser um meio para a reflexão da ação do educador, uma vez que este

autor se refere à “arte de fotografar = escrever (grafar) com a luz (foto)” (Schnell, 2007, p.2, cit por Freitas & Craveiro, 2018, p. 101) como uma forma de ver o mundo.

Bogdan & Biklen (1994) afirmam que a utilização mais comum de uma máquina fotográfica, por parte de um investigador educacional, é quando a fotografia se conjuga com a observação participante. “Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir.” (p.189) Os mesmos autores referem ainda a importância de se ter noção daquilo que se procura com as fotografias, de forma a que o investigador possa prever algumas situações e possa ter o melhor resultado possível captando o essencial para a sua investigação.

Schnell (2007, cit por Freitas & Craveiro, 2018) refere-se à fotografia como uma forma de ver o mundo e Bogdan & Biklen (1994) mostram que uma outra forma de utilizar a fotografia como meio de recolha de dados e perceber como é que os sujeitos de investigação veem o mundo, é pedir aos sujeitos que tirem fotografias.

Schnell (2007, cit por Freitas & Craveiro, 2018) defende que “devemos observar com um olhar de profundidade e crítico buscando as várias linguagens da foto, seja como documento, como representação, como lembrança de uma época.” (Schnell, 2007, p.3, cit por Freitas & Craveiro, 2018, p.101).

Indo ao encontro da ideia anterior, Bogdan & Biklen (1994) chamam à atenção para o facto de a fotografia ser um meio para chegar às respostas e não as respostas em si mesmo, necessitando, por isso, do olhar crítico e da reflexão supracitadas.

De forma a completar estas técnicas e, por se tratar de uma investigação integrada numa prática de estágio, foram também utilizados instrumentos escritos de estágio, nomeadamente fotografias e notas de campo. A decisão de incluir estes instrumentos no relatório tem que ver com o facto de estes recolherem observações, atividades e registos de projetos que servem de evidências nesta investigação.

2.4. PROCEDIMENTOS

EM 2013, a UNICEF lançou um compêndio intitulado de ERIC – *Ethical Research Involving Children*. (Powell, Taylor, Fitzgerald, Graham, Anderson & Donnah, 2013). Neste documento, estão previstos alguns pontos de boas práticas de investigação, tais como: garantir o bem-estar, segurança e dignidade das crianças envolvidas. Entre outros pontos, ressalva a necessidade de questionar as crianças sobre o seu interesse e disponibilidade para participação nas investigações. Questão esta que foi colocada a todas as crianças (do Pré-Escolar e do 1º CEB), sendo que também ficou claro que não era uma participação obrigatória e que não haveria qualquer benefício ou prejuízo pela participação ou não.

Além dos pontos acima referidos, é também referido neste documento que é necessário ter o consentimento de todas as crianças que vão participar na investigação e certificarmo-nos de que as crianças estão informadas sobre o propósito da investigação. (Graham, Powell, Taylor, Anderson & Fitzgerald, 2013) Todas as crianças que se disponibilizaram a participar, foram informadas da intenção da entrevista a que estavam a responder e a todas foi pedido o consentimento para gravar as perguntas e respostas, sendo que todas responderam afirmativamente.

Também como preveem Graham, Powell, Taylor, Anderson & Fitzgerald (2013), é necessário que haja consentimento por parte dos responsáveis legais das crianças. Neste sentido, em contexto de Pré-escolar, foi dada a informação de que instituição onde decorreu o estágio tem já um protocolo com as famílias que permite que possam ser recolhidos dados para fins académicos. Nestes dados estão incluídas as gravações, as fotografias e observações, sempre protegendo a identidade das crianças. Já no que diz respeito ao 1º CEB, foi necessário enviar uma carta aos Encarregados de Educação (ver anexo n.º 1) a informar dos objetivos da investigação e a pedir autorização para a recolha de dados através de entrevistas. Todos os Encarregados de Educação autorizaram a gravação de entrevistas e utilização dos dados para a investigação.

Após a informação e consentimento dos participantes, foram elaborados os guiões de entrevista – para as crianças, para a educadora cooperante de estágio e para a professora cooperante de estágio– e foram aplicados pré-testes. Estes foram aplicados

a crianças, educadora e professora não pertencentes à instituição, de forma a perceber se a linguagem era perceptível. À posteriori, foram aplicados no contexto de estágio.

De forma a conseguirem estar no ambiente sobre o qual estavam a falar, as crianças do Pré-Escolar foram entrevistadas na “floresta” /mata, após um momento de brincadeira, antes de voltarem à sala. Foram questionadas se poderia ser naquele momento e responderam que sim. As entrevistas foram realizadas em dois dias diferentes, visto que no primeiro dia não estavam todas as crianças que se tinham disponibilizado para participar. As crianças do 1º CEB foram também entrevistadas na “floresta”/mata durante os momentos em que estavam em recreio. As entrevistas foram realizadas em quatro dias diferentes, pois nem sempre foi possível acompanhar os momentos de recreio nem ter todas as crianças disponíveis. A entrevista à educadora cooperante de estágio foi realizada na sala, por escolha da própria, durante o período de estágio. A entrevista à professora cooperante de estágio foi realizada, na sala, também por escolha da própria.

Já no que diz respeito à grelha, esta foi utilizada para registar as observações efetuadas sempre que as crianças estiveram a brincar de forma livre nos espaços da mata e da horta.

Será também apresentado e analisado algum material referente ao estágio, que se considera pertinente para esta investigação, uma vez que refletem a perceção das crianças e dos cooperantes de estágio sobre o brincar no espaço exterior natural e também demonstram algumas competências das crianças.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

3.1. TRATAMENTO DE DADOS

Após a recolha de dados, é necessário proceder ao seu tratamento, isto é, encontrar uma forma de organizar os dados “com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205)

Os autores supracitados referem a existência de “famílias de codificação” (p.222), que são tópicos cujo objetivo é ajudar a desenvolver categorias, que serão “úteis na classificação dos dados.” (p.222). Uma destas famílias são os sistemas de codificação preestabelecidos. Assim, estas “famílias de codificação” foram utilizadas para o tratamento de dados recolhidos com as entrevistas.

As observações foram realizadas sistematicamente e agrupadas numa folha de registo para o contexto de EPE (ver anexo n.º 2) e para o contexto de Ensino do 1º CEB (ver anexo n.º 3), de acordo com indicadores predefinidos, cujo objetivo é analisar um conjunto de competências e aprendizagens. Estas serão apresentadas sob a forma de lista. Em contexto de Pré-Escolar, foram registadas cinco observações de cada criança, sempre referentes a momentos de brincadeira livre em contacto com os espaços naturais. Em contexto de 1º CEB foram também registadas cinco observações de cada criança, referentes a momentos de brincadeira livre. No entanto, estes momentos de brincadeira livre em contacto com espaços naturais correspondem aos períodos de recreio, ou seja, períodos de tempo de 20 minutos.

Já no que diz respeito à realização das entrevistas, foi elaborado um guião (ver anexos n.º 4 e n.º 5) de entrevista semiestruturada e, portanto, havia já categorias preestabelecidas através das questões feitas e tendo em conta o objetivo a dar resposta. Contudo, como foram semiestruturadas, houve “oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135) e, portanto, no tratamento dos dados resultantes das entrevistas há categorias emergentes que também foram consideradas para a investigação, uma vez que são pertinentes para o tema.

Estas categorias emergentes inserem-se no que Bogdan & Biklen (1994) referem como família de “pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos” (p.224)

3.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No que diz respeito à entrevista realizada às crianças, estas pretendem dar resposta ao objetivo: Perceber o grau de satisfação das crianças relativamente às possibilidades e condições que lhes são proporcionadas de brincar em espaços exteriores naturais num contexto de EPE e 1º CEB que frequentam. Já as entrevistas realizadas à educadora e à professora cooperantes de estágio, estas pretendem dar resposta ao objetivo: Compreender as perspetivas de educador/es de infância e de professor/es do 1º CEB relativamente aos obstáculos e benefícios de as crianças brincarem em espaços naturais.

Assim, os dados recolhidos com as entrevistas à educadora e professora cooperantes de estágio, encontram-se organizados numa categoria, intitulada “Contacto com espaços exteriores naturais” e dividida em três indicadores (todos pré-definidos): frequência, benefícios e obstáculos/dificuldades/riscos. No que diz respeito aos dados recolhidos com as entrevistas às crianças, estes apresentam-se divididos em duas categorias: contacto com os espaços exteriores naturais e interações com a Natureza. A primeira é uma categoria predefinida, bem como os seus indicadores.

Assim, nesta primeira categoria e no que diz respeito ao indicador frequência, todas as crianças – de EPE e de 1º CEB - responderam que costumam brincar na floresta. As crianças da EPE referem que brincam de 1º CEB indicaram com mais precisão a frequência com que este contacto acontece: “às segundas, quartas e sextas” (K); “se estiver sol, vimos dia sim, dia não. Nos outros dias, ficamos no campo de jogos.” (T); “Vimos nos recreios, mas nem todos os dias.” (A); “(...) venho semanalmente.” (LC); “Venho em alguns intervalos, dia sim dia não. Por isso, é o tempo dos intervalos, dia sim dia não.” (LC); “Não venho sempre, venho quando me deixam.” (R). E também há uma criança que refere “(...) ainda não viemos à horta (este ano).” (LC).

No entanto, no que respeita ao tempo que passam a brincar na mata, encontramos alguns pontos de divergência entre as crianças do Pré-Escolar e as do 1º CEB. As crianças do Pré-Escolar sugerem que esse tempo não é suficiente, como se pode perceber por

respostas como “costumo vir, mas pouco” (G); “Não vimos todos os dias, e às vezes não vimos nenhum dia da semana” (G) e “Eu gostava de vir mais vezes para a floresta.” (C).

Já algumas crianças do 1º CEB, quando responderam à questão *Gostavas de brincar mais vezes na mata? Porquê?*, transmitem um sentimento de justiça face à gestão do tempo, tal como é possível perceber pela resposta “Sim e não. Sim, porque adoro estar aqui. Não, porque não seria justo estarmos sempre só nós na mata. Temos de ir trocando.” (SR); “Sim, gostava de passar aqui mais tempo do que só os intervalos. E não, porque não quero deixar de jogar futebol.” (R). Mas também, outras, dizem que gostariam de brincar mais vezes na mata e apresentam os seus argumentos: “porque cá fora há mais espaço e por causa do Covid é melhor estar cá fora.” (A); “(...) porque gosto imenso de brincar junto às árvores e de ter espaço para brincar e para passear.” (T); “Sim, porque adoro estar aqui.” (SR); “Apesar de passarmos mais tempo na mata do que no campo (de jogos), eu gosto muito mais de estar aqui. É mais divertido.” (K). Com estas respostas, as crianças demonstram que a mata é um local onde gostam de brincar e onde gostariam de passar mais tempo, apesar de terem noção que é necessário gerir bem esse tempo “porque não há adultos suficientes para toda a gente.” (SR).

De todas as respostas das crianças do 1º CEB, é de salientar uma específica, do F, que fala dos momentos das aulas: “Sim, porque gosto muito de estar aqui e acho que vimos pouco. Podíamos vir durante as aulas e assim já passávamos mais tempo cá fora.” Esta criança parece demonstrar que compreende o tempo que passa em contacto da Natureza também como tempo de aprendizagem e, portanto, no seu entender, é possível estar no espaço exterior natural “durante as aulas”.

Na perspetiva da educadora cooperante de estágio, revela que tenta “ir lá para fora várias vezes. Se o tempo está bom, tento ir semanalmente ou até duas vezes por semana” (EC). Já a professora cooperante de estágio responde que, apesar de considerar “(...) muito importante (o contacto com a Natureza)!” e a brincadeira livre em contacto com a Natureza como sendo “(...) das brincadeiras mais naturais”, não promove atividades em espaços naturais “(...) com a frequência que desejava.” (PC).

No quadro seguinte, encontramos uma síntese dos dados relativos ao indicador frequência.

Quadro 1 Síntese dos dados relativos ao indicador frequência

Sujeitos Indicador	Crianças EPE	Crianças 1º CEB	Educadora cooperante de estágio	Professora cooperante de estágio
Frequência	Consideram que vão brincar ao espaço exterior natural poucas vezes face ao que gostariam.	Apesar de demonstrarem que é um espaço onde gostam de estar e onde gostam de brincar, demonstram perceber a necessidade de gerir o tempo que passam nesse espaço, de forma a ser justo para todos os alunos da instituição. Contudo, não escondem a vontade de passar mais tempo na mata e/ou horta.	Estando bom tempo (ou seja, quando não chove) promove semanalmente atividades livres no exterior natural	Não promove atividades com a frequência que desejaria e refere a necessidade de um ambiente mais estruturado para sistematizar as atividades realizadas.

Já no que diz respeito ao indicador denominado de condições climatéricas, as respostas das crianças sugerem que, no seu contexto, os espaços naturais só são utilizados quando não está a chover: “Não se pode vir cá para fora quando está a chover.” (C), “Quando está a chover ficamos na sala de vídeo (...) e quando já estiver tudo seco, vamos para o parque.” (C), “Só vimos quando está bom tempo. Mas quando está sol e frio. Só não vimos quando chove.” (L), “Porque quando está sol vimos mais vezes e quando está frio vimos menos vezes. Quando chove não vimos.” (MC), “(...) só

para o parque e só quando acaba de chover. E às vezes vamos à horta (...) mas quando não chove.” (S). É possível perceber que há diferentes conceções do que é bom tempo, sendo que algumas sentiram necessidade de especificar que bom tempo significa não estar a chover, enquanto outras referem que só o facto de estar frio é suficiente para não utilizarem os espaços exteriores.

Neste aspeto, das condições climatéricas, as crianças do 1º CEB têm uma perceção semelhante, indicando que brincam na mata “Só quando está bom tempo. Quando chove não podemos vir, temos de ficar lá dentro.” (A); “Quando está bom tempo. Quando chove vamos para o ginásio.” (T); “Só quando está bom tempo, porque quando chove não podemos.” (SR); “Quando está mau tempo ficamos no ginásio.” (K); “(...) se chover temos de ficar no campo de jogos.” (F); “Ficamos no campo de jogos ou no ginásio.” (P); “Quando chove não podemos vir, temos de ficar lá dentro.” (A). As crianças desta faixa etária são mais pormenorizadas nas respostas, dando uma explicação completa do que acontece: “É assim, se estiver a chover e for no nosso dia de ir para o campo de jogos, vamos na mesma. Se for o nosso dia de ir para a mata, vamos para o ginásio.” (R).

No entanto, parece estar a haver alterações, a nível da EPE, no que respeita às condições climatéricas que permitem a permanência das crianças nos espaços exteriores naturais, como se pode observar nas respostas como “Nós só vínhamos quando estava sol. Mas agora tu gostas muito de estar cá fora e vimos também quando está frio. Só não vimos se estiver a chover e trovões” (G), “Costumo vir quando está sol, mas agora também vimos se estiver frio.” (MI), “Brinco também com frio. Tu trouxeste-nos aqui para a pintura e para desenhar e brincar e estava muito frio.” (DS). As crianças percebem que houve uma mudança, que existiu um momento que marcou o antes e o depois na utilização do espaço exterior natural em função das condições climatéricas. Analisando com mais pormenor a resposta do G, parece que está a dizer que passou a haver um espetro maior de oportunidade, pois só “a chover e trovões” é que são impedimento para ir para a mata/horta.

Nesta questão das condições climatéricas, há duas respostas, de duas crianças diferentes, que parecem sugerir uma diferença de critérios, dependendo do adulto que está responsável por permitir, ou não, as idas para o espaço exterior: “Porque eu gostava de brincar à chuva, mas a P não nos deixa quando está a chover.” (MI), “Eu fico

muitos dias lá dentro. Não venho sempre. Depende. (...) Nem todos os adultos deixam vir cá para fora.” (S). Na resposta da MI é perceptível a questão da chuva, de nem todos os adultos deixarem usufruir do espaço exterior quando chove. Claro que aqui existem diferentes variáveis a ter em consideração e que não são explicitadas pela criança, como a intensidade da chuva e o vestuário de chuva que a criança tem, por exemplo. No entanto, o S foi bastante claro e abrangente, ao dizer que nem todos os adultos permitem a utilização do espaço exterior.

Ainda no que diz respeito às condições climáticas e também ao vestuário que as crianças têm, a B responde que quando calça galochas “só vamos passear, não ficamos a brincar.” (B). Ora, esta resposta pode levar-nos a refletir sobre a conceção que esta criança tem sobre brincar, que não é o que ela considera que faz quando calça galochas. Tendo em conta que a B respondeu que calça galochas quando está a chover, parece querer mostrar que a forma como utiliza o espaço exterior natural quando está a chover e quando não está a chover é diferente. Quando questionada sobre a diferença entre estes dois conceitos, a B respondeu: “Brincar é estar muito tempo a fingir coisas e passear é estar com os adultos a ver e a andar.” (B). Também a L apresenta uma definição para estas duas ações: “Brincar é ficar muito tempo a fazer jogos e bolos e apanhar coisas.” (L). As respostas destas crianças podem levar a algumas reflexões, nomeadamente sobre a ideia que as crianças têm do que é brincar e do que é brincar livre, mas também sobre a postura que nós, adultos, temos perante um momento de brincadeira livre.

Em relação ao vestuário, que inclusivamente existe na sala de 1º CEB, as crianças fazem referência a um projeto anterior: “Era para ir à horta, porque tínhamos um projeto o ano passado de tomar conta da horta.”(SR); “Nós tínhamos uma atividade de ir lá fora à horta e aprendíamos o nome das plantas em inglês e fizemos receitas.” (T); “Isso era dos outros anos, porque vínhamos cá para fora.” (K); “(...) ainda não viemos à horta (este ano).” (LC). Com estas respostas, as crianças parecem demonstrar um certo descontentamento em terem perdido essas atividades, porque foi algo que gostaram e que terminou, pois dão a entender que funcionou como uma atividade de enriquecimento curricular: “Gostei muito! Porque vínhamos cá para fora mais vezes e aprendi algumas coisas sobre legumes.” (SR); “aquela professora que fazia isso já não

está aqui.” (K). Apesar disso, há referência a que continuam a frequentar o espaço exterior “(...) mas já não vimos fazer aquelas atividades.” (K).

Em relação à utilização das galochas e casacos, há uma resposta de uma criança de 1º CEB que difere das outras, pois esta criança parece dar a entender que há outros motivos pelos quais não se utilizam esses materiais, nomeadamente “Porque depois fica escorregadio, depois sujamos o colégio. E nós gostamos de correr na mata e quando chove não podemos.” (A).

Podemos ver, no quadro 2, a síntese dos dados recolhidos relativos a este indicador.

Quadro 2 Síntese dos dados relativos ao indicador condições climatéricas

<p style="text-align: center;">Sujeitos</p> <p style="text-align: center;">Indicador</p>	<p style="text-align: center;">Crianças EPE</p>	<p style="text-align: center;">Crianças 1º CEB</p>
<p style="text-align: center;">Condições climatéricas</p>	<p>Referem que não vão para o exterior natural quando está a chover nem quando há “trovões”. Além disso, falam também de uma mudança no que se refere ao tempo que passam no exterior, referente ao período de estágio.</p> <p>Relativamente ao vestuário, dizem não usar as galochas existentes.</p>	<p>Referem que só vão para o exterior quando está bom tempo, ou seja, quando não chove.</p> <p>Também em relação ao vestuário, indicam a não utilização das galochas nem dos impermeáveis e dizem que só foram utilizadas para um projeto anterior em que iam à horta.</p>

No que se refere aos materiais e infraestruturas disponíveis, as crianças referem que, apesar de gostarem de brincar na floresta – indicador que iremos apresentar e analisar a seguir – há outras infraestruturas e materiais que gostariam de ter, nomeadamente: “(...) um escorrega de folhas.” (G), “(...) painéis (...) e pratos.” (G), “(...) um escorrega igual ao do parque (...) e madeira.” (C), “(...) construir um balancé de madeira (...)” (MI), “Cordas e aquelas coisas para pôr os pés e as mãos.” (MI), “precisava “daquelas coisas

grandes que parecem facas (...)” (L), “E um baloiço nas árvores.” (MC), “(...) preciso de cordas.” (DS), “uma parede de escalada para crianças. E um jogo do galo humano.” (S). Madeira e cordas são os materiais mais pedidos. No entanto, têm sempre uma função associada – ou para servirem como escalada ou para construir escorregas/balancés. Evidencia-se também a necessidade de algo que promova desafios, como a parede de escalada, os escorregas de folhas, jogos de galo humanos (algo a grande escala) e as facas. Portanto, apesar de gostarem do espaço da mata, as crianças parecem sentir a necessidade de serem desafiadas, de testarem alguns limites.

Relativamente ao ponto anterior, as crianças do 1º CEB mostram-se mais satisfeitas com o espaço e materiais existentes, referindo que “Está ótima assim.” (K); “Não, não falta nada.” (P); “Acho que está fixe assim.” (A); “Acho que não (faz falta nada).” (F). Aliás, acrescentam, dizendo que “(...) se tivesse mais alguma coisa, ia ficar muito artificial e não tão natural.” (SR). Contudo, há ainda alguns pedidos, nomeadamente: “Podiam deixar o parque maior.” (T); “Gostava agora de experimentar o salto em altura, (...) (preciso de) uma barra e uma estrutura para aguentar essa. (...) E o colchão podia ser feito de folhas.” (LC). E, há uma resposta que revela uma preocupação com o espaço e também uma noção logística por parte da LC, quando diz “Temos um espaço enorme e só um caixote do lixo.”

No quadro seguinte, poderemos ver a síntese dos dados relativos a este indicador.

Quadro 3 Síntese dos dados relativos ao indicador materiais e infraestruturas

Sujeitos Indicador	Crianças EPE	Crianças 1º CEB
Materiais e infraestruturas	Sentem falta de materiais estruturais, mas também mais práticos, como cordas, baloiços, panelas, escorregas, “coisas que parecem facas”, parede de escalada.	Na maioria, referem que o espaço está bem da forma que está. Uma das crianças refere que o parque poderia ser maior, mas, em contrapartida, outra criança diz que está natural e, portanto, bom.

Já no que diz respeito às motivações pessoais, ou seja, se gostam ou não de brincar na floresta e se gostariam de brincar mais vezes nesse espaço e porquê, as crianças referem razões como “É muito divertido, mesmo!” (S), “Gosto muito de estar aqui” (MC), “Aqui podemos fazer mais coisas e eu gosto muito” (G), mas outras crianças são mais específicas nas suas manifestações de interesses e referem coisas como “Aqui consigo fazer sopas” (G), “Aqui posso subir às árvores e correr e ir a todo o lado, porque não estão sempre a dizer para não ir.” (L), “Fico calma!” (L), “Dá para tratar das alfaces” (C), “aqui posso ser ninja e correr.” (DS), “(...) posso encontrar coisas para fingir as coisas a sério.” (MI), “aqui deixam-nos fazer fogueiras, andar com paus, subir às árvores e fingir coisas mais fixes.” (S), “Posso fazer coisas a fingir mais a sério do que na sala” (MC).

As crianças parecem revelar um sentimento de liberdade quando lhe é pedido que justifiquem a sua posição face à brincadeira em contacto com a Natureza. Aliás, voltando a ler as últimas respostas do S e da MC, estas crianças transmitem uma mensagem de liberdade expressiva e criativa quando estão na floresta/mata. A resposta da MC parece transparecer a ideia de a brincadeira ser mesmo um assunto sério e, quando essa brincadeira é na mata, torna-se mais real, “mais a sério”. As repostas da L também remetem para esta liberdade da brincadeira na Natureza e para a tranquilidade que sente neste espaço.

Tudo isto vai ao encontro das motivações das crianças do 1º CEB, que afirmam que a mata “é o meu sítio favorito para brincar. Porque é ao ar livre e temos paus, podemos fazer lojas, colhemos pedras. É mais divertido do que estar só com bolas.” (A), “(...) tem espaço para correr, para brincar às lojas, dá para ir a vários sítios diferentes (...) e dá para descansar.” (T); “(...) é um espaço ao ar livre, com muita Natureza. Temos um espaço muito, muito grande onde nos podemos divertir com os outros.” (SR); “É fixe de brincar com a Natureza e é fixe estar ali com os amigos.” (K); “Eu gosto de estar sozinha. (...) e posso estar, porque tenho muito espaço.” (T); “Aqui posso fazer muitas coisas e sinto-me livre.” (F); “Posso correr, fazer brincadeiras que não são o futebol. Não temos de ter essas regras, podemos ter outras.” (F); “(...) este espaço é diferente.” (LC); “Às vezes parece mágico, porque me sinto assim mais calma e com mais coragem para fazer coisas e aprender.” (LC); “Aqui posso fazer coisas mais criativas.” (LC); “porque nos

outros espaços há um fio limitador e aqui...Quer dizer, aqui também há, mas tu não vês (...)" (P); "é divertido e tenho espaço para correr." (R); "Brincar é sempre divertido, mas aqui posso correr e brincar e fazer outras atividades com folhas e assim." (R).

As respostas das crianças do 1º CEB parecem transparecer necessidade de socialização, como no caso da SR e do K, mas também a necessidade de contacto com a Natureza e de espaço para as suas brincadeiras e momentos de descanso. Também é de ressaltar a resposta da LC quando diz que no espaço exterior natural parece que, por "magia", se sente com mais coragem para experimentar coisas diferentes. E a resposta do P quando fala dos limites invisíveis e a do F quando fala em criar as suas próprias regras. Estas três crianças parecem estar a referir características do espaço que não encontram noutros espaços e que lhes permitem fazer e experimentar coisas novas e desenvolver competências diferentes. Com estas respostas, as crianças revelam a importância que atribuem ao espaço exterior natural.

Quadro 4 Síntese dos dados relativos ao indicador motivações pessoais

Sujeitos Indicador	Crianças EPE	Crianças 1º CEB
Motivações pessoais	<p>Todas dizem gostar do espaço exterior natural e do tempo que passam nele, identificando brincadeiras e até sentimentos. Especificamente, referem poder correr livremente, ser ninjas, fazer sopas e até sentirem-se calmos.</p>	<p>Todas dizem gostar do espaço exterior natural e do tempo que passam nele, demonstrando necessidade de socialização (que conseguem neste espaço), de liberdade e também descanso. Referem que é um espaço "mágico", sem limites visíveis e que permite a criatividade e a "coragem para experimentar".</p>

No decorrer da entrevista com as crianças do Pré-Escolar, surgiu uma categoria emergente, pois as respostas que algumas crianças deram pareceram pertinentes para esta investigação e ajudam, juntamente com as observações, a dar resposta ao objetivo:

analisar que aprendizagens e/ou competências se desenvolvem nas crianças em contacto com os espaços naturais, num contexto de EPE e 1º CEB.

Desta forma, a categoria “Interações com a Natureza” apresenta três indicadores, no caso das entrevistas às crianças da EPE e, no caso das entrevistas às crianças do 1º CEB, apenas dois. Relativamente às entrevistas das crianças da EPE, o primeiro indicador, que diz respeito à brincadeira livre, demonstra a forma como as crianças interpretam as suas brincadeiras, como são capazes de as explicar e quais as funções que atribuem a objetos naturais, por exemplo: “Uso estes paus e faço uma fogueira” (C), “(...) com madeira da árvore faço telemóveis. (...) folhas para a fogueira ficar maior ou faço bandoletes de pulseiras.” (MI), “Posso cantar, porque tenho estes paus que são microfones” (L), “(...) na casinha só tenho coisas a fingir (...) aqui tenho lama que é sopa. E tenho coisas a sério para pôr na sopa: folhas, bolotas (...)” (G). Mais uma vez, as crianças demonstram uma grande capacidade criativa na construção das suas brincadeiras quando estão em contacto com a Natureza. A última resposta do G remete para a forma como perceciona os materiais naturais e como os vê, comparativamente aos brinquedos/objetos que tem na sala. O G coloca-os em diferentes patamares, pois os da casinha (área da casinha) são claramente brinquedos, para fingir, mas na floresta consegue encontrar ingredientes e não brinquedos.

Retomamos também aqui uma resposta da B, que diz “Brincar é estar muito tempo a fingir coisas (...)”, deixando uma clara definição de brincadeira livre.

Além deste jogo simbólico e do desenvolvimento da linguagem que as respostas anteriores demonstram, os dados das entrevistas revelam uma aprendizagem e competência que advém deste contacto com a Natureza: Cuidado e respeito pela Natureza. Algumas crianças referiram, por exemplo, que “É muito importante nós tomarmos conta da floresta porque ela é muito especial.” (G), “(...) não podemos cortar árvores.” (L), “Eu arrancava raízes, mas agora já não faço isso.” (S), terminando com “Eu não quero estragar a Natureza, porque ela é muito importante e vivem aqui muitos animais e plantas.” (S). Estas respostas parecem mostrar que, neste contexto, o contacto com a Natureza permitiu que as crianças desenvolvessem noções de respeito pela Natureza.

Por último, apenas uma frase de uma das crianças que refere algo também relevante, que é a noção do risco: “Agora já não caio mais, porque fico muito atenta ao chão” (C).

Aqui a C também revela uma aprendizagem, o que parece mostrar que o contacto com o risco é um fator que promove aprendizagem. Claro, dependendo da forma como se lida com o risco.

Quadro 5 Síntese dos dados relativos à categoria interações com a Natureza no contexto de EPE

Categoria	Indicador	Percepções das crianças da EPE
Interações com a Natureza	Brincadeira livre	As crianças falam da forma como utilizam os materiais naturais nas suas brincadeiras, distinguem esses materiais dos brinquedos e ainda dos materiais que têm na sala, atribuindo-lhes diferentes funções. Dizem ainda que brincar é “passar muito tempo a fingir”.
	Cuidado e respeito pela Natureza	Revelam conhecimento sobre ações de proteção da Natureza, como não cortar árvores nem arrancar raízes. Referem também a importância da Natureza.
	Consciência dos perigos	Uma das crianças refere que, por experiência, aprendeu a estar atenta a possíveis perigos

Relativamente às entrevistas às crianças do 1º CEB, o indicador tem que ver com aprendizagens sobre a Natureza. E, neste aspeto, as crianças dizem que “(...) aprendi algumas coisas sobre legumes” (SR); “Vejo animais, vejo o que acontece às coisas, vejo quando é que as folhas caem.” (SR); “Também vi uma lagartixa amarela, (...), aprendi que há lagartixas amarelas.” (A); “(...) as folhas são fofinhas!” (LC); “Já tentei fazer uma bola com folhas, mas (...) as folhas partem-se facilmente.” (P); “Aprendo isso das folhas: que elas mudam de cor, que os insetos gostam delas.” (R). Portanto, as crianças sentem que o contacto com o espaço exterior natural lhes permite construir conhecimentos sobre vários aspetos, desde a existência de diversos seres vivos, às características das

folhas. E mobilizam esses conhecimentos, sendo capazes de tirar conclusões sobre o que viram e experimentaram, de forma a elaborar novas soluções para os seus problemas.

Já no que diz respeito a aprendizagem de competências, as crianças referem “Aprendo a ajudar os meus amigos, a fazer coisas melhor e a respirar sozinha.” (T); “(...) quando começo a ficar irritada com alguma coisa, vou respirar para relaxar.”(T); “(...) aprendi a fazer cabanas.” (K); “Por exemplo, o P magoou a AS. Então aprendi que não podemos fazer o que o P fez, se não magoamos os outros.” (A): “Aprendo que podemos fazer tudo, se quisermos tentar.” (LC). As crianças referem que no espaço exterior natural aprender a conhecer-se melhor a si próprias e, portanto, a autorregulação, aprender a estar atentas aos outros e a ajudá-los, aprendem a construir coisas e aprendem a desenvolver a perseverança.

As crianças têm consciência que a Natureza é um local de aprendizagem e, pelas suas respostas, parecem valorizar todas as aprendizagens que as interações com a Natureza promovem. É de realçar uma das afirmações da SR: “(...) precisamos de ter contacto com a Natureza, para perceber o que é a vida! (...) A Natureza faz parte da nossa vida, por isso, temos de passar tempo com ela para a perceber.” (SR), que define de uma forma muito clara a importância que a Natureza tem. Esta criança demonstra que, para si, é necessário passar tempo com a Natureza para a conhecer.

Quadro 6 Síntese dos dados relativos à categoria interações com a Natureza no contexto de Ensino de 1º CEB

Categoria	Indicador	Percepções das crianças de 1º CEB
Interações com a Natureza	Aprendizagens sobre a Natureza	Referem ter adquirido conhecimentos sobre o ciclo de alguns elementos da Natureza (nomeadamente as folhas), sobre características de elementos naturais e sobre a existência de alguns elementos e seres vivos com características distintas.

	Aprendizagens de competências	Fazem referência ao desenvolvimento de competências por observação de comportamentos, por experiências vividas. Falam de competências como autorregulação, perseverança e cooperação.
--	--------------------------------------	---

Assim como as crianças referem muitas aprendizagens que são promovidas neste contacto com a Natureza, também a educadora (EC) e a professora (PC) cooperantes de estágio reconhecem os benefícios do contacto com o espaço exterior natural.

A educadora cooperante de estágio refere que “(...) com a Natureza dá para aprender muito.” e que é um espaço que “as crianças adoram”. Reconhece que este contacto com o espaço natural “É fundamental para aprenderem sobre o ciclo da Natureza, conhecerem os animais, as plantas. Poderem cheirar, mexer, ouvir.”. Assim, a educadora atribui ao espaço exterior natural características que fazem dele um bom local para aprendizagem *in loco*, utilizando os diferentes sentidos para aprender. Além disso, refere ainda que “(...) quando vamos trabalhar fora da sala podemos fazer tudo (...) mais livremente.” e essa liberdade é espacial, física. E esta grandeza física do espaço, traz outros benefícios: “(...) as crianças ficam muito mais calmas. Só o facto de o espaço ser amplo, o som da Natureza, o espaço verde (...). Ao estarem mais calmas, estão mais atentas. Ao estarem mais atentas, estão mais concentradas e focadas nas atividades.”. Portanto, o espaço exterior natural tem benefícios por si só e também permite obter benefícios para outras atividades, mesmo que não aconteçam nesse espaço.

A professora cooperante de estágio também reconhece a qualidade das aprendizagens que a Natureza proporciona, nomeadamente pela oportunidade de respirarem “(...) ar puro, o terem contacto com diferentes texturas, cheiros, cores.” E também “(...) de criarem as suas próprias brincadeiras, de criarem os seus objetos de brincar, de inventarem.”. Mais ainda, revela que, na sua opinião, o trabalho em sala de aula e o brincar em espaço naturais podem ser complementares, seguindo pela via mais

óbvia que é “estudar animais e plantas, procurando o que há na quinta.”, ou por outras, por exemplo: “contabilizar o número de árvores que ainda têm folhas verdes, o número de árvores que já têm folhas amarelas. Qual a percentagem que ainda continua verde?”. Além disso, também o processo contrário é possível de acontecer, ou seja, partir das brincadeiras das crianças, pois são “(...) uma ótima oportunidade pedagógica para fazer essa complementaridade entre conteúdos programáticos e as brincadeiras.”

Ainda em relação aos benefícios, a professora nomeia o conhecimento e respeito pela Natureza, tal como as respostas das crianças também evidenciaram: “Principalmente o reconhecimento e o respeito pela Natureza, porque eles acabam por perceber em que objetos da Natureza podem pegar e quais não devem, ou porque ainda está a nascer, ou porque ainda se está a desenvolver.” Além disso, também a questão da autonomia e da responsabilidade, “saberem guiar-se sem terem guias.”, “Na mata, eles próprios criam os limites da brincadeira, sabem até onde podem e querem ir, escolhem o espaço.”; também a tomada de decisões, promovidas pelas escolhas que têm de fazer durante as brincadeiras.

Na perspetiva da professora cooperante, e indo ao encontro das respostas dadas pelas crianças, estar em contacto com a Natureza é sinónimo de “(...) poderem imaginar e criar, sem sentirem limites ou barreiras para isso.”, “Na verdade, para mim, espaço exterior é sinónimo de liberdade para criar.”. Ainda assim, refere que sente algumas dificuldades na hora de tentar conciliar o trabalho de sala com a interação com a Natureza, pois “(...) muito do trabalho de sistematização é importante ser feito num ambiente onde eles tenham as condições necessárias para isso. (...) A nossa voz também dispersa, nem todos captam aquilo que estamos a dizer (...)”. Apesar disso, parece haver esforços da parte da professora para que as coisas sejam diferentes: “Este ano já pedimos uma capa de propósito para a chuva e pretendemos ir lá para fora, mesmo que chova!” e “Já experimentei levar os manuais e ficarmos lá fora. Às vezes funciona, outras vezes nem por isso.”. Mas, por outro lado, parece também haver aqui uma vontade de ir para o espaço exterior fazer atividades mais orientadas e estruturadas, com recurso aos manuais, que é uma ideia contrária à conceção de brincadeira livre.

Quadro 7 Síntese dos dados relativos ao indicador benefícios (educadora e professora cooperantes de estágio)

Indicador \ Sujeito	Educadora Cooperante de Estágio	Professora Cooperante de Estágio
<p align="center">Benefícios (do contacto com o espaço exterior natural)</p>	<p>Refere vários benefícios, como: ser algo que as crianças gostam, possibilitar várias brincadeiras, a possibilidade de aprenderem <i>in loco</i> especificidades da Natureza, de ser um local que deixa as crianças calmas.</p>	<p>Faz referência à possibilidade de aprender utilizando todos os sentidos, de não apresentar limites para a imaginação das crianças, de não ter um espaço físico limitado (apenas num campo de visão mais alargado) – o que permite que as crianças criem os próprios limites físicos. Refere também a riqueza de oportunidades para desenvolver competências e de complementar as brincadeiras na Natureza com o conteúdo programático.</p>

No que diz respeito aos obstáculos/dificuldades/riscos associados inerentes às atividades de brincadeira livre em contacto com a Natureza, a educadora cooperante apenas refere a dificuldade de “(...) gerir o grupo com o mau tempo e sujeitar as crianças a isso.”. Já a professora cooperante evidencia a “consciência, mentalidade.”, pois considera que, mesmo havendo vontade – uma vez que até já pediram a roupa necessária para utilizar o espaço exterior com chuva – “nós cá, infelizmente, temos a noção de que quando está frio não podemos ir lá para fora. (...) Então, o exterior não é

habitável quando o clima não permite” e, portanto, é necessário “(...) perceber qual a receptividade por parte dos adultos, dos outros adultos.” (PC). Além da questão da mentalidade, a professora cooperante destaca também a necessidade de preparar “(...) muito bem a turma ou depois eles desviam-se, porque se distraem com um pauzinho ou uma pedrinha e depois já não consegues voltar a chamar a ti. Porque no espaço a tua voz também se dispersa e não tens noção onde chega.” (PC). Outra questão que é também mencionada e que vai ao encontro do que foi falado na parte teórica e também vai ao encontro da percepção das crianças sobre a ação dos adultos no que diz respeito a este tipo de atividades, é a dificuldade de “(...) perceber se estamos preparados para deixar ou não a sala de aula.”, ou seja, é uma preparação dos adultos, pois “Não podemos ir só por ir, temos de saber o que vamos encontrar e o que queremos encontrar.”. E aqui, a professora cooperante parece demonstrar a consciência de que o adulto tem um papel importante nestas interações e que é preciso preparar-se, conhecer o espaço, saber o que quer observar, dar uma intenção pedagógica a estas atividades em contacto com a Natureza. Na perspetiva da PC, “(...) talvez esta preparação dos adultos seja o mais difícil, pois perder o controlo da aula, digamos assim, às vezes, dá medo.” (PC)

Quadro 8 Síntese dos dados relativos ao indicador obstáculos/dificuldades/riscos (educadora e professora cooperantes de estágio)

Indicador \ Sujeito	Educadora Cooperante de Estágio	Professora Cooperante de Estágio
Obstáculos/dificuldades/riscos (do contacto com o espaço exterior natural)	Apenas refere a dificuldade de gerir as crianças no espaço exterior quando está mau tempo.	Refere a dificuldade de se fazer ouvir, a possibilidade de perder o controlo da aula, das crianças se poderem desviar daquele que é o objetivo da aula. Contudo, também faz referências à mudança de mentalidades,

		fazendo deste o maior obstáculo ao contacto mais frequente com o espaço exterior natural.
--	--	---

Além das entrevistas, foram também realizadas várias observações e registadas na grelha de registo, de forma a dar resposta ao objetivo: analisar que aprendizagens e/ou competências se desenvolvem nas crianças em contacto com os espaços naturais, num contexto de EPE e 1º CEB. Desta forma, é apresentada a lista de competências e aprendizagens que as crianças demonstraram durante os seus momentos de brincadeira livre em contacto com os espaços naturais, especificamente na mata e na horta. Esta lista é referente ao que foi observado nos sujeitos de investigação da EPE.

Assim, ao longo das observações realizadas, as crianças demonstraram as seguintes competências: autonomia, criatividade, resiliência/determinação, liderança, responsabilidade, resolução de problemas, respeito pelo outro e pela Natureza, capacidade de comunicação, entreaajuda. Também com as suas construções, as crianças demonstraram ter noção de quantidade, noção de grandeza e desenvolveram o seu vocabulário e pensamento crítico. Tal como é possível observar na folha de registo, estas competências e aprendizagens foram observadas nos jogos de exploração, de sentidos, simbólicos, de interação e ralação com os pares e a Natureza e de criação espontânea.

No que diz respeito ao 1º CEB, pode começar por perceber-se que foram acrescentados dois parâmetros, nomeadamente, o jogo com regras e a atividade individual. Apesar de não ter sido retirado, não se verificou nenhuma ocorrência no jogo de sentidos e exploração das propriedades e características dos materiais naturais. Após estas observações, as crianças mostraram ter desenvolvido a sua motricidade global e colocar em prática e/ou desenvolver competências como respeito pelas regras, cuidado e respeito pela Natureza, entreaajuda, pensamento estratégico, comunicação oral, pensamento matemático e lógico, criatividade, colaboração, capacidade de tomada de decisões e determinação. Além disso, existem também algumas observações que revelam a capacidade de as crianças aplicarem conhecimentos prévios a contextos concretos, nomeadamente a questão da utilização de fita métrica e medições.

3.2.1. ANÁLISE DO CONTEÚDO DE MATERIAL DE ESTÁGIO

Após apresentar os resultados referentes aos dados recolhidos através das entrevistas e observação participante, apresenta-se agora material de estágio que se revelou relevante para esta investigação, nomeadamente algumas fotografias – das crianças, enquanto brincavam em contacto com o espaço exterior natural, e de registo que foram efetuados nas salas - e também notas de campo relativas aos períodos de estágio.

A figura 1 é um registo pós ida à horta. Nesse registo é possível ler o relato das crianças sobre o que estiveram a fazer, sobre o que viveram. Destaca-se a possibilidade de cada criança explorar o espaço e de brincar com quem quis, com o que quis e como quis, o que resultou em experiências muito diferentes e diversas aprendizagens para cada criança. As figuras 2 e 3 são fotografias desse momento na horta, em que algumas estavam a tratar da horta, outras estavam a fazer sopas de lama.

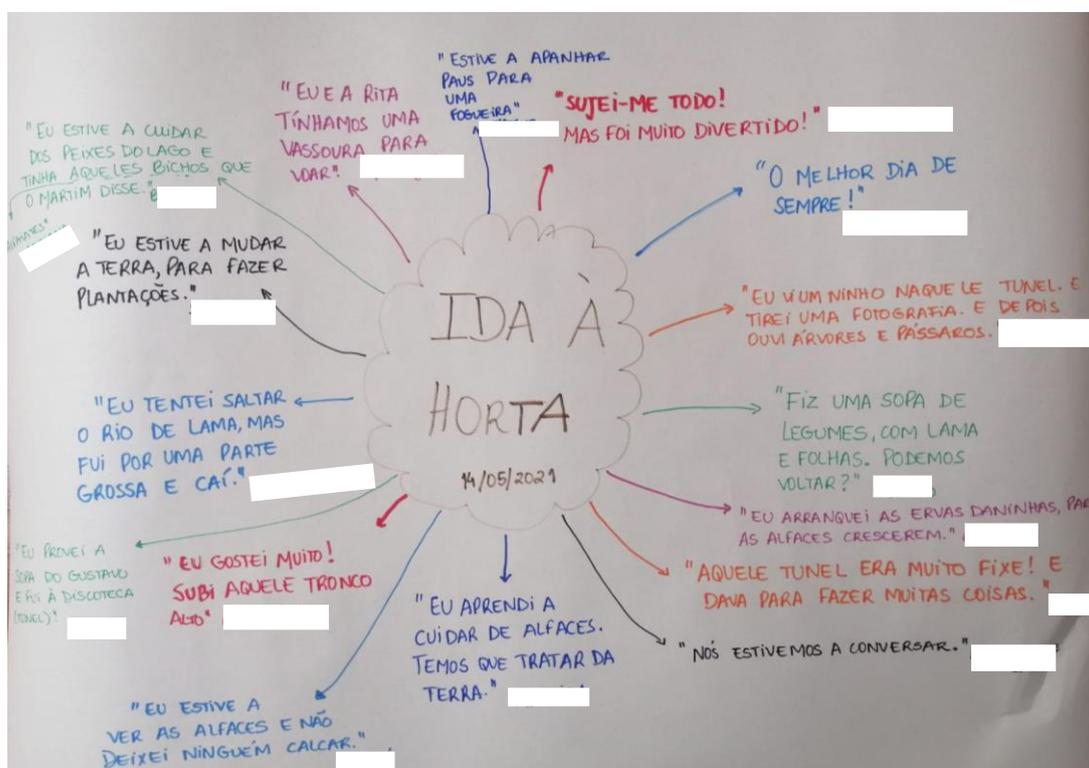


Figura 1 Registo pós ida à horta (EPE)



Figura 2 Crianças a cuidar da horta (EPE)



Figura 3 Sopa de lama (EPE)

Já na figura 4 é possível ver o registo de uma assembleia de novembro de 2020, que também funcionou como planificação da semana seguinte para o grupo. Nesta planificação estavam incluídas, por vontade das crianças, atividades na floresta, o que demonstra o seu interesse por esta área exterior natural. Essas atividades eram, especificamente, ouvir uma história e lanchar na floresta/mata.

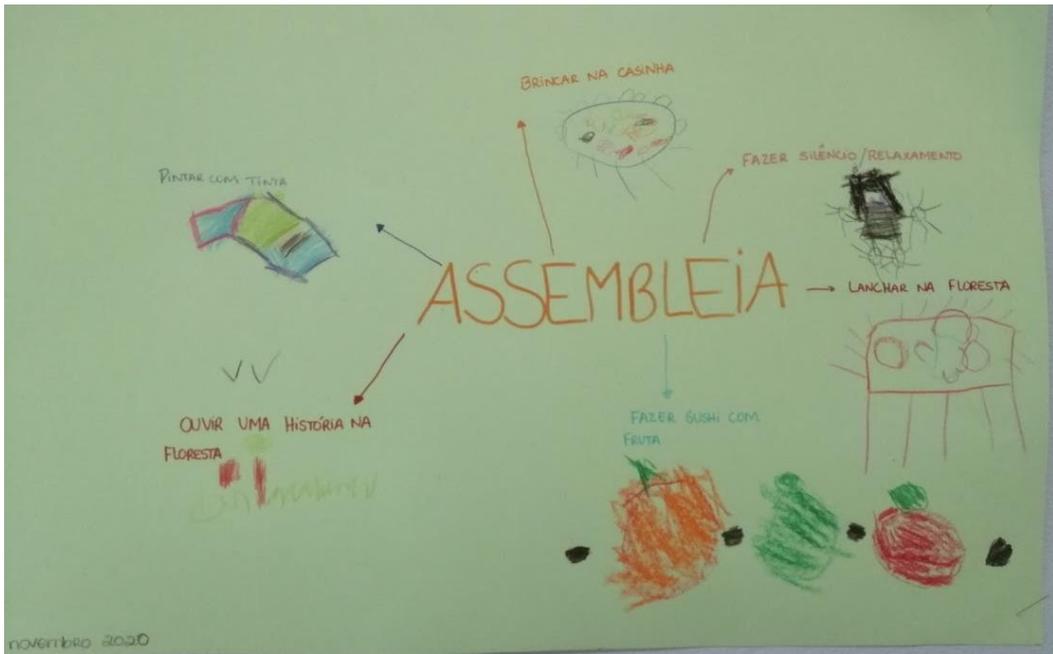


Figura 4 Registo de assembleia e planificação do grupo (EPE)

A figura 5 mostra um exemplo de planificação, referente ao início do segundo semestre de estágio. Nesta planificação é possível ver uma conjugação do interesse das crianças e da educadora e estagiária em que fossem realizadas atividades livres no espaço exterior (floresta e horta).

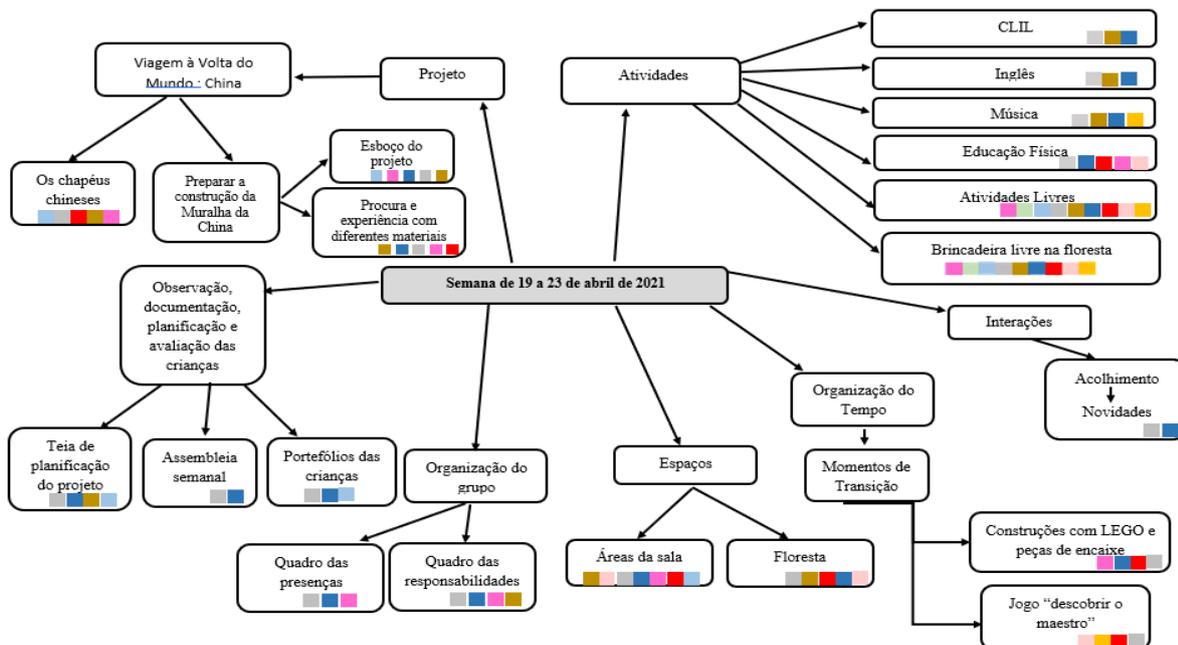


Figura 5 Planificação semanal (EPE)

Das atividades realizadas, destacam-se atividades que as crianças também referiram nas entrevistas, pois foram uma resposta a interesses por elas demonstrados e foram realizadas numa altura do ano em que as crianças tiveram que ir de casacos quentes, o que, nas suas palavras, “não é normal!”. Chegaram até a questionar “Podemos mesmo ir para a floresta de casaco?”.

Na figura 6 pode ver-se uma composição de fotografias relativas à pintura na floresta, onde havia três tiras de papel de cenário e as crianças puderam desenhar e pintar livremente. Nesta figura é ainda de realçar a fotografia do canto inferior direito. Nesta fotografia vemos o desenho da criança com Necessidades Educativas Específicas, diagnosticada com autismo. Depois de desenhar, aproximou-se da educadora estagiária e explicou todo o desenho, apontando: “Aqui está o bico, aqui as asas e as patas. É um pássaro a voar.”. De acordo com a educadora cooperante de estágio, foi a primeira vez que fez um desenho tão realista e que foi capaz de o explicar tão bem. Durante esta atividade, o F esteve sempre tranquilo e foi também capaz de partilhar o pincel e as tintas com os pares, o que nem sempre aconteceu noutras atividades.



Figura 6 Registo da atividade de pintura na mata (EPE)

Na figura 7 está representado o momento em que foram desenhar castanheiros, pois diziam: “quero aprender a desenhar árvores.” E perguntavam “de onde vêm as castanhas? Como é essa árvore?”. Assim, na semana do São Martinho, foram desenhar castanheiros e as pranchetas foram construídas pelas crianças e por sugestão de uma delas.



Figura 7 Registo da atividade de desenho de castanheiros (EPE)

Também em momentos diferentes, enquanto brincavam no espaço exterior natural, as crianças foram criando diferentes brincadeiras e desenvolvendo várias competências, já descritas com as entrevistas e com as observações. Na figura 8 está o registo de algumas das brincadeiras que foram fazendo, nomeadamente (da esquerda para a direita, de cima para baixo): quando utilizavam os bancos existentes para subir, correr e também como palco; quando encontravam estratégias para trepar a estrutura de pedras; a descoberta dos espinhos das rosas; quando utilizaram um arbusto como esconderijo; quando recolheram diferentes elementos naturais e quiseram levar para a sala para perceberem o que era e o que dava para fazer e, por último, o chá que quiseram experimentar fazer com as cascas de tangerina.



Figura 8 Registo fotográfico de momentos de brincadeira livre (EPE)

Também na valência do 1º CEB há evidências consideradas pertinentes para esta investigação. Começando pelos registos fotográficos, é possível perceber que as crianças apreciam estar em contacto com o espaço exterior natural e que desenvolvem variadas brincadeiras. Na figura 9, observam-se um conjunto de fotografias referentes a momentos de brincadeira livre. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, podem ver-se duas cabanas construídas pelas crianças: a primeira recorrendo apenas a paus e, segundo as próprias, servia apenas para “guardar elementos que vamos precisar para as aulas de música.”; a segunda cabana já envolveu mais materiais na sua construção e também recorreram à ajuda de um adulto. No entanto, “elas é que dirigiram a obra!” (M) e utilizam-na para terem conversas “mais privadas”.

Na fotografia seguinte está um exemplo dos “bolinhos” que as crianças fizeram uma vez para vender na sua loja. Essa loja tinha vendedores, que se sentavam nos “tronos” por eles construídos (fotografia do canto inferior esquerdo e do centro). Como foi referido pelas crianças, o espaço exterior natural permite que sejam criativos e livres, mas também os faz sentir com mais coragem para experimentarem coisas novas. A

fotografia do canto inferior direito é o resultado de algumas tentativas dessas duas crianças conseguirem estar penduras na barra.

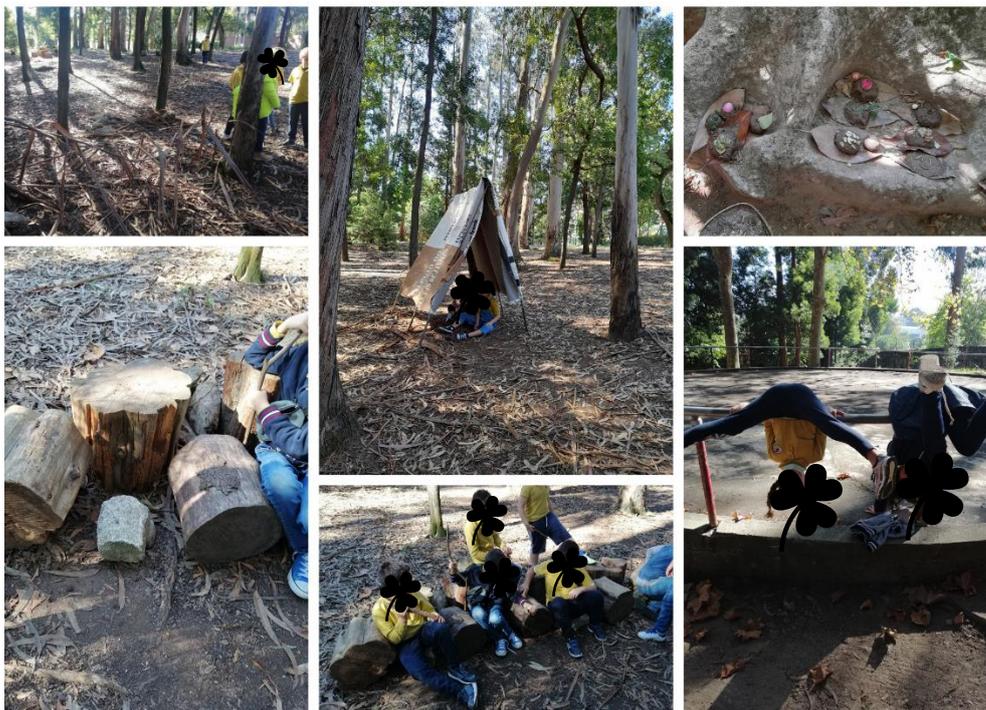


Figura 9 Registo fotográfico de momentos de brincadeira livre (1.º CEB)

Além destes momentos de brincadeira livre, considera-se importante mostrar que as crianças do 1.º CEB, quando tiveram a oportunidade de demonstrar os seus interesses, definir um tema de projeto e fazer uma planificação, a sua escolha foi um projeto centrado no meio ambiente, mais especificamente na horta.

A figura 10 mostra a planificação da turma do 1.º CEB, que inclui conteúdos a trabalhar e competências (post-it amarelo) que a turma definiu que queria desenvolver com essas atividades que propuseram. Através desta manifestação do grupo, consegue perceber-se o quanto gostam de estar em contacto com o exterior e também a importância que dão ao mesmo. Além disso, as crianças vão ainda mais longe! Foram capazes de atribuir importância à sua aprendizagem pensando em conteúdos e competências a desenvolver.

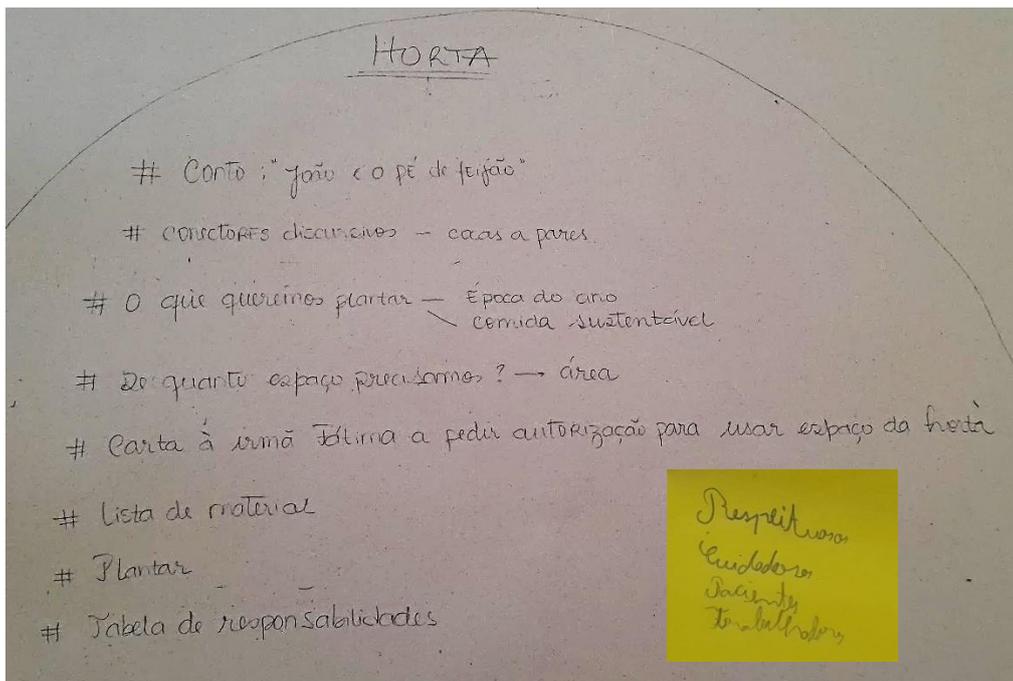


Figura 10 Planificação do projeto do grupo do 1.º CEB

Na figura 11, um registo fotográfico das atividades desenvolvidas durante o projeto, especificamente (da esquerda para a direita e de cima para baixo): a entrevista ao responsável pelos espaços de cultivo, o tratamento da terra, a medição do espaço para cálculo da área e a plantação.



Figura 11 Registo fotográfico das atividades do projeto (1.ºCEB)

3.3. DISCUSSÃO DE DADOS

Como forma de sintetizar os dados apresentados e analisados e possibilitar uma discussão de dados com estes mais presentes, construíram-se os seguintes quadros, onde se apresentam, de uma forma resumida e comparativa, as perspectivas das crianças de EPE e de 1º CEB e da educadora e professora cooperantes de estágio.

Quadro 9 Percepções das crianças da EPE e das crianças de 1º CEB

	Crianças EPE	Crianças 1º CEB
Frequência (de acordo com a resposta da entrevista)	Consideram que vão poucas vezes ao espaço exterior natural.	Dividem-se entre considerar que vão poucas vezes e considerar justo o tempo que passam nesse espaço.
Frequência (de acordo com as observações)	Os intervalos são passados no parque, mas no espaço exterior natural tinham momentos de brincadeira livre, em média, quinzenalmente.	Têm tempo de brincadeira livre em contacto com o espaço exterior natural durante os intervalos, duas ou três vezes por semana.
Condições climáticas	Dizem que só vão com bom tempo, isto é, quando não está a chover.	Dizem que só vão com bom tempo, isto é, quando não está a chover.
Materiais e infraestruturas	Sentem falta de alguns materiais, como cordas, baloiços.	Na maioria, sentem que não há nada que falte e/ou que mereça alteração.
Motivações pessoais	Todos gostam de brincar na mata/" floresta, pois identificam objetos, brincadeiras e sentimentos diferenciadores.	Todos gostam de brincar na mata/" floresta, pois identificam objetos, brincadeiras e sentimentos diferenciadores.
Aprendizagem	Identificam conhecimentos e competências relacionados com a Natureza, consigo e com os outros.	Identificam conhecimentos e competências relacionados com a Natureza, consigo e com os outros.

Quadro 10 Perspetivas da educadora e da professora cooperantes de estágio

	Educadora Cooperante	Professora cooperante
Frequência (de acordo com a resposta da entrevista)	Promove atividades semanalmente no exterior.	Não promove tantas vezes como gostaria.
Frequência (de acordo com as observações)	Os momentos de brincadeira livre em contacto com espaço exterior natural aconteceram, em média, quinzenalmente.	Apenas existiam durante os períodos de intervalo, duas ou três vezes por semana.
Benefícios	Identifica conhecimentos e competências relacionados com a Natureza e com as relações intra e interpessoais.	Identifica conhecimentos e competências relacionados com a Natureza e com as relações intra e interpessoais.
Obstáculos/Riscos/Dificuldades	Fala da questão do mau tempo e da gestão do grupo nessas condições.	Fala da questão da voz se perder, da preparação para sair da sala de aula, da perda de controlo na turma, na questão da sistematização e da mudança de consciência. Fala também da recetividade de “outros adultos” a irem para fora mesmo com chuva.

Quadro 11 Pontos convergentes e divergentes entre adultos e crianças

	Crianças EPE	Crianças 1º CEB	
Educadora cooperante	Frequência apenas com sol. Aprendizagens significativas		Pontos convergentes

	Satisfação com a frequência de contacto com o exterior. As atividades promovidas.		Pontos divergentes
Professora cooperante		Frequência das atividades. Aprendizagens significativas.	Pontos convergentes
		Noção de brincar na Natureza, de passar tempo na Natureza.	Pontos divergentes

Como é possível perceber pela observação e análise dos quadros apresentados, existem pontos convergentes e divergentes nas perceções das crianças e dos adultos. Todos concordam que só brincam na mata quando está bom tempo e isto, na perceção das crianças, acontece quando não chove. Na perceção dos adultos, acontece quando não chove nem está um frio excessivo.

Na questão da frequência, a educadora cooperante de estágio diz promover atividades semanais no espaço exterior natural, mas as crianças da EPE dizem que nem vão assim muitas vezes. Esta perceção das crianças está de acordo com as observações efetuadas, ao contrário da perceção da educadora. Além disso, esses momentos de contacto com o espaço exterior natural não eram planificados e, portanto, acabavam por acontecer nos tempos de recreio e, muitas vezes, não eram tidas em conta como momentos de aprendizagem nem crescimento, apenas como um momento livre.

Já a professora cooperante de estágio revela que não vai tantas vezes quanto gostaria e as crianças realmente referem que só brincam na mata em tempo de recreio, tendo havido até uma das crianças que referiu que “Podíamos vir durante as aulas (...)” (F) e outra que disse que “Gostava de passar aqui mais tempo do que só os intervalos (...)” (R). Portanto, acabam por estar de acordo neste ponto.

Crianças e adultos apresentam opiniões divergentes sobre o que é passar tempo na natureza e brincar nesse espaço. As crianças deixam bem claro que a Natureza as deixa calmas, permite que sejam criativas, permite que aprendam coisas novas – tanto conhecimentos como competências – e que tenham a liberdade para fingir, para brincar, para correr, para experimentar, para falhar e para reconstruir. Quando se referem a aprendizagens na Natureza fazem sempre relação com a brincadeira, com o “fingir”, com as funções que atribuem a objetos, com as observações que fazem.

Por outro lado, a educadora e a professora, já apresentam uma percepção um pouco diferente. Apesar de ser com profundidade diferente, nenhuma delas consegue falar dos benefícios do contacto com a Natureza sem falar em atividades. Ambas reconhecem que na Natureza as crianças se desenvolvem de uma forma mais rica, mais contextualizada, mais autónoma, mais responsável, que aprendem através de todos os sentidos. Contudo, a educadora cooperante de estágio faz referência à importância de as crianças estarem calmas, pois permite que fiquem focadas nas atividades e a professora cooperante de estágio fala da questão da voz e da necessidade de sistematização.

Desde o início da investigação, ao definir as linhas orientadoras, era previsível que esta questão da promoção da brincadeira livre fosse mais limitada no contexto de Ensino de 1.º CEB pelas características mais formais que apresenta. E, nesta mesma linha, apesar de demonstrar vontade de promover estes momentos, a professora cooperante de estágio fala exatamente da dificuldade de se fazer ouvir, da dificuldade de sistematizar as atividades, da necessidade de ter um espaço mais estruturado, da necessidade de preparar bem a turma para o que vai acontecer no exterior. Assim, é possível perceber que, mesmo que o discurso seja de desejo de mudança, ainda há uma grande relação com a pedagogia transmissiva.

No entanto, também poderá ser uma questão de, por vezes, não encontrar a solução ideal para esta preparação que fala. Pois a verdade é que assim que foi sugerido dar voz às crianças para serem elas a planificar um projeto, a professora acedeu. E neste

momento de planificação e realização do projeto, as crianças mostraram como não há assim tantos entraves à aprendizagem em contacto com a Natureza. Ainda que tenham sido maioritariamente momentos orientados, pois foram as atividades que sugeriram, também utilizaram momentos livres para cuidar da horta.

No que diz respeito às competências e/ou aprendizagens desenvolvidas, tantos os registos de observação como as respostas dadas pelas crianças e pelos adultos às entrevistas, mostram que neste contacto com a Natureza, as crianças aprendem a observar, a cuidar, a ser criativas, a pensar criticamente, a ser autónomas, a arriscar, a resolver problemas, a autorregular-se, a comunicar, a apreciar, a compreender os ciclos da Natureza, a conhecer o que existe na Natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório foi elaborado com o objetivo de levar a cabo uma investigação que fizesse sentido de forma pessoal, mas também no contexto de estágio.

Desde o início que foram apresentadas as motivações e também os objetivos desta investigação. Assim, de forma a dar resposta a estes objetivos, foram apresentados instrumentos, procedimentos e os resultados da mesma.

No que diz respeito ao objetivo de perceber qual o grau de satisfação das crianças relativamente às possibilidades e condições que lhes são proporcionadas de brincar em espaços exteriores naturais num contexto de EPE e 1º CEB, os sujeitos de investigação mostraram, em geral, satisfação por brincar no espaço exterior natural, apesar de, na sua perspetiva, esse tempo que passam no exterior ser reduzido. As crianças fazem referência a algumas situações que revelam interesse para esta investigação, especificamente quando referem que houve uma mudança de paradigma no que se refere às condições que permitem a utilização do espaço exterior natural e que o critério utilizado depende do adulto. Portanto, com as suas respostas, as crianças parecem querer mostrar que, muitas vezes, os adultos colocam entraves à utilização dos espaços exteriores que elas não entendem e que, talvez, possam não ser verdadeiros obstáculos.

Sobre a utilização dos espaços exteriores quando está a chover, ou após períodos de chuva, as crianças deixam quase um alerta aos adultos: Brincar não é passear! Talvez os adultos possam pensar que levarem as crianças até ao espaço exterior é suficiente, mas estas crianças revelaram que sabem bem a diferença entre terem tempo para brincar ou apenas poderem passear. Assim, revela-se importante que se possa refletir sobre as práticas e questionar o que vai ser proporcionado às crianças: vão poder brincar? Ou vão passear? Não que uma das atividades tenha mais importância que a outra, pois há tempo e necessidade de ambas, mas, talvez, seja importante uma reflexão sobre a forma como interpretamos as necessidades das crianças.

As crianças gostariam de estar mais tempo no exterior, por variadas razões, mas sobretudo porque é um espaço que lhes agrada, é um espaço onde podem desenvolver a sua criatividade, onde mesmo os adultos impõem menos regras, não têm um espaço delimitado pequeno, têm maior liberdade e mais espaços para as atividades físicas (que tanto agradam), os materiais são vistos como ingredientes, microfones e não como

simples brinquedos para “fingir”; têm mesmo paus para fogueira e líquidos para a sopa; podem trepar árvores, pois não são mesas onde outros colegas estão a trabalhar. Ainda assim, todos os sujeitos revelaram alguma ideia de infraestrutura e/ou material em falta nesse espaço. Em todos os exemplos dados, é notória uma vontade de ser desafiado.

Com a realização das entrevistas à educadora e à professora cooperantes de estágio, foi possível compreender as perspetivas de educador/es de infância e de professor/es do 1º CEB relativamente aos obstáculos e benefícios de as crianças brincarem em espaços naturais. De acordo com os dados recolhidos, na sua perspetiva, a educadora considera de grande importância a brincadeira em contacto com a Natureza, pois permite que as crianças aprendam a partir de todos os sentidos e tenham aprendizagens mais significativas. Contudo, aponta o mau tempo como um obstáculo à promoção deste contacto. Já a professora cooperante de estágio considera que a Natureza é um espaço essencial com o qual as crianças devem ter contacto e que é benéfico para elas, por diversas razões. Desde as aprendizagens, ao desenvolvimento de competências essenciais. Considera que é possível complementar o que considera trabalho de sala com o contacto com a Natureza. Contudo, revela ainda estar muito ‘presa’ na pedagogia transmissiva, revelando que a sua voz tem de se fazer ouvir e que é necessário que haja sistematização de todas as atividades, para que haja aprendizagem.

As entrevistas e as observações ajudaram também a analisar que aprendizagens e/ou competências se desenvolvem nas crianças em contacto com os espaços naturais, num contexto de EPE. Assim, destacam-se as aprendizagens relacionadas com a Matemática, Linguagem Oral, Artes Visuais, Jogo dramático. Mas também várias competências como autonomia, responsabilidade, criatividade, resiliência e a capacidade de resolver problemas. Brincar livremente em contacto com a Natureza permite, de acordo com os dados recolhidos para esta investigação, desenvolver aprendizagens e competências importantes para o desenvolvimento integral das crianças. No mesmo dia, no mesmo local, à mesma hora, com o espaço preparado (relativamente a questões de segurança e com materiais que queiramos acrescentar) e com intencionalidade pedagógica, foi possível observar diferentes aprendizagens e competências em diferentes crianças. Portanto, existe um indício de que a brincadeira livre em espaços exteriores naturais permite colocar em prática a diferenciação pedagógica e despoletar talentos das crianças, respeitando os seus ritmos e as suas necessidades. Além disso, permite

também desenvolver aprendizagens, competências e atitudes preconizadas nos documentos orientadores, especificamente, nas OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Como em tudo na área da Educação, o adulto é um exemplo para as crianças e, muitas vezes, tem de romper com alguns (pre)conceitos para ir ao encontro daquilo que as crianças precisam e do que, muitas vezes, mostram que gostam. Brincar livremente no espaço exterior natural implica que o adulto tenha consciência do que pretende observar e das potencialidades do espaço. Portanto, a nossa motivação e o nosso conhecimento acerca das potencialidades do espaço exterior natural são fundamentais para o incluirmos nas planificações, como espaço educativo, e para colocarmos intencionalidade quando as crianças disserem que querem ir “brincar lá para fora”.

As leituras sobre o tema e a construção da grelha de observação foram muito importantes para dar sentido a esta prática, pois fundamentaram a posição e a escolha deste espaço para as brincadeiras livres como momento de aprendizagem. No entanto, houve também dificuldades inerentes à mesma. Apesar de a questão do frio ter sido ultrapassada, aos poucos, nem sempre foi fácil fazer com que as crianças pudessem experimentar uma vivência com chuva, uma vez que tinham galochas e impermeáveis na instituição. Além disso, enquanto esta prática não foi compreendida como um momento de crescimento e aprendizagem, foi difícil propor momentos no espaço exterior.

No que diz respeito ao 1º CEB, foi mais difícil concretizar estes momentos de brincadeira livre. Apesar de a professora cooperante ter disponibilidade para esta abordagem, existe alguma pressão para cumprir programas. Foi possível desenvolver algumas atividades orientadas no exterior, mas os únicos momentos de brincadeira livre são os recreios de 20 minutos e o de almoço.

Além destas dificuldades, foram sentidas algumas condicionantes institucionais, nomeadamente no que diz respeito à sujidade que as galochas e/ou sapatilhas com lama causam. Este argumento foi impeditivo para a realização de algumas atividades no exterior. Contudo, considero que mesmo estas fragilidades foram importantes, pois fizeram-me desenvolver a capacidade de resolução de problemas, pois tive que encontrar alternativas para estas situações. No futuro, sei que estarei mais preparada para lidar com situações semelhantes.

O facto de esta investigação ter sido realizada em contexto de estágio foi, na minha perspetiva, bastante pertinente e enriquecedor. Permitiu-me conhecer as dinâmicas, compreender e vivenciar o contexto, conhecer de forma mais profunda os sujeitos de investigação e dar outro sentido e pertinência ao trabalho investigativo.

Se fosse hoje, faria algumas mudanças na investigação: teria feito alguma questão de incluir crianças com Necessidades Educativas Específicas como sujeitos de investigação e teria focado uma parte da investigação na diferenciação pedagógica. Isto porque considero que são áreas interessantes, cada vez com mais foco e que poderia ter resultados interessantes. E, além disso, penso que teria tido outras oportunidades para promover momentos de brincadeira livre no exterior.

O estágio, a investigação e as reflexões feitas durante esses momentos, contribuíram de forma muito significativa para o meu crescimento pessoal e profissional, ajudando-me a desenvolver o meu espírito crítico, a flexibilidade, a traçar o meu perfil e a conhecer outras realidades. Sinto-me preparada (com a consciência que terei sempre muito a aprender) para novos desafios!

REFERÊNCIAS

- Aires, A. L. (2010). (Re)Descobrir os recreios - novos olhares sobre as crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, p. 41.
- Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>.
- American Academy of Pediatrics (2006). Active healthy living: Prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 117 (5), 1834-1842
- Bento, G. (2015). Investigar em Educação - IIª série. Infância e espaços exteriores - perspetivas sociais e educativas na atualidade, pp. 131-140
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em Educação de Infância. *Revista Iberoamericana de Educação*, pp. 85-104.
- Bento, G. (2020). Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior. Universidade de Aveiro: UA Editora Universidade de Aveiro.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem fora de portas. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora
- Borràs, L. (2002). Processos de aprendizagem na Educação Infantil - Jogos e Brinquedos na Educação Infantil. Em L. Borràs, *Manual da Educação Infantil - Descoberta de si mesmo* (pp. 193-266). Setúbal: Marina Editores.
- Circular n.º 82/92, de 9 de setembro. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A., Duque, I. e Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da educação pré-escolar: os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10. doi: 10.17979/reipe.2015.0.10.585
- Coelho, A. (2017). Brincar e pedagogia em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 98-103.
- Conselho da Europa na Convenção de Sófia. (2016-2021). Council of Europe Strategy for the Rights of the child. Disponível em <https://rm.coe.int/168066cff8>.
- COP21. (2015). Cimeira do Clima. Paris.
- Cheng, J. e Monroe, M. (2012). Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49.
- Decreto-Lei n.º 379/97: Condições de segurança dos espaços de jogo e recreio. Diário da República n.º 298/1997, Série I-A de 1997-12-27. Lisboa: Ministério do Ambiente
- Despacho n.º 520/97: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

- Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto: requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social.
- Decreto-Lei n.º 54/2019, Série I de 2018-07-06. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Despacho n.º 4-A/2016, de 16 de junho. Diário da República n.º 114/2016, 1º Suplemento, Série II. Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGS). (2017). Atividade de Enriquecimento Curricular. Lisboa.
- Duarte, V. (s/d). Tipos de observação segundo critérios específicos. In Monografias-Brasil Escola. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/regras-abnt/tipos-observacao-segundo-criterios-especificos.htm>.
- Ejbey-Ernst, N. e Stokholm, D. (2014). Pedagogical work outsider the Kindergarten: Outdoor play and learning. In E. Hygum e Pedersen, P. M. (Ed.), Early childhood education: Values and practices in Denmark (pp. 77-89). Århus: Systeme.
- Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 347-366. doi: 10.1007/s13158-015-0149-6.
- Erickson, D. e Ernst, J. (2011). The real benefits of nature play every day. *NACC Newsletter*, 97-100.
- Esteves, S. (2013). Explorar é viver. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, (pp.41).
- Ewert, A., Place, G., e Sibthorp, J. (2005). Early-life outdoor experiences and an individual's environmental attitudes. *Leisure Sciences*, 27, 225-239.
- Ferreira, A. F. (2015). Interação criança-espço exterior em Jardim-de-Infância. Tese de doutoramento em Psicologia, Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12- 13.
- Finlay, B. & Arriete, MC. (2016). Deixe-os comer terra. Lisboa: Matéria-prima edições.
- Fjørtoft, Ingunn (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. Full-text available in: https://www.researchgate.net/publication/259751109_Forest_Schools_and_Outdoor_Learning_in_the_Early_Years_by_Knight_Sara
- Folque, M., Aresta, F., Melo, I. (2018). Construir a sustentabilidade a partir da infância. *Infância na europa hoje. Infância, Natureza e Sustentabilidade*, 2, 26-31.
- Forés, A., Gamo, J., Guillén, J., Hernández, T. et al (2015). *Neuromitos en Educación: El aprendizaje desde la neurociencia*. 8ª edición. Barcelona: Plataforma Actual
- Formosinho, J. e McKinley, N. (2011). Nota de apresentação. In J. OliveiraFormosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Franco, R. & Batista, M. (2007). A criança e o brincar como um direito de liberdade. VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e V Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/9757177-A-crianca-e-o-brincar-como-um-direitode-liberdade.html>

- Freitas, L., Craveiro, C., (2018) Documentação e fotografia pedagógica na ação e no desenvolvimento profissional do educador de infância: uma reflexão na senda da supervisão pedagógica, *Da Investigação às Práticas*, 8(2), 98 - 114. DOI: <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i2.139>
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Brasil: Phorte Editora.
- Gaspar, M. (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*, 90, 45-46.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma Educadora de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, 21-24.
- Hueso, K. (2021). *Educar en la naturaleza*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. I Seminário Nacional do Currículo em Movimento. Brasil: Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. M. (org.). (2014). *O brincar e as suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República* n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Lisboa: Assembleia da República
- Lester, S. & Maudsley, M. (2006). *Play, naturally – A review of children’s natural play*. Playwork partnership. Children’s Play Council.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Malone, K., Birrel, C., Boyle, I. & Gray, T. (2015). *Wild nature play-Researching OOSH in the Bush*. University of Western Sydney. Disponível em http://www.uws.edu.au/cer/research/research_reports.
- Malavasi, L. (2018). As crianças como protagonistas do seu processo formativo: construir uma escola a partir da natureza e de aprendizagens no interior e exterior. *Infância na Europa hoje. Infância, Natureza e Sustentabilidade*. Edição APEI. Publicação semestral, nº2 julho/dezembro 2018, (pp. 7-10).
- Marotz, L. (2015). *Health, safety and nutrition for the young children*. Stamford: Cengage Learning.
- Martins, G. d’O. (Coord). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou O Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. United Kingdom: The National Trust.

- Moussy, B. (2018). Jean-Jacques Rousseau e o seu papel inspirador na relação entre a Natureza e a educação. *Infância na Europa Hoje*. *Infância, Natureza e Sustentabilidade*, 2, 2.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- NAEYC - National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (1997). *The value of school recess and outdoor play*.
- Nature Action Collaborative for Children (NACC) (2008). Re-connecting the world's children to nature. In Working Forum on Nature Education: New Tools for Connecting the World's Children with Nature, an international event held at Arbor Day Farm, Nebraska City, Nebraska, USA, de http://www.worldforumfoundation.org/wf/nacc/call_to_action.pdf
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Lisboa: Contraponto.
- Norddahl, K. (2008). What might early childhood education for sustainability look like? In I. Pramling e Y. Kaga (Eds), *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. (pp. 73-80). United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355E.pdf>
- OCDE. (2021). *Play, Create and Learn: WHAT MATTERS MOST FOR FIVE-YEAR-OLDS*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis da participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2019). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. Em J. Oliveira-Formosinho, & C. Pascal, *Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: um Caminho para a Transformação*. Porto Alegre: Penso.
- OMS (1946). *Constituição da Organização Mundial da Saúde*. Nova Iorque.
- ONU (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável \[ODS\] | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](https://www.mec.gov.br/educinf/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods).
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. Em J. (. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. (pp. 166-213). Porto: Porto Editora.
- Pereira, B. O., & Carvalho, G. S. (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer - Modelos de análise e de intervenção*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da Educação Infantil. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pound, L. (2014). *How children learn*. London, MA Education Ltd.
- Powell, M. A.; Taylor, N.; Fitzgerald, R.; Graham, A.; Anderson, D. (2013). *Ethical Research Involving Children*, Innocenti Publications. Disponível em

<https://www.unicef-irc.org/publications/706-ethical-research-involving-children.html>.

Pramling Samuelsson, I. & Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 623-641.

Projeto Educativo da Instituição (2020-2022)

Queiroz, L. (2006). Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspetivas para o campo da etnomusicologia. Disponível em http://www.ccta.ufpb.br/claves/pdf/claves02/claves_2_pesquisa_quantitativa.pdf

Regulamento Interno da Instituição (revisto em 09/2020)

Rigolet, S. A. (2006). Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. Porto: Porto Editora.

RMNO (2004). Health and Nature – The influence of nature on social, psychological and physical well-being. de <https://www.healthcouncil.nl/documents/advisory-reports/2004/06/09/nature-well-being>.

Samuelsson, I. e Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623- 641.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.

Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children on playground and beyond*. New York State : University of New York Press.

Soromenho-Marques, V. (janeiro/março de 2010). *Revista Noesis. Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, pp. 26-30.

Tiriba, L. (2010). Crianças da natureza. ANAIS do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspetivas actuais. Belo Horizonte, Brazil.

UNESCO (2016). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO.

UNICEF (1959). Declaração Universal dos Direitos das Crianças.

UNICEF (1989). Convenção dos Direitos da Criança.

Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)*. Porto: Faculdade de Medicina do Porto.

Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Peadagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Wauquieza, S. (2018). A escola ao ar livre. *Infância na europa hoje. Infância, Natureza e Sustentabilidade*, 2, 15-19.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.

ANEXOS

ANEXO 1 – FOLHA DE AUTORIZAÇÃO PARA ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Pedido de autorização para recolha de dados

Ex.^{mos} Encarregados de Educação,

O meu nome é Ana Lima e estou a realizar a Prática de Ensino Supervisionada, o estágio curricular, na turma do 4º ano A, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF).

Uma das componentes da Prática de Ensino Supervisionada é a realização do relatório de estágio, que contempla uma componente de investigação. O tema do meu relatório é o brincar em espaços exteriores naturais.

Um dos objetivos desta investigação é perceber o grau de satisfação das crianças relativamente às possibilidades e condições que lhes são proporcionadas de brincar em espaços exteriores naturais no contexto de 1º CEB que frequentam.

De forma a dar resposta a este objetivo, necessito de utilizar instrumentos de recolha de dados. Neste caso, o instrumento de recolha de dados escolhido foi a entrevista. Sendo um instrumento de recolha de dados, a entrevista será gravada – apenas áudio - para que seja possível fazer a análise dos dados.

É uma entrevista anónima e será utilizada unicamente para fins académicos e apenas com a autorização dos Encarregados de Educação. Assim, venho por este meio pedir que preencham a autorização com a resposta ‘autorizo’ ou ‘não autorizo’.

Agradeço, desde já, a colaboração!

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação de _____, tomei conhecimento da realização das entrevistas e qual o seu objetivo e autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) que o/a meu/minha educando/a participe.

ANEXO 2 – FOLHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES (EPE)

Folha de registo de observações – Brincar em espaços naturais

Código de identificação da criança _____

Idade _____

Observadora _____

Indicadores / Observações	Jogo de exploração físico-motora do espaço e materiais naturais	Jogo de sentidos e exploração das propriedades e características dos materiais naturais	Jogo simbólico/ "faz de conta" /ficção com utilização de materiais naturais e outros	Jogo de interação e relação com os pares em espaços naturais	Jogo de criação espontânea e produção com materiais naturais	Jogar, mostrando sinais de respeito pela natureza	Opinião da criança <small>(Sinalizar com um X sobre o símbolo, conforme a criança disse que gostou ou não gostou da brincadeira)</small>	Domínios de aprendizagem e/ou de competências predominante/s
1ª observação – descrição								
2ª observação - descrição								
3ª observação - descrição								
4ª observação - descrição								
5ª observação - descrição								

Descrição dos indicadores (em aberto)	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>corre</u>; - <u>salta</u>; - <u>trepa</u>, sobe e desce; - <u>empurra</u>, faz rolar materiais - <u>transporta</u> materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - <u>autónoma</u> - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - <u>vencendo</u> medos - <u>percebendo</u> os seus limites - <u>percebendo</u> perigos e não arriscando - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc. 	<p>A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano.</p> <p>Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entretém outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc. 	<p>A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc.</p> <p>Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.</p>	<p>A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.</p>		
---------------------------------------	--	---	---	---	--	--	--	--

ANEXO 3 – FOLHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES (1.º CEB)

Folha de Registo de observações – Brincar em espaços naturais

Código de identificação da criança _____

Idade _____

Observadora _____

Indicadores	Jogo de exploração físico-motora do espaço e materiais naturais	Jogo de sentidos e exploração das propriedades e características dos materiais naturais	Jogo com regras	Jogo simbólico/ “faz de conta” /ficção com utilização de materiais naturais e outros	Jogo de interação e relação com os pares em espaços naturais	Jogo de criação espontânea e produção com materiais naturais	Jogar, mostrando sinais de respeito pela natureza	Atividade individual	Opinião da criança	Domínios de aprendizagem e/ou de competências predominante/s
Observações										
1ª observação – descrição										
2ª observação - descrição										
3ª observação - descrição										
4ª observação - descrição										
5ª observação - descrição										

Descrição dos indicadores (em aberto)	A criança:	- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc.	A criança envolve-se em brincadeiras mais complexas: cria estratégias, toma decisões, é capaz de criar e respeitar as regras.	A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.	- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entreejuda outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc.	A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.	A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.	A criança utiliza o tempo que passa na Natureza para estar sozinha: - <u>lê</u> , <u>passa</u> , <u>senta-se</u> a relaxar, <u>desenha</u> , etc.
	<ul style="list-style-type: none"> - <u>corre</u>; - <u>salta</u>; - <u>trepa</u>, sobe e desce; - <u>empurra</u>, faz rolar materiais - <u>transporta</u> materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: <ul style="list-style-type: none"> - <u>autónoma</u> - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - <u>vencendo</u> medos - <u>percebendo</u> os seus limites - <u>percebendo</u> perigos e não arriscando - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc. 						

ANEXO 4 – GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS (EPE E 1ºCEB)

Objetivos	Questões
<p>Perceber o grau de satisfação das crianças relativamente às possibilidades e condições que lhes são proporcionadas de brincar em espaços exteriores naturais num contexto de EPE e 1º CEB que frequentam.</p>	<p>1-Costas brincar na “floresta”? Gostas de brincar na “floresta”? Porquê?</p> <p>2-Brincas na “floresta” só quando está bom tempo? E quando está mau tempo?</p> <p>3-E quando está mau tempo, vestes roupas diferentes, que te protejam do frio/da chuva? E calças algo diferente que também te proteja?</p> <p>4-Gostavas de brincar mais vezes na “floresta”? Porquê?</p> <p>5-Gostavas de fazer alguma coisa no espaço da “floresta” que ainda não tivesses experimentado fazer? (subir a uma árvore, subir um monte, dar exemplos)</p> <p>6-Que outras coisas gostarias de ter no espaço da “floresta”? (materiais, ferramentas, infraestruturas)</p>

ANEXO 5 – GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE E À PROFESSORA COOPERANTE

Entrevista à educadora cooperante

A presente entrevista surge como instrumento de apoio à recolha de dados para o projeto de investigação no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O objetivo desta entrevista é compreender as perspetivas dos educadores relativamente aos obstáculos e benefícios de as crianças brincarem em espaços naturais, concretamente no âmbito do projeto “Pintar a ma(n)ta”.

Sendo um instrumento de recolha de dados, a entrevista será gravada para que seja possível fazer a análise de dados. É uma entrevista anónima e será utilizada unicamente para fins académicos.

Agradeço, desde já, a colaboração!

Objetivo	Questões
1.Compreender a perspetiva dos educadores/professores sobre o brincar em espaços naturais.	1.1- Qual a sua opinião sobre o brincar em espaços naturais? 1.2- O que pensa sobre o contacto das crianças com a Natureza? 1.3-Promove de forma sistemática atividades com as crianças em espaços naturais? Com que frequência (diariamente, semanalmente, mensalmente)? Em qualquer altura do ano (estação do ano, meteorologia)?
2.Compreender as perspetivas de educadore/s de infância e de professor/es do 1º CEB relativamente aos benefícios e obstáculos que se colocam quando as crianças brincam em espaços naturais.	2.1-Quais os principais benefícios que vê neste tipo de atividades? 2.2-Quais os riscos/dificuldades/obstáculos que associa a este tipo de atividades? 2.3 - Visto que esta entrevista é para um estudo académico, que sugestões/recomendações gostaria de deixar sobre este tema, o brincar em espaços naturais, para os estudantes em formação?

ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS DA EPE

Gustavo (G) – 5 anos

Ana (A) – Olá, Gustavo. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?

G – Sim.

A – Obrigada. Então diz-me uma coisa, tu costumavas brincar na floresta?

G – Sim. Mas pouco!

A – Pouco? O que é pouco?

G – Não vimos todos os dias. E às vezes não vimos nenhum dia da semana.

A – Porquê?

G – Não sei.

A – Mas quando vens, gostas de brincar na floresta?

G – Sim.

A – Porquê?

G – Porque aqui consigo fazer sopas.

A – E na sala não consegues? Tu costumavas brincar na casinha.

G – Pois é, mas na casinha só tenho coisas a fingir para a sopa e para cozinhar.

A – E aqui?

G – Olha, aqui tenho lama, que é a sopa. Depois tenho coisas a sério para a pôr na sopa: folhas, bolotas para saber bem.

A – Pois, então aqui tens mais coisas a sério para fazer a sopa, é isso?

G – Sim, claro!

A – E tu costumavas brincar na floresta só quando está bom tempo? Ou também vens quando está mais frio ou a chover?

G – É assim, nós só vínhamos quando estava sol. Mas agora tu gostas muito de estar cá fora e vimos quando está frio.

A – E quando está mau tempo vestes roupas diferentes, que te protejam do frio ou da chuva?

G – Sim. Kispos e botas

A – E gostavas de brincar mais vezes na floresta?

G – Sim.

A – Porquê?

G – Porque aqui podemos fazer mais coisas e eu gosto muito!

A – E gostavas de fazer alguma coisa neste espaço que ainda não tivesses experimentado fazer? Por exemplo, subir a uma árvore, subir um monte, fazer um escorrega de folhas...

G – Fazer um escorrega de folhas era giro.

A – Que outras coisas gostavas de ter neste espaço da floresta?

G – Panelas. Porque estou sempre a fazer a sopa nas árvores, mas era preciso panelas. Ah, e pratos, para as pessoas comerem.

A – E os troncos das árvores não são boas panelas?

G – Mais ou menos. Cozinham bem, mas depois não posso levar para a mesa para dar aos meus amigos.

A – E depois onde guardavas as panelas?

G – Levava para a sala outra vez.

A – Então da próxima vez tens que te lembrar de trazer aquelas panelas que temos na casinha.

G – Está bem.

A – Queres dizer mais alguma coisa sobre a floresta?

G – Sim. Eu gosto mesmo muito! E é muito importante nós tomarmos conta da floresta porque ela é muito especial. E quero vir mais vezes. Podes pedir à Patrícia, por favor?

A – Sim, vamos falar com a Patrícia.

G – Obrigado. Chau!

A – Obrigada.

Clara (C) – 4 anos

A – Olá, Clara. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?

C – Sim.

A – Obrigada. Então diz-me uma coisa, tu costumavas brincar na floresta?

C – Sim.

A – E gostavas?

C – Sim.

A – Porquê?

C – Porque tem muitas bolotas! Também tem paus, pedras e folhas

A – E o que é que tu fazes com essas bolotas, paus, pedras e folhas?

C – Faço fogueiras. Uso estes paus e faço uma fogueira. E ponho os paus maiores por cima, a fazer o teto da fogueira e os mais pequenos lá dentro. E as folhas são para abanar a fogueira.

A – Muito bem. E brincas na floresta só quando está bom tempo?

C – Sim.

A – Quando está mau tempo, mais frio ou chuva, vens para a floresta brincar?

C – Não, que não se pode! Quando está a chover não vimos. Quando está a chover ficamos na sala de vídeo a brincar e quando já estiver tudo seco, vamos para o parque.

A – Qual parque? Como é o parque?

C – É aquele lá fora, tu sabes! Que tem o escorrega, os pneus, os baloiços. É muito fixe também, mas eu gosto mais da floresta e da horta também.

A – Porquê?

C – Porque dá para correr mais e para tratar das alfaces e dá para fazer as fogueiras. Sabes que eu já me magoei aqui na floresta?

A – Já? Como?

C – Foi assim: estava a andar e tropecei naqueles troncos que estão no chão e caí. Fiz uma ferida no joelho, mas foi só pôr água e fiquei boa. Mas agora já não caio mais, porque fico muito atenta ao chão.

A – Andas com mais atenção, não é?

C – Sim. Mas não tenho medo.

A – Nem precisas de ter! Olha, disseste que só vinhas cá para fora com bom tempo. Mas quando está mais frio ou a chover, costumavas vestir alguma roupa diferente?

C – Sim, casacos quentinhos e aquela camisola de gola alta muito fofinha, sabes?

A – Sim. Muito bem! E calças algo diferente que te proteja do frio e da chuva?
C – Sim, galochas.
A – Então, quando calças as galochas não vens de galochas para a floresta?
C – Não. Calço para vir da minha casa para o colégio. E às vezes quando vamos à horta. Mas já não está a chover. É só porque a horta tem muita lama.
A – E gostavas de brincar mais vezes na floresta?
C – Sim.
A – Porquê?
C – Porque é super fixe! Eu adoro! Podia passar todo o dia na floresta!
A – E gostavas de fazer alguma coisa neste espaço que ainda não tivesses experimentado fazer? Por exemplo, subir a uma árvore, subir um monte, fazer um escorrega de folhas...
C – Eu gostava de vir muitas vezes para a floresta!
A – Mas gostavas de fazer alguma coisa diferente?
C – O que é que achas? É uma coisa que dá para escorregar. O que achas que é?
A – Hmm, um monte de terra?
C – O quê? Estava a pensar num escorrega, mas um monte de terra pode ser também.
A – Mas em que escorrega é que estavas a pensar?
C – Igual ao do parque.
A – E além do escorrega, que outras coisas gostavas de ter neste espaço da floresta?
C – Gostava de ter terra e madeira.
A – Não tens terra na floresta?
C – Alguma. Mas queria mais. Mais terra e mais madeira para construir.
A – Construir o quê?
C – Um escorrega. Depois punha folhas e bolotas também.
A – Muito bem. Há mais alguma coisa que queiras dizer sobre a floresta?
C – Não.
A – Obrigada!

Maria Inês (MI) – 5 anos

A – Olá, Inês. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?
MI – Sim.
A – Obrigada. Então diz-me uma coisa, tu costumavas brincar na floresta?
MI – Sim.
A – E gostas?
MI – Sim.
A – Porquê?
MI – Porque aqui tenho muitas amiguinhas e posso encontrar coisas para fingir as coisas a sério.
A – Queres dar um exemplo dessas coisas que encontras?
MI – Olha, posso encontrar paus e fazer uma fogueira.
Posso encontrar madeiras das árvores, que parecem telemóveis.
Posso encontrar folhas e pôr na fogueira para o fogo ficar maior ou até folhas para fazer uma bandolete ou pulseira. Olha, assim: pego nas folhas e furo. Se tiver na sala uso o

furador, se não, trago para aqui ou uso um pau. Furo as pontinhas das folhas e depois com um fio passo pelos furos e amarro as folhas umas às outras. E já está!

A – Muito bem. E brincas na floresta só quando está bom tempo?

MI – Costumo vir quando está sol, mas agora também vimos se estiver frio. Só não vimos se estiver a chover e trovões.

A – E quando está mau tempo vestes roupas diferentes, que te protejam do frio ou da chuva?

MI – Visto um kispo e mais nada.

A – E calças alguma coisa diferente que te proteja do frio e da chuva?

MI – Galochas

A – Então, quando calças as galochas não vens de galochas para a floresta?

MI – Não.

A – E gostavas de brincar mais vezes na floresta?

MI – Sim. Porque eu gostava de brincar à chuva, mas a Patrícia não nos deixa vir cá para fora quando está a chover.

A – Porquê que gostavas de brincar mais vezes na floresta?

MI – Porque não temos escorregas, nem baloiços nem carrossel. Temos só a terra e as folhas.

A – Então achas que os escorregas e os baloiços não fazem falta?

MI – Aqui não. Mas também podíamos construir um balancé de madeira, com muitos paus. E tínhamos de usar cola muito forte e colar paus, que tinham de ser muito grossos.

A – Muito bem! Já tens muitas ideias. E gostavas de fazer alguma coisa neste espaço que ainda não tivesses experimentado fazer? Por exemplo, subir a uma árvore, subir um monte, fazer um escorrega de folhas...

MI – Eu gostava de subir às árvores, mas não temos as coisas da escalada.

A – Então achas que aqui faltam coisas de escalada para se subir às árvores?

MI – Sim.

A – E o que são coisas de escalada?

MI – Cordas e aquelas coisas que ficam nas árvores para por os pés e as mãos.

A – Muito bem. Há mais alguma coisa que queiras dizer sobre a floresta?

MI – Não.

A – Obrigada!

B – Às vezes. Ma só vamos passear, não ficamos a brincar.

A – E gostavas de brincar mais vezes na floresta?

Laura (L) – 4 anos

A – Olá, Laura. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?

L – Sim.

A – Obrigada. Então diz-me uma coisa, tu costumavas brincar na floresta?

L – Sim.

A – E gostas?

L – Sim.

A – Porquê?

L – Porque aqui posso subir às árvores e correr e ir a todo o lado, porque não estão sempre a dizer para não ir.

A – Consegues explicar melhor isso?

L – Por exemplo, no parque não podemos ir por cima da lagartixa, não podemos estar em pé nos baloiços.

A – E aqui na floresta ninguém diz isso?

L – Não. E também posso cantar, porque tenho estes paus que são microfones.

A – E só vens brincar para a floresta quando está bom tempo? Ou também vens quando está mau tempo, frio e chuva?

L – Só vimos quando está bom tempo. Mas quando está sol e frio. Só não vimos quando chove.

A – E quando está mau tempo vestes roupas diferentes, que te protejam do frio ou da chuva?

L – Sim, um kispo e camisolas.

A - E calças algo diferente que te proteja do frio e da chuva?

L – Botas e galochas.

A – E gostavas de brincar mais tempo na floresta?

L – Sim, mas brincar, não é passear.

A – Qual é a diferença?

L - Brincar é ficar muito tempo a fazer jogos e bolos e apanhar coisas.

A – E porque é que gostas de brincar cá fora?

L – É muito bom. Fico calma!

A – O que é ficar calma?

L – Respirar fundo e ficar sozinha.

A – Então e gostavas de fazer alguma coisa neste espaço que ainda não tivesses experimentado fazer?

L – Nunca cortei madeira.

A – E o que precisas para poder cortar madeira?

L – Eu acho que não podemos cortar, porque não podemos cortar as árvores.

A – Pois, mas há ali muitos troncos partidos que se podiam cortar.

L – Sim e dava para fazer uma casa na árvore.

A – E o que era preciso para cortar a madeira?

L – Aquelas coisas grandes que parecem facas, porque têm aqueles picos da faca, mas estas são maiores e mais fortes porque são para a madeira.

A – Chamam-se serras.

L – Isso, precisamos disso! Se calhar temos de pedir às Irmãs.

A – Vamos ver o que é possível. Gostavas de dizer mais alguma coisa sobre a floresta?

L – Acho que não.

A – Obrigada, Laura.

Maria Carolina (MC)

A – Olá, Carolina. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?

MC – Sim.
A – Obrigada. Carolina, tu costumavas brincar na floresta?
MC – Sim.
A – E gostas?
MC – Gosto muito.
A – Porquê?
MC – Gosto muito de brincar na floresta, porque posso fazer coisas a fingir mais a sério do que na sala.
A – Podes dar exemplos do que fazes?
MC – Faço bolos, sopas. E posso ter uma escola maior.
A – E porque é que é diferente fazer isso na floresta?
MC – Porque eu gosto mais. Tenho mais espaço para os alunos.
A – Muito bem. E brincas na floresta só quando está bom tempo? Ou também vens para aqui quando está mau tempo?
MC – Venho quando está bom tempo e mau tempo. Porque quando está sol vimos mais vezes e quando está frio vimos menos vezes. Quando chove não vimos.
A – E quando está frio costumavas vestir alguma roupa diferente?
MC – Sim, kispo e galochas.
A – E gostavas de brincar mais vezes na floresta?
MC – Sim.
A – Porquê?
MC – Porque gosto muito de estar aqui.
A – E gostavas de fazer alguma coisa neste espaço que ainda não tivesses experimentado fazer? Por exemplo, subir a uma árvore, subir um monte, fazer um escorrega de folhas...
MC – Nunca experimentei subir a uma árvore.
A – Porque é que nunca experimentaste?
MC – Não sei.
A – Que outras coisas gostavas de ter neste espaço da floresta?
MC – Podíamos ter um sítio para ser a escola. E um baloiço nas árvores.
A – Muito bem. Há mais alguma coisa que queiras dizer sobre a floresta?
MC – Amanhã podemos lanchar aqui?
A – Sim, podemos.
MC – Boa! Vou fazer um bolo para o lanche, então.

David Soares (DS) – 4 anos

A – Olá, David. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?
DS – Podes.
A – Obrigada. David, costumavas brincar na floresta?
DS – Costumo.
A – E gostas?
DS – Gosto.
A – Porquê?

DS – Porque tem muitas árvores e paus.
A – E porque é que gostas das árvores e dos paus?
DS – Porque são casas e caminhos. E quando sou ninja consigo esconder-me.
A – E brincas aqui na floresta só quando está mau tempo? Ou quando está mau tempo (frio e chuva) também vens?
DS – Brinco também com frio. Tu trouxeste-nos aqui para a pintura e para desenhar e brincar e estava muito frio.
A – E quando está frio, costumavas vestir alguma roupa diferente para te agasalhar?
DS – Sim, visto um casaco. Mas também calço botas.
A – E gostavas de brincar mais vezes na floresta?
DS – Gostava.
A – Porquê?
DS – Porque aqui posso ser um ninja e correr.
A - E gostavas de fazer alguma coisa neste espaço que ainda não tivesses experimentado fazer?
DS – Não sei.
A – Por exemplo, trepar a uma árvore, subir a um monte,...
DS- Gostava de trepar árvores.
A – E porque é que nunca experimentaste trepar a uma árvore?
DS – Porque são todas altas e não consigo.
A – O que precisavas de ter para experimentar?
DS – Cordas.
A – Então achas que faltam cordas na floresta, para poderes trepar às árvores?
DS – Sim.
A - Que outras coisas gostavas de ter neste espaço da floresta?
DS – Nada!
A – Queres dizer mais alguma coisa sobre a floresta?
DS – Não.
A – Obrigada.

Salvador (S) – 5 anos

A – Olá, Salvador. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?
S – Podes.
A – Costumas brincar na floresta?
S – Sim.
A – E gostas?
S – Gosto.
A – E porquê?
S - Adoro brincar na floresta porque aqui deixam-nos fazer fogueiras, andar com paus, subir às árvores e fingir coisas mais fixes.
A – O que são coisas mais fixes?
S – Porque corro, posso descobrir coisas, tenho mais tempo.

A – E brincas na floresta só quando está bom tempo? Ou também vens quando está mau tempo?

S – Eu fico muitos dias lá dentro. Não venho sempre. Depende.

A - De quê?

S - Por exemplo, nem todos os adultos deixam vir cá para fora.

A - E quando está frio, costumavas vestir alguma roupa diferente para te agasalhar?

S – No inverno usamos kispos e muitas camisolas e calçamos galochas.

A - E calças as galochas quando está frio ou só quando está a chover?

S – Quando está frio e quando chove.

A – Então vens para a floresta quando chove?

S – Não, só para o parque e só quando acaba de chover. E às vezes vamos à horta e vamos com as galochas. Mas quando não chove.

A – E gostavas de brincar mais vezes na floresta?

S – Sim.

A – Porquê?

S – Porque é muito divertido mesmo.

A - E gostavas de fazer alguma coisa neste espaço que ainda não tivesses experimentado fazer?

S- Eu arrancava raízes, mas agora já não faço isso, porque tu ensinaste que não podemos. E eu não quero estragar a Natureza, porque ela é muito importante e vivem aqui muitos animais e muitas plantas.

A – Muito bem! Mas gostavas de experimentar fazer alguma coisa diferente?

S – Não!

A – E achas que falta alguma coisa aqui na floresta?

S – Monte de escalada.

A – O que é isso?

S – Uma parede de escalada para crianças. E um jogo do galo humano.

A – Mas o jogo do galo podes fazer.

S – Eu sei. -Vou fazer.

A - Que outras coisas gostavas de ter neste espaço da floresta?

S – Só isso!

A – Queres dizer mais alguma coisa sobre a floresta.

S – Não.

ANEXO 7 – CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS DA EPE

Categoria	Indicadores	Evidências
Contacto com os espaços exteriores naturais	Frequência	<p>Costumo brincar na floresta. (Todos)</p> <p>“Costumo vir, mas pouco.” (G)</p> <p>Gostava de brincar mais vezes na floresta. (todos)</p> <p>“Não vimos todos os dias. E às vezes não vimos nenhum dia da semana.” (G)</p> <p>“Às vezes vamos à horta.” (C)</p> <p>“Eu gostava de vir muitas vezes para a floresta.” (C)</p>
	Condições climatéricas	<p>“Não se pode vir cá para fora quando está a chover.” (C)</p> <p>“Quando está a chover ficamos na sala de vídeo (...) e quando já estiver tudo seco, vamos para o parque.” (C)</p> <p>“Nós só vínhamos quando estava sol. Mas agora tu gostas muito de estar cá fora e vimos também quando está frio. Só não vimos se estiver a chover e trovões” (G)</p> <p>“Costumo vir quando está sol, mas agora também vimos se estiver frio.” (MI)</p> <p>“Porque eu gostava de brincar à chuva, mas a P não nos deixa quando está a chover.” (MI)</p> <p>Quando calço galochas, “só vimos passear, não ficamos a brincar.” (B)</p> <p>“Só vimos quando está bom tempo. Mas quando está sol e frio. Só não vimos quando chove.” (L)</p> <p>“Porque quando está sol vimos mais vezes e quando está frio vimos menos vezes. Quando chove não vimos.” (MC)</p> <p>“Brinco também com frio. Tu trouxeste-nos aqui para a pintura e para desenhar e brincar e estava muito frio.” (DS)</p> <p>“Eu fico muitos dias lá dentro. Não venho sempre. Depende. (...) Nem todos os adultos deixam vir cá para fora.” (S)</p> <p>“(...) só para o parque e só quando acaba de chover. E às vezes vamos à horta (...) mas quando não chove.” (S)</p>
	Materiais e infraestruturas	<p>“Gostava de fazer um escorrega de folhas.” (G)</p> <p>“Gostava de ter painéis (...) e pratos.” (G)</p> <p>“Gostava de ter um escorrega igual ao do parque (...) e madeira.” (C)</p> <p>“(...) podíamos construir um balancé de madeira (...)” (MI)</p> <p>“Gostava de subir às árvores, mas não temos coisas de escalada. Cordas e aquelas coisas para pôr os pés e as mãos.” (MI)</p> <p>“Nunca cortei madeira. (...)” e precisava “daquelas coisas grandes que parecem facas (...)” (L)</p> <p>“Podíamos ter um sítio para ser a escola. E um baloço nas árvores.” (MC)</p> <p>“Gostava de trepar árvores. (...) preciso de cordas.” (DS)</p>

		Podíamos ter “uma parede de escalada para crianças. E um jogo do galo humano.” (S)
	Motivações pessoais	<p>“Aqui consigo fazer sopas.” (G)</p> <p>“Aqui podemos fazer mais coisas e eu gosto muito!” (G)</p> <p>“Tem muitas bolotas! Também tem paus, pedras e folhas.” (C)</p> <p>“É super fixe! Eu adoro. Podia passar o dia todo na floresta” (C)</p> <p>“Eu gosto mais da floresta e da horta.” (C)</p> <p>“Dá para tratar das alfaces” (C)</p> <p>“Tenho muitas amiguinhas e posso encontrar coisas para fingir as coisas a sério.” (MI)</p> <p>“Aqui posso subir às árvores e correr e ir a todo lado, porque não estão sempre a dizer para não ir.” (L)</p> <p>“É muito bom! Fico calma!” (L)</p> <p>“(…)porque posso fazer coisas a fingir mais a sério do que na sala.” (MC)</p> <p>“Porque gosto muito de estar aqui.” (MC)</p> <p>“Tem muitas árvores e paus.” (DS)</p> <p>“Aqui posso ser ninja e correr.” (DS)</p> <p>“Adoro brincar na floresta porque aqui deixam-nos fazer fogueiras, andar com paus, subir às árvores e fingir coisas mais fixes.” (S)</p> <p>“É muito divertido, mesmo!” (S)</p>

Categoria	Indicadores	Evidências
Interações com a Natureza	Brincadeira livre	<p>“(…)na casinha só tenho coisas a fingir (...) aqui tenho lama que é sopa. E tenho coisas a sério para pôr na sopa: folhas, bolotas(…)” (G)</p> <p>Os troncos das árvores “cozinham bem, mas depois não posso levar para a mesa para dar aos meus amigos.” (G)</p> <p>“Uso estes paus e faço uma fogueira. Ponho os maiores por cima, a fazer o teto e os mais pequenos lá dentro.” (C)</p> <p>“(…) encontro paus e faço uma fogueira.” (MI)</p> <p>“(…) com madeira da árvore faço telemóveis. (...) folhas para a fogueira ficar maior ou faço bandoletes de pulseiras.” (MI)</p> <p>“Furo as pontinhas das folhas e depois com um fio passo pelos furos e amarro as folhas umas às outras.” (MI)</p> <p>“(…) aqui não temos escorregas nem baloiços nem carrossel. Só terra e folhas.” (MI)</p> <p>“Brincar é ficar muito tempo a fazer jogos e bolos e apanhar coisas” (L)</p> <p>“Posso cantar, porque tenho estes paus que são microfones” (L)</p> <p>“Faço bolo, sopas. E posso ter uma escola maior.” (MC)</p>

		<p>Paus e árvores são “casas e caminhos. E quando sou ninja consigo esconder-me.” (DS)</p> <p>“Porque corro, posso descobrir coisas, tenho mais tempo.” (S)</p>
	Cuidado e respeito pela Natureza	<p>“É muito importante nós tomarmos conta da floresta porque ela é muito especial.” (G)</p> <p>“(…) não podemos cortar árvores.” (L)</p> <p>“Eu arrancava raízes, mas agora já não faço isso.” (S)</p> <p>“Eu não quero estragar a Natureza, porque ela é muito importante e vivem aqui muitos animais e plantas.” (S)</p>
	Consciência dos perigos	<p>“Agora já não caio mais, porque fico muito atenta ao chão” (C)</p>

ANEXO 8 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS DO 1º CEB

Kimahri (K) – 10 anos

Ana (A) – Olá, Kimahri. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?

K – Sim.

A - Costumas brincar na mata? Com que frequência?

K – Sim. Vimos uns dias para aqui às segundas, quartas e sextas.

A - Gostas de brincar na mata? Porquê?

K – Sim. Porque é fixe de brincar com a Natureza e é fixe estar com os amigos lá. E porque aprendi a fazer cabanas.

A -Brincas na mata só quando está bom tempo? E quando está mau tempo?

K – Só com bom tempo. Quando está mau tempo ficamos no ginásio.

A- Na tua sala há galochas e casacos. Quando é que os usas?

K – Isso era dos outros anos, porque vínhamos cá para fora.

A – E agora já não vêm cá para fora?

K – Vimos, mas já não vimos fazer aquelas atividades.

A – Porquê?

K – Porque aquela professora que fazia isso já não está aqui.

A -Gostavas de brincar mais vezes na mata? Porquê?

K – Sim. Apesar de passarmos mais tempo na mata do que no campo, eu gosto muito mais de estar aqui. É mais divertido.

A - Gostavas de fazer alguma coisa no espaço da mata que ainda não tivesses experimentado fazer? (subir a uma árvore, subir um monte, dar exemplos)

K – Acho que não.

A - Sentes falta de alguma coisa no espaço da mata?

K - Não. Está ótima assim.

Sofia Rodrigues (SR) – 9 anos

Ana (A) – Olá, Sofia. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?

SR – Sim.

A - Costumas brincar na mata? Com que frequência?

SR – Sim. Vimos quase todos os dias, mas nem todos.

A - Gostas de brincar na mata? Porquê?

SR – Gosto muito. Porque é um espaço ao ar livre, com muita Natureza. Temos um espaço muito, muito grande onde nos podemos divertir com os outros.

A -Brincas na mata só quando está bom tempo? E quando está mau tempo?

SR – Só quando está bom tempo, porque quando chove não podemos.

A- Na tua sala há galochas e casacos. Quando é que os usas?

SR – É para a chuva. Mas era para ir à horta, porque tínhamos um projeto o ano passado de tomar conta da horta.

A – Gostaste desse projeto? Porquê?

SR – Gostei muito! Porque vínhamos cá para fora mais vezes e aprendi algumas coisas sobre legumes.

A - Sentes que aprendes quando brincas na mata? O quê?

SR – Sim, porque precisamos de ter contacto com a Natureza, para perceber o que é a vida! Vejo animais, vejo o que acontece às coisas, vejo quando é que as folhas caem. A Natureza faz parte da nossa vida, por isso, temos de passar tempo com ela para a perceber.

A -Gostavas de brincar mais vezes na mata? Porquê?

SR – Sim e não. Sim, porque adoro estar aqui. Não, porque não seria justo estarmos sempre só nós na mata. Temos de ir trocando.

A – E porque é que não podem estar todos na mata?

SR – Porque não há adultos suficientes para toda a gente.

A – Por que razão achas que não são suficientes?

SR – Porque só temos um e nós somos muitos e os adultos têm de ver o que fazemos, para não nos magoarmos.

A - Gostavas de fazer alguma coisa no espaço da mata que ainda não tivesses experimentado fazer? (subir a uma árvore, subir um monte, dar exemplos)

SR – Não. Acho que já experimentei tudo!

A - Sentes falta de alguma coisa no espaço da mata?

SR – Não, acho que está bem assim. Porque se tivesse mais alguma coisa, ia ficar muito artificial e não tão natural.

Teresa (T) – 9 anos

Ana (A) – Olá, Teresa. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?

T – Sim.

A - Costumas brincar na mata? Com que frequência?

T – Sim. Se estiver sol, vimos dia sim, dia não. Nos outros dias ficamos no campo de jogos.

A - Gostas de brincar na mata? Porquê?

T – Muito! Porque tem muito espaço para correr, para brincar às lojas, dá para ir para vários sítios diferente e fazer atividades. E também dá para descansar.

A - Brincas na mata só quando está bom tempo? E quando está mau tempo?

T – Quando está bom tempo. Quando chove vamos para o ginásio.

A - Na tua sala há galochas e casacos. Quando é que os usas?

T – Isso é para ir para a quinta. Nós tínhamos uma atividade de ir lá fora brincar na horta e aprendíamos o nome das plantas em inglês e fizemos receitas.

A - Sentes que aprendes quando brincas na mata? O quê?

T – Sim, muito! Aprendo a ajudar os meus amigos, a fazer as coisas melhor e a respirar sozinha.

A – Respirar sozinha? Podes explicar melhor?

T – Sim. Eu gosto de estar sozinha. E, às vezes, quando começo a ficar irritada com alguma coisa, vou respirar um bocadinho, para relaxar. Ou só quando quer estar sozinha, posso estar, porque tenho muito espaço.

A - Gostavas de brincar mais vezes na mata? Porquê?

T – Gostava de brincar mais vezes, porque gosto imenso de brincar junto às árvores e de ter espaço para brincar e para passear.

A - Gostavas de fazer alguma coisa no espaço da mata que ainda não tivesses experimentado fazer? (subir a uma árvore, subir um monte, dar exemplos)

T - Hmm... acho que não.

A - Sentes falta de alguma coisa no espaço da mata?

T – Podiam deixar o parque maior.

Alice (A) – 10 anos

Ana (A1) – Olá, Alice. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?

A – Sim.

A1 - Costumas brincar na mata? Com que frequência?

A – Sim, costumo. Vimos para aqui muito tempo. Vimos nos recreios, mas nem todos os dias.

A1 - Gostas de brincar na mata? Porquê?

A – Sim, é o meu sítio favorito para brincar. Porque é ao ar livre e temos paus, podemos fazer lojas, colhemos pedras. É mais divertido do que brincar só com bolas.

A1 - Brincas na mata só quando está bom tempo? E quando está mau tempo?

A – Só quando está bom tempo. Quando chove não podemos vir, temos de ficar lá dentro.

A1- Na tua sala há galochas e casacos. Quando é que os usas?

A – Este ano ainda não usamos. Porque depois fica escorregadio e mesmo com galochas, depois sujamos o colégio. E nós gostamos de correr na mata e quando chove não podemos.

A1 - Gostavas de brincar mais vezes na mata? Porquê?

A – Gostava, porque cá fora há mais espaço e por causa do covid é melhor estar cá fora. E também aprendo coisas. Por exemplo, o P magoou a AS. Então aprendi que não podemos fazer o que o P fez, se não magoamos os outros. Também vi uma lagartixa amarela, e nunca tinha visto, por isso aprendi que há lagartixas amarelas.

A1 - Gostavas de fazer alguma coisa no espaço da mata que ainda não tivesses experimentado fazer? (subir a uma árvore, subir um monte, dar exemplos)

A – Gostava de experimentar criar uma loja só minha. Eu só brinco, mas nunca criei uma só minha.

A1 - Sentes falta de alguma coisa no espaço da mata?

A – Não. Acho que está fixe assim.

Francisco Fernandes (F) – 10 anos

Ana (A) – Olá, Francisco. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?

F – Sim.

A - Costumas brincar na mata?

F – Sim.

A – Com que frequência é que vens brincar para a mata?

F – Alguns dias, nos intervalos.

A - Gostas de brincar na mata? Porquê?

F – Gosto, porque tenho liberdade. Aqui eu posso fazer muitas coisas e sinto-me livre.

A – Que coisas é que podes fazer aqui?

F – Muitas! Posso correr, fazer brincadeiras que não são o futebol. Não temos de ter essas regras, podemos ter outras.

A -Brincas na mata só quando está bom tempo?

F – Sim, porque se chover temos de ficar no campo de jogos.

A- Na tua sala há galochas e casacos. Quando é que os usas?

F – Já não uso há muito tempo, mas era para ir para a horta.

A - Gostavas de brincar mais vezes na mata? Porquê?

F – Sim, porque gosto muito de estar aqui e acho que vimos pouco. Podíamos vir durante as aulas e assim já passávamos mais tempo cá fora.

A - Gostavas de fazer alguma coisa no espaço da mata que ainda não tivesses experimentado fazer? (subir a uma árvore, subir um monte, dar exemplos)

F – Acho que não.

A - Sentes falta de alguma coisa no espaço da mata?

F – Acho que não.

LC (Leonor Cardoso) – 10 anos

Ana (A) – Olá, Leonor. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?

LC – Sim, podes.

A – Costumas brincar na mata?

LC – Sim.

A – Com que frequência é que vens brincar para a mata?

LC – Isso é aquilo do semanalmente, diariamente, não é?

A – Sim, é precisamente isso!

LC – AH, então venho semanalmente.

A – Sabes, mais ou menos, quanto tempo por semana é que vens para a mata?

LC – Venho em alguns intervalos, dia sim dia não. Por isso, é o tempo dos intervalos, dia sim dia não. Tenho de fazer as contas no papel.

A - Gostas de brincar na mata? Porquê?

LC – Gosto, porque este espaço é diferente.

A – Diferente, como?

LC – Tem um espaço que não existe em mais sítio nenhum. Às vezes parece mágico, porque me sinto assim mais calma e com mais coragem para fazer coisas e aprender.

A – Precisas de coragem para fazer algumas coisas e aprender?

LC – Algumas, sim. Porque aqui faço saltos em comprimento e às vezes subo coisas e no campo de jogos, por exemplo, não faço isso porque tenho medo de me magoar!

A – E o que aprendes aqui na mata?

LC – Aprendo que podemos fazer tudo, se quisermos tentar.

A -E essas brincadeiras na mata só acontecem quando está bom tempo?

LC – Pois, porque quando chove estamos no ginásio ou no campo de jogos.

A- Na tua sala há galochas e casacos. Quando é que os usas?

LC – Ui, até já levamos para casa. Isso foi para irmos à horta o ano passado.

A – Este ano ainda não usaram?

LC – Não, porque ainda não viemos à horta.

A - Gostavas de brincar mais vezes na mata? Porquê?

LC – Sim, claro que gostava! Ainda por cima não gosto nada de estar ali fechada. Aqui sempre posso fazer coisas mais criativas.

A - Gostavas de fazer alguma coisa no espaço da mata que ainda não tivesses experimentado fazer? (subir a uma árvore, subir um monte, dar exemplos)

LC – Gostava agora de experimentar o salto em altura, mas nem sei bem como podemos fazer isso.

A – O que precisas para fazer salto em altura?

LC – Uma barra e uma estrutura para aguentar essa barra. Vou pensar nisso. E o colchão podia ser feito de folhas, são fofinhas!

A - Sentes falta de alguma coisa no espaço da mata?

LC – Sim, caixotes do lixo! Temos um espaço enorme e só um caixote do lixo. Depois as pessoas que estão mais longe têm preguiça de vir aqui e deixam o lixo todo no chão. Claro que não deviam, mas era importante haver mais caixotes do lixo.

Pedro (P) – 9 anos

Ana (A) – Olá, Pedro. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?

P – Sim.

A - Costumas brincar na mata? Com que frequência?

P – Sim. Venho quase todos os dias, quando está sol.

A – E quando não está sol?

P – Ficamos no campo de jogos, ou então no ginásio.

A – Então e se usares as galochas e os casacos que existem na sala?

P – Eu não posso, porque não tenho. As minhas galochas ficaram pequenas. Mas eu podia molhar as sapatilhas. O problema é que de sapatilhas podemos escorregar, cair e magoamo-nos.

A - Gostas de brincar na mata? Porquê?

P – Gosto, porque nos outros espaços há um fio limitador e aqui... Quer dizer, aqui também há, mas tu aqui não vês esse limite e nos outros sítios vês. Por isso, aqui podemos fazer coisas mais à vontade. Só é pena não podermos também jogar futebol.

A – Mas para jogar futebol precisas desse tal limite, ou não?

P – No futebol a sério, sim, mas aqui podíamos inventar outro futebol.

A – Então, porque não inventas?

P – Porque não posso trazer a bola.

A – E precisas da bola?

P – Sim! É que já tentei fazer uma bola com folhas, mas não deu resultado, porque se desfaz. As folhas partem-se facilmente.

A - Gostavas de brincar mais vezes na mata? Porquê?

P – Sim, para poder experimentar outras coisas e porque gosto muito.

A – O que é que gostavas de experimentar?

P – Jogos novos, novas brincadeiras, experimentar construir outras coisas. Queria construir uma casa para pássaros.

A – Podemos pensar nisso! Além desse tempo que precisas para experimentar coisas novas, sentes falta de alguma coisa no espaço da mata?

P – Não, não falta nada!

Rodrigo (R) – 9 anos

Ana (A) – Olá, Rodrigo. Posso fazer-te umas perguntas e gravar?

R – Sim.

A - Costumas brincar na mata?

R – Mais ou menos.

A – Mais ou menos, porquê?

R – Não venho sempre. Venho quando me deixam.

A – E quando é que te deixam?

R – Quando não está a chover e quando não estão aqui os meninos do 1º e do 2º ano.

A – E quando está a chover?

R – Nunca vimos para aqui. É assim, se estiver a chover e for o nosso dia de ir para o campo de jogos, vamos na mesma. Se for o nosso dia de ir para a mata, vamos para o ginásio.

A – Então e as galochas e casacos que estão na sala?

R – Não usamos, porque só podemos usar na horta.

A – Gostas de brincar na horta?

R – Nós lá não brincamos. Brincamos na mata.

A – E gostas de brincar na mata?

R – Sim.

A – Porquê?

R – Porque é divertido e tenho espaço para correr.

A – E nos outros sítios não é divertido?

R – Sim, também é. Brincar é sempre divertido. Também gosto de jogar futebol no campo de jogos, mas aqui posso correr e brincar e fazer outras atividades com folhas e assim.

A – Que atividades com folhas?

R – Ver as cores das folhas, ver os insetos nas folhas.

A – Sentes que aprendes quando estás aqui?

R – Sim.

A – O que é que aprendes?

R – Aprendo isso das folhas: que elas mudam de cor, que os insetos gostam delas.

A - Gostavas de brincar mais vezes na mata? Porquê?

R – Sim e não. Gostava de passar aqui mais tempo do que só os intervalos e não, porque não quero deixar de jogar futebol.

A - Gostavas de fazer alguma coisa no espaço da mata que ainda não tivesses experimentado fazer? (subir a uma árvore, subir um monte, dar exemplos)

R – Não.

A - Sentes falta de alguma coisa no espaço da mata?

R – Não.

ANEXO 9– CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS DO 1º CEB

Categoria	Indicadores	Evidências
Contacto com os espaços exteriores naturais	Frequência	<p>“Vimos uns dias para aqui às segundas, quartas e sextas.” (K)</p> <p>“Vimos quase todos os dias, mas nem todos.” (SR)</p> <p>“Se estiver sol, vimos dia sim, dia não. Nos outros dias ficamos no campo de jogos.” (T)</p> <p>“Gostava de brincar mais vezes, porque gosto imenso de brincar junto às árvores e de ter espaço para brincar e para passear.” (T)</p> <p>“Vimos para aqui muito tempo. Vimos nos recreios, mas nem todos os dias.” (A)</p> <p>“Gostava (de brincar mais vezes cá fora), porque cá fora há mais espaço e por causa do covid é melhor estar cá fora.” (A)</p> <p>“Alguns dias, nos intervalos.” (F)</p> <p>“(…) porque gosto muito de estar aqui e acho que vimos pouco. Podíamos vir durante as aulas e assim já passávamos mais tempo cá fora.” (F)</p> <p>“(…) venho semanalmente.” (LC)</p> <p>“Venho em alguns intervalos, dia sim dia não. Por isso, é o tempo dos intervalos, dia sim dia não.” (LC)</p> <p>“(…) ainda não viemos à horta (este ano).” (LC)</p> <p>“Venho quase todos os dias, quando está sol.”(P)</p> <p>“Não venho sempre. Venho quando me deixam.” (R)</p> <p>“Gostava de passar aqui mais tempo do que só os intervalos e não, porque não quero deixar de jogar futebol.” (R)</p>
	Condições climatéricas	<p>“Só com bom tempo. Quando está mau tempo ficamos no ginásio.” (K)</p> <p>“Só quando está bom tempo, porque quando chove não podemos.” (SR)</p> <p>“Quando está bom tempo. Quando chove vamos para o ginásio.” (T)</p>

		<p>“Só quando está bom tempo. Quando chove não podemos vir, temos de ficar lá dentro.” (A)</p> <p>“E nós gostamos de correr na mata e quando chove não podemos” (A)</p> <p>“(…) porque se chover temos de ficar no campo de jogos.” (F)</p> <p>“Já não uso há muito tempo (galochas e impermeáveis), mas era para ir para a horta.” (F)</p> <p>“(…) quando chove estamos no ginásio ou no campo de jogos.” (LC)</p> <p>(quando não está sol) “Ficamos no campo de jogos, ou então no ginásio.” (P)</p> <p>“É assim, se estiver a chover e for o nosso dia de ir para o campo de jogos, vamos na mesma. Se for o nosso dia de ir para a mata, vamos para o ginásio.” (R)</p>
	<p> Materiais e infraestruturas</p>	<p>“Está ótima assim.” (K)</p> <p>“Não, acho que está bem assim. Porque se tivesse mais alguma coisa, ia ficar muito artificial e não tão natural.” (SR)</p> <p>“Podiam deixar o parque maior.” (T)</p> <p>“Acho que está fixe assim.” (A)</p> <p>“Acho que não (faz falta nada)” (F)</p> <p>“Gostava agora de experimentar o salto em altura, (...) (preciso) uma barra e uma estrutura para aguentar essa. (...) E o colchão podia ser feito de folhas.” (LC)</p> <p>“Temos um espaço enorme e só um caixote do lixo.” (LC)</p> <p>“Não, não falta nada!” (P)</p>
	<p> Motivações pessoais</p>	<p>“Porque é fixe de brincar com a Natureza e é fixe estar com os amigos lá.” (K)</p> <p>“Porque é um espaço ao ar livre, com muita Natureza. Temos um espaço muito, muito grande onde nos podemos divertir com os outros.” (SR)</p>

		<p>“Porque tem muito espaço para correr, para brincar às lojas, dá para ir para vários sítios diferente e fazer atividades. E também dá para descansar.” (T)</p> <p>“Eu gosto de estar sozinha. E, às vezes, quando começo a ficar irritada com alguma coisa, vou respirar um bocadinho, para relaxar. Ou só quando quer estar sozinha, posso estar, porque tenho muito espaço.” (T)</p> <p>“Sim, é o meu sítio favorito para brincar. Porque é ao ar livre e temos paus, podemos fazer lojas, colhemos pedras. É mais divertido do que brincar só com bolas.” (A)</p> <p>“Gostava, porque cá fora há mais espaço e por causa do covid é melhor estar cá fora.” (A)</p> <p>“Gosto, porque tenho liberdade. Aqui eu posso fazer muitas coisas e sinto-me livre.” (F)</p> <p>“Posso correr, fazer brincadeiras que não são o futebol. Não temos de ter essas regras, podemos ter outras.” (F)</p> <p>“Gosto, porque este espaço é diferente.” (LC)</p> <p>“Às vezes parece mágico, porque me sinto assim mais calma e com mais coragem para fazer coisas e aprender.” (LC)</p> <p>“Porque aqui faço saltos em comprimento e às vezes subo coisas e no campo de jogos, por exemplo, não faço isso porque tenho medo de me magoar!” (LC)</p> <p>“Aqui sempre posso fazer coisas mais criativas.” (LC)</p> <p>“porque nos outros espaços há um fio limitador e aqui... Quer dizer, aqui também há, mas tu aqui não vês esse limite (...)” (P)</p> <p>“ (...) aqui podemos fazer coisas mais à vontade.” (P)</p> <p>“é divertido e tenho espaço para correr.” (R)</p> <p>“Brincar é sempre divertido. (...) mas aqui posso correr e brincar e fazer outras atividades com folhas e assim.” (R)</p>
--	--	--

Categoria	Indicadores	Evidências
Interações com a Natureza	Aprendizagens sobre a Natureza	<p>“Sim, porque precisamos de ter contacto com a Natureza, para perceber o que é a vida! Vejo animais, vejo o que acontece às coisas, vejo quando é que as folhas caem. A Natureza faz parte da nossa vida, por isso, temos de passar tempo com ela para a perceber.” (SR)</p> <p>“(…) aprendi algumas coisas sobre legumes” (SR)</p> <p>“Também vi uma lagartixa amarela, (…), aprendi que há lagartixas amarelas.” (A).</p> <p>“(…) as folhas são fofinhas!” (LC)</p> <p>“(…) já tentei fazer uma bola com folhas, mas não deu resultado, porque se desfaz. As folhas partem-se facilmente.” (P)</p> <p>“Aprendo isso das folhas: que elas mudam de cor, que os insetos gostam delas.” (R)</p>
	Aprendizagens de competências	<p>“E porque aprendi a fazer cabanas.” (K)</p> <p>“Aprendo a ajudar os meus amigos, a fazer as coisas melhor e a respirar sozinha.”(T)</p> <p>“Ou só quando quero estar sozinha, posso estar, porque tenho muito espaço.”(T)</p> <p>“Por exemplo, o P magoou a AS. Então aprendi que não podemos fazer o que o P fez, se não magoamos os outros.”(A)</p> <p>“Aprendo que podemos fazer tudo, se quisermos tentar.” (LC)</p> <p>“Queria construir uma casa para pássaros.” (P)</p>

ANEXO 10 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE

Educadora Cooperante (EC)

A – Bom dia. Autoriza a gravação da entrevista?

EC – Sim, claro.

A - Qual a sua opinião sobre o brincar em espaços naturais?

EC – Bem, eu acho que é muito importante brincar em espaços naturais, porque com a Natureza dá para aprender muito. Tendo em conta a pedagogia Montessori, que valoriza tanto essa aprendizagem, eu também sigo um bocado essa linha. Acho super importante, porque as crianças podem brincar de várias formas.

A - O que pensa sobre o contacto das crianças com a Natureza?

EC – É fundamental! É fundamental para aprenderem sobre o ciclo da Natureza, conhecerem os animais, as plantas. Poderem cheirar, mexer, ouvir. As crianças desta idade aprendem quando experimentam e então a Natureza tem tudo para ensinar. E nós temos de aproveitar este espaço que temos aqui.

A - Promove de forma sistemática atividades com as crianças em espaços naturais? Com que frequência (diariamente, semanalmente, mensalmente)? Em qualquer altura do ano (estação do ano, meteorologia)?

EC – Sim, várias vezes. Tento ir lá para fora várias vezes. Se o tempo está bom, tento ir semanalmente ou até duas vezes por semana. Como a nossa planificação é flexível, consigo adaptar.

A – E se não estiver bom tempo?

EC – Aí não vou tantas vezes.

A – Porquê?

EC – É difícil gerir o grupo com mau tempo e sujeitar as crianças a isso.

A – Considera que o brincar em espaços naturais e o trabalho de sala de aula podem ser complementares? De que forma?

EC – Sim, complementares e não só. Acho que quando vamos trabalhar fora de sala podemos fazer tudo o que fazemos na sala, e até melhor! Mais livremente.

A - Quais os principais benefícios que vê no contacto com a Natureza?

EC – Acho que as crianças ficam muito mais calmas. Só o facto de o espaço ser amplo, o som da Natureza, o espaço verde, tudo isso faz com que fiquem mais calmas. Ao estarem mais calmas, estão mais atentas. Ao estarem mais atentas, estão mais concentradas e focadas nas atividades. E depois é uma coisa que eu reparo que eles adoram! Eles adoram ir lá para fora!

A - Quais os riscos/dificuldades/obstáculos que associa a este tipo de atividades?

EC – Na verdade acho que não. Só mesmo a questão do tempo.

A – Considera que é uma dificuldade possível de ultrapassar?

EC – Sim, claro.

A – De que forma?

EC – Temos que usar as galochas e os casacos. Mas ainda nem todos têm. É uma questão de pedir.

A - Sei que está neste momento a decorrer o projeto “Pintar (n)a ma(n)ta”. Pode falar um pouco sobre o mesmo? Como surgiu, quais os principais objetivos?

EC – É um projeto da Bússola 21 e surgiu como produto do trabalho de um dos grupos. Tem como objetivos que as crianças aprendam a manifestar as suas ideias e emoções, que desenvolvam consciência e responsabilidade ambiental, que conheçam os seres vivos, que se conheça a si e ao mundo à sua volta.

ANEXO 11 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

Professora Cooperante (PC)

A – Bom dia. Autoriza a gravação da entrevista?

PC – Sim, claro.

A - Qual a sua opinião sobre o brincar em espaços naturais?

PC – Não querendo ser redundante, mas já o sendo, é, se calhar, das brincadeiras mais naturais. É o eles terem a oportunidade de criarem as suas próprias brincadeiras, de criarem os seus objetos de brincar, de inventarem. De terem essa liberdade, tanto a que o espaço dá, mas também a nível da imaginação. Não estarem só fechados para aquele jogo que é comprado. Na verdade, para mim, espaço exterior é sinónimo de liberdade para criar.

A - O que pensa sobre o contacto das crianças com a Natureza?

PC – Considero muito importante! Para além do ar puro, o terem contacto com diferentes texturas, cheiros, cores. E vou voltar exatamente à mesma situação: é poderem imaginar e criar, sem sentirem limites ou barreiras para isso.

A - Promove de forma sistemática atividades com as crianças em espaços naturais? Com que frequência (diariamente, semanalmente, mensalmente)? Em qualquer altura do ano (estação do ano, meteorologia)?

PC – Gostava de o fazer. Não o faço com a frequência que desejava, uma vez que muito do trabalho de sistematização é importante ser feito num ambiente onde eles tenham as condições necessárias para isso. Por isso, acabo por ficar muitas vezes dentro da sala. Já experimentei levar os manuais e ficarmos lá fora. Às vezes funciona, outras vezes nem

por isso. A nossa voz também dispersa, nem todos captam aquilo que estamos a dizer. A verdade é que não faço tantas vezes como gostaria de fazer.

A – Que estratégias considera que poderão ajudar a promover esse contacto de forma mais frequente?

PC – Talvez a mudança de consciência, de mentalidade. Porque nós cá, infelizmente, temos a noção de que quando está frio não podemos ir lá para fora. Quando está frio, ou quando neva. Então, o exterior não é habitável quando o clima não permite. E nós já vimos que noutros países e noutras culturas isso é possível! E vemos tantas crianças a brincar na neve e tantas crianças com casacos. Este ano já pedimos uma capa de propósito para a chuva e pretendemos ir lá para fora, mesmo que chova! Agora, vamos ter de perceber qual a receptividade por parte dos adultos, dos outros adultos. Porque pode ficar doente, pode ficar constipado... Pode, isso pode! Mas também pode quando saem à rua. Eu acho que é a mudança de consciência.

A – Considera que o brincar em espaços naturais e o trabalho de sala de aula podem ser complementares? De que forma?

PC – Completamente! Podemos estudar animais e plantas, procurando o que há na quinta. Mas não precisamos de ir só por aqui, que é o mais óbvio. Nós podemos contabilizar o número de árvores que ainda têm folhas verdes, o número de árvores que já têm folhas amarelas. Qual é a percentagem que ainda continua verde?

Vai também da imaginação e da criatividade. Já me disseste que eles brincam muito às lojas. Isso é uma ótima oportunidade pedagógica para fazer essa complementaridade entre conteúdos programáticos e as brincadeiras. Comprarem coisas, fazerem trocas. Completamente!

A - Quais os principais benefícios que vê no contacto com a Natureza?

PC – Principalmente o reconhecimento e o respeito pela Natureza, porque eles acabam por perceber em que objetos da Natureza podem pegar e quais não devem, ou porque

ainda está a nascer, ou porque ainda se está a desenvolver. E também o saberem guiar-se sem terem guias. Normalmente eles estão habituados a um jogo ou a um espaço para a brincadeira e sabem que os limites daquele jogo são aqueles. Na mata, eles próprios criam os limites da brincadeira, sabem até onde podem e querem ir, escolhem o espaço. E esta tomada de decisões, que eles não estão habituados a ter, também são boas e são gratificantes para o futuro. Para eles serem capazes de fazerem as próprias escolhas. E falo isto, não só na parte académica de irmos lá para fora e trabalharmos algum conteúdo, mas mesmo nas brincadeiras deles nos recreios. Eles saberem os limites sem estes serem físicos ou impostos por um adulto.

A - Quais os riscos/dificuldades/obstáculos que associa a este tipo de atividades?

PC – O obstáculo é mesmo esse da consciência. Mas também a oportunidade para ir. O risco é que ou preparas muito bem a turma ou depois eles desviam-se, porque se distraem com um pauzinho ou uma pedrinha e depois já não consegues voltar a chamar a ti. Porque no espaço a tua voz também se dispersa e não tens noção onde chega. A dificuldade é perceber se estamos preparados para deixar ou não a sala de aula.

A – Quando é que se está preparado para deixar a sala de aula?

PC – É uma pergunta difícil! (risos) Além da questão de preparação da turma, acho que é uma preparação nossa, dos adultos. Temos de ter plena consciência do que vamos fazer lá para fora. Não podemos ir só por ir, temos de saber o que vamos encontrar e o que queremos encontrar. E talvez esta preparação dos adultos seja o mais difícil, pois perder o controlo da aula, digamos assim, às vezes, dá medo.

A – Visto que esta entrevista é para um estudo académico, que sugestões/recomendações gostaria de deixar sobre este tema, o brincar em espaços naturais, para os estudantes em formação?

PC – É ótimo quem tem oportunidade de ter um espaço de uma quinta ou de uma mata. Sei que nem toda a gente vai ter essa oportunidade, mas usem os vasilhos, as floreiras,

levem os meninos para o intervalo e eles que desenhem o que veem e o que gostavam de ter. Aproveitem o espaço que tiverem, o ótimo clima que temos e tentem dar a melhor educação aos nossos meninos.

A – Muito obrigada pelo seu tempo e pelo seu contributo.

PC – De nada.

ANEXO 12 – CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS À EDUCADORA COOPERANTE E À PROFESSORA COOPERANTE

Categoria	Indicadores	Evidências
Contacto com espaços exteriores naturais	Frequência	<p>“Tento ir lá para fora várias vezes. Se o tempo está bom, tento ir semanalmente ou até duas vezes por semana.” (EC)</p> <p>“Não o faço com a frequência que desejava, uma vez que muito do trabalho de sistematização é importante ser feito num ambiente onde eles tenham as condições necessárias para isso.” (PC)</p>
	Benefícios	<p>“(…) com a Natureza dá para aprender muito.” (EC)</p> <p>“(…) as crianças podem brincar de várias formas.” (EC)</p> <p>“É fundamental para aprenderem sobre o ciclo da Natureza, conhecerem os animais, as plantas. Poderem cheirar, mexer, ouvir.” (EC)</p> <p>“(…) quando vamos trabalhar fora de sala podemos fazer tudo (…) mais livremente.” (EC)</p> <p>“(…) as crianças ficam muito mais calmas. Só o facto de o espaço ser amplo, o som da Natureza, o espaço verde, (...). Ao estarem mais calmas, estão mais atentas. Ao estarem mais atentas, estão mais concentradas e focadas nas atividades.” (EC)</p> <p>“(as crianças adoram ir lá para fora!” (EC)</p> <p>“(…) é, se calhar, das brincadeiras mais naturais.” (PC)</p> <p>“(…) terem oportunidade de criarem as suas próprias brincadeiras, de criarem os seus objetos de brincar, de inventarem. De terem essa liberdade, tanto a que o espaço dá, mas também a nível da imaginação.” (PC)</p> <p>“Para além do ar puro, o terem contacto com diferentes texturas, cheiros, cores.” (PC)</p>

		<p>“(…) é poderem imaginar e criar, sem sentirem limites ou barreiras para isso.” (PC)</p> <p>“Podemos estudar animais e plantas, procurando o que há na quinta.” (PC)</p> <p>“Nós podemos contabilizar o número de árvores que ainda têm folhas verdes, o número de árvores que já têm folhas amarelas. Qual é a percentagem que ainda continua verde?” (PC)</p> <p>“(…) uma ótima oportunidade pedagógica para fazer essa complementaridade entre conteúdos programáticos e as brincadeiras.” (PC)</p> <p>“(…) reconhecimento e o respeito pela Natureza, porque eles acabam por perceber em que objetos da Natureza podem pegar e quais não devem, ou porque ainda está a nascer, ou porque ainda se está a desenvolver.” (PC)</p> <p>“(…) saberem guiar-se sem terem guias. (...) Na mata, eles próprios criam os limites da brincadeira, sabem até onde podem e querem ir, escolhem o espaço.” (PC)</p> <p>“E esta tomada de decisões, que eles não estão habituados a ter, também são boas e são gratificantes para o futuro.” (PC)</p>
	<p>Obstáculos/dificuldades/riscos</p>	<p>“É difícil gerir o grupo com mau tempo e sujeitar as crianças a isso.” (EC)</p> <p>“Já experimentei levar os manuais e ficarmos lá fora. Às vezes funciona, outras vezes nem por isso.” (PC)</p> <p>“A nossa voz também dispersa, nem todos captam aquilo que estamos a dizer.” (PC)</p> <p>“(…) perder o controlo da aula, digamos assim, às vezes, dá medo.” (PC)</p>

		<p>“O risco é que ou preparas muito bem a turma ou depois eles desviam-se, porque se distraem com um pauzinho ou uma pedrinha e depois já não consegues voltar a chamar a ti.” (PC)</p> <p>“A dificuldade é perceber se estamos preparados para deixar ou não a sala de aula.” (PC)</p> <p>“Agora, vamos ter de perceber qual a receptividade por parte dos adultos, dos outros adultos.” (PC)</p> <p>“Porque pode ficar doente, pode ficar constipado... Pode, isso pode! Mas também pode quando saem à rua. Eu acho que é a mudança de consciência.” (PC)</p>
--	--	---

								Motricidade global
3ª observação - descrição 19/04/21 (mata)	O G. estava a rastejar, como forma de se esconder; Também fez rolar troncos para criar esconderijos.		O G estava a brincar aos ninjas, rastejando e escondendo-se, aproveitando os locais de luz e sombra.	O G. era o líder da brincadeira, orientando os pares para as diversas situações.				Liderança Criatividade Motricidade global
4ª observação - descrição 27/04/21 (mata)			O G estava a brincar aos vendedores de telemóveis.		O G utilizou um pedaço de madeira como telemóvel.			Criatividade Comunicação oral Capacidade de argumentação
5ª observação - descrição 05/05/21 (mata)	O G correu o tempo todo, ultrapassando obstáculos como troncos e bancos.							Controlo motor Motricidade global
6ª observação - descrição 14/05/21 (horta)		O G. cheirava as folhas para perceber quais usar para a sua sopa.	O G. fingiu ser cozinheiro. Com um pau, mexia a sopa de lama e ia acrescentando elementos para distribuir pelos seus “clientes”.		O G usou as folhas como legumes para a sopa.			Criatividade Motricidade global e fina

<p>Descrição dos indicadores (em aberto)</p>	<p>A criança: - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autônoma - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc.</p>	<p>- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc.</p>	<p>A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.</p>	<p>- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entretém outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc.</p>	<p>A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.</p>	<p>A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.</p>		
--	--	--	--	---	---	--	--	--

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)

3ª observação - descrição 19/04/21 (mata)			A C criou uma cozinha entre dois troncos. Ali colocou tocos os instrumentos necessários: panelas, colheres, pratos. Fazia comida e vendia aos clientes.	A C convidava os seus clientes para irem comer. Perguntava se estava bom e se queriam mais e dizia o preço, distribuindo as notas e moedas que tinha feito anteriormente na sala.			 	Criatividade Comunicação Resolução de problemas envolvendo dinheiro Planeamento
4ª observação - descrição 27/04/21 (mata)	A C estava a jogar ao "estica"*					A C procurou troncos que estivessem já no chão e pediu que ninguém arrancasse troncos das árvores	 	Conhecer os limites Determinação Autonomia Respeito pela Natureza Motricidade global
5ª observação - descrição 14/05/21 (horta)			A C era professora no lago e tinha os seus alunos – pares e alfaiates.	A C esteve a observar os alfaiates que havia no lago e tomar conta deles.		A C quis cuidar dos animais no lago junto da horta	 	Criatividade Respeito pela Natureza Autonomia

<p>Descrição dos indicadores (em aberto)</p>	<p>A criança: - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autônoma - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc.</p>	<p>- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc.</p>	<p>A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.</p>	<p>- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entreajudá outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc.</p>	<p>A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.</p>	<p>A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.</p>		
---	--	--	--	---	---	--	--	--

- O “estica” é um jogo que se faz com dois troncos, afastados alguns centímetros. A criança corre e salta, colocando um pé entre os troncos e o outro após o segundo tronco. O local onde cai com este segundo pé, marca o sítio onde se coloca o segundo tronco. Assim, à medida que a criança vai saltando, vai aumentando o espaço entre os dois troncos.

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)

4ª observação - descrição 27/04/21 (mata)			A MI fazia fogueiras e sopas, com terra, folhas e paus.	A MI estava a fazer fogueiras e sopas e sentou os seus clientes. Não havendo espaço para todos nos bancos, encontrou uma solução para todos estarem sentados	A MI utilizou paus para fogueira			Criatividade Resolução de problemas Autonomia
5ª observação - descrição 05/05/21 (mata)						A MI lembrou-se de levar um saco do lixo para o lanche na floresta, para o lixo não ficar no chão. Depois de lanchar, recolheu os plásticos que tinham ficado no chão		Respeito pela Natureza
6ª observação - descrição 14/05/21 (horta)	A MI saltou poças de lama, tentando não se molhar			A MI esteve com as amigas, a falar, dentro de um "túnel" de arbustos				Determinação Comunicação Autonomia Motricidade global

<p>Descrição dos indicadores (em aberto)</p>	<p>A criança: - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autônoma - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc.</p>	<p>- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc.</p>	<p>A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.</p>	<p>- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entreajudá outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc.</p>	<p>A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.</p>	<p>A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.</p>		
---	--	--	--	---	---	--	--	--

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)

Folha de Registo de observações – Brincar em espaços naturais

Código de identificação da criança: L

Idade: 4 anos

Observadora: Ana Lima

Indicadores Observações	Jogo de exploração físico-motora do espaço e materiais naturais	Jogo de sentidos e exploração das propriedades e características dos materiais naturais	Jogo simbólico/ "faz de conta" /ficção com utilização de materiais naturais e outros	Jogo de interação e relação com os pares em espaços naturais	Jogo de criação espontânea e produção com materiais naturais	Jogar, mostrando sinais de respeito pela natureza	Opinião da criança (Sinalizar com um X sobre o símbolo, conforme a criança disse que gostou ou não gostou da brincadeira)	Domínios de aprendizagem e/ou de competências predominante/s
1ª observação – descrição 03/11/20(mata)	A L esteve a rebolar na terra, por cima das folhas			A L esteve a brincar com a B a rebolar nas folhas			 	Motricidade global
2ª observação - descrição 04/11/20 (mata)			A L esteve a cantar, utilizando paus como microfones				 	Criatividade Liberdade
3ª observação - descrição 19/04/21 (mata)		A L andou à procura de folhas com diferentes cores e formas, tendo descoberto uma com duas cores				A L nunca arrancou folhas das árvores. Pegou sempre só nas que estavam no chão	 	Observação Contemplação da Natureza Respeito pela Natureza

4ª observação - descrição 05/05/21 (mata)	A L trepou troncos de árvores		A L fez bolos, mexendo os ingredientes (terra e pedras) com um pau					Matricidade global e fina Criatividade Autonomia
5ª observação - descrição 14/05/21 (horta)	A L correu dentro do "túnel" de arbustos e saltou poças de lama		A L brincava às discotecas dentro do "túnel" de arbustos	A L brincou com os pares, dançando no "túnel"				Criatividade Matricidade global Comunicação Autonomia
Descrição dos indicadores (em aberto)	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autónoma - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc. 	<p>A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entreajudada outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc. 	<p>A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc.</p> <p>Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.</p>	<p>A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.</p>		

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)

Folha de Registo de observações – Brincar em espaços naturais

Código de identificação da criança: MC

Idade: 5 anos

Observadora: Ana Lima

Indicadores Observações	Jogo de exploração físico-motora do espaço e materiais naturais	Jogo de sentidos e exploração das propriedades e características dos materiais naturais	Jogo simbólico/ "faz de conta" /ficção com utilização de materiais naturais e outros	Jogo de interação e relação com os pares em espaços naturais	Jogo de criação espontânea e produção com materiais naturais	Jogar, mostrando sinais de respeito pela natureza	Opinião da criança (Sinalizar com um X sobre o símbolo, conforme a criança disse que gostou ou não gostou da brincadeira)	Domínios de aprendizagem e/ou de competências predominante/s
1ª observação – descrição 03/11/20(mata)	A MC esteve a replicar a aula de Educação Física: saltos com os dois pés, pé, coxinho, tesoura		A MC era a professora e dava a aula aos seus alunos	A MC falava com os "alunos", explicando os exercícios			 	Criatividade Motricidade Comunicação Entreajuda Liderança
2ª observação - descrição 04/11/20 (mata)			A MC esteve a brincar às lojas e vendia brincos (bolotas)				 	Criatividade Comunicação Resolução de problemas
3ª observação - descrição 19/04/21 (mata)				A MC esteve a ajudar o GM a fazer um bolo			 	Entreajuda Motricidade fina
4ª observação - descrição 27/04/21 (mata)	A MC esteve a jogar ao "estica"						 	Conhecer os limites Determinação Autonomia Motricidade global

5ª observação - descrição 05/05/21 (mata)			A MC esteve a brincar às escolas, em que os paus eram material de escrita	A MC perguntou aos pares quem queria ir à escola e estes eram os seus alunos. Falava com eles sobre assuntos variados e fazia perguntas				Criatividade Comunicação Autonomia
6ª observação - descrição 14/05/21 (horta)				A MC esteve à procura de ninhos de pássaros, para fotografar		A MC cuidou das alfaces		Respeito pela Natureza Observação
Descrição dos indicadores (em aberto)	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: <ul style="list-style-type: none"> - autónoma - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc. 	<p>A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano.</p> <p>Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entretém outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc. 	<p>A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc.</p> <p>Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.</p>	<p>A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.</p>		

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)

Folha de Registo de observações – Brincar em espaços naturais

Código de identificação da criança: DS

Idade: 4 anos

Observadora: Ana Lima

Indicadores	Jogo de exploração físico-motora do espaço e materiais naturais	Jogo de sentidos e exploração das propriedades e características dos materiais naturais	Jogo simbólico/ "faz de conta" /ficção com utilização de materiais naturais e outros	Jogo de interação e relação com os pares em espaços naturais	Jogo de criação espontânea e produção com materiais naturais	Jogar, mostrando sinais de respeito pela natureza	Opinião da criança (Sinalizar com um X sobre o símbolo, conforme a criança disse que gostou ou não gostou da brincadeira)	Domínios de aprendizagem e/ou de competências predominante/s
Observações								
1ª observação – descrição 03/11/20(mata)	O DS esteve a trepar troncos, correr e saltar bancos						 	Motricidade global Autonomia
2ª observação - descrição 04/11/20 (mata)	O DS esteve a correr e a saltar as fogueiras construídas		O DS era índio e andava a saltar à fogueira	O DS era índio, juntamente com os pares e criavam músicas, jogos e rituais	O DS ajudou a construir as fogueiras, com paus, uns por cima dos outros		 	Motricidade global Criatividade Comunicação Motricidade fina Autonomia
3ª observação - descrição 19/04/21 (mata)						O DS andou pelos diferentes grupos de brincadeira a pedir para recolherem o lixo que vissem e a pedir que tivessem cuidado com as folhas, para não as estragar	 	Autonomia Respeito pela Natureza Comunicação Responsabilidade

4ª observação - descrição 27/04/21 (mata)	O DS trepou árvores		O DS era pirata e subia os troncos para “controlar” os inimigos				 	Motricidade global Criatividade Autonomia
5ª observação - descrição 05/05/21 (mata)			O DS era o índio chefe e lançou desafios aos outros índios	O DS inventava desafios adequados aos pares			 	Criatividade Autonomia Comunicação Conhecimento dos pares
6ª observação - descrição 14/05/21 (horta)	O DS correu a explorar o espaço, baixava-se para passar por dentro do “túnel”			O DS ajudou o G a fazer as suas sopas e ajudava a recolher os elementos para a sua confeção			 	Colaboração Motricidade global Autonomia
Descrição dos indicadores (em aberto)	A criança: - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autónoma - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc.	- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc.	A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.	- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entreejuda outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc.	A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.	A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.		

Folha de Registo de observações – Brincar em espaços naturais

Código de identificação da criança: S

Idade: 5 anos

Observadora: Ana Lima

Indicadores Observações	Jogo de exploração físico-motora do espaço e materiais naturais	Jogo de sentidos e exploração das propriedades e características dos materiais naturais	Jogo simbólico/ "faz de conta" /ficção com utilização de materiais naturais e outros	Jogo de interação e relação com os pares em espaços naturais	Jogo de criação espontânea e produção com materiais naturais	Jogar, mostrando sinais de respeito pela natureza	Opinião da criança (Sinalizar com um X sobre o símbolo, conforme a criança disse que gostou ou não gostou da brincadeira)	Domínios de aprendizagem e/ou de competências predominante/s
1ª observação – descrição 03/11/20(mata)			O S e o seu grupo de brincadeira eram índios, a dançar à volta da fogueira "com fogo".			No final, o S desmontou a fogueira e disse que era para os paus não se estragarem		Criatividade Respeito pela Natureza Motricidade global Responsabilidade
2ª observação - descrição 04/11/20 (mata)	O S rastejou, rebolou e correu		O S era ninja e estava a estudar formas de não ser visto					Criatividade Motricidade global Autonomia
3ª observação - descrição 05/11/20 (mata)	O S rastejou, rebolou e correu		O S usou o que conseguiu perceber no dia anterior, para melhorar a sua brincadeira de ninja	O S dava indicações aos pares para serem ninjas				Liderança Criatividade Motricidade global Planeamento Determinação Entreajuda

4ª observação - descrição 27/04/21 (mata)	O S correu entre postos e, chegou ao “destino”, descansava		O S fez várias fogueiras para se aquecer em diferentes pontos da sua viagem		O S usou paus para construir a sua fogueira, em forma de “tenda”	O S desfez todas as fogueiras para “a floresta não arder”	 	Criatividade Motricidade fina e global Autonomia Responsabilidade Respeito pela Natureza
5ª observação - descrição 05/05/21 (mata)	O S trepou às árvores e tentava sempre saltar mais longe. Não parou até conseguir o seu objetivo						 	Determinação/ resiliência
6ª observação - descrição 14/05/21 (horta)	O S saltou poças de lama, sempre tentando ir pela parte mais larga			O S ajudou uma das amigas a limpar a roupa que estava suja, usando uma folha verde para limpar			 	Resolução de problemas Determinação Motricidade global e fina
Descrição dos indicadores (em aberto)	A criança: - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autônoma - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc.	- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc.	A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.	- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entretém outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc.	A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.	A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.		

		- A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc.						
--	--	---	--	--	--	--	--	--

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)

ANEXO 14 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO PREENCHIDAS (1º CEB)

Folha de Registo de observações – Brincar em espaços naturais

Código de identificação da criança: K

Idade: 10 anos

Observadora: Ana Lima

Indicadores	Jogo de exploração físico-motora do espaço e materiais naturais	Jogo de sentidos e exploração das propriedades e características dos materiais naturais	Jogo com regras	Jogo simbólico/ “faz de conta” /ficção com utilização de materiais naturais e outros	Jogo de interação e relação com os pares em espaços naturais	Jogo de criação espontânea e produção com materiais naturais	Jogar, mostrando sinais de respeito pela natureza	Atividade individual	Opinião da criança	Domínios de aprendizagem e/ou de competências predominantes
Observações										
1ª observação – descrição 19/10/2021 (mata – hora do almoço)	O K esteve a brincar ao “007” – apanhadas, com os colegas, utilizando uma grande área da mata para correr.		Enquanto brincava ao 007, foi necessário seguir as regras desse jogo e o K cumpriu-as.						“Gostei muito.”	Motricidade global Respeito pelas regras

2ª observação - descrição 28/10/2021 (mata – hora do almoço)					O K esteve envolvido na construção da cabana, a ajudar os amigos e a conversar com eles.	O K participou na construção de uma cabana.			“Adorei”	Criatividade Entreajuda Linguagem oral
3ª observação - descrição 29/10/2021 (mata – intervalo da manhã)	O K esteve a jogar ao “FBI”/apanhadas. Correu pela mata e saltou troncos.		O K cumpriu as regras do jogo “FBI”.						“Foi muito bom”	Motricidade global Respeito pelas regras
4ª observação - descrição 02/11/2021 (mata- hora do almoço)	Esteve a correr pela mata à procura de materiais para preparar a brincadeira.			Montaram “casas” para se esconderem durante as escondidas.	O K esteve com os pares a conversar sobre os locais da próxima brincadeira. Estiveram a dividir tarefas.	Utilizou folhas, ramos e troncos para construir a casa.	Enquanto dividiam tarefas, concordaram em “não arrancar folhas nem troncos”		“Gostei muito”	Motricidade global Criatividade Linguagem oral Respeito pela Natureza Tomada de decisões
5ª observação - descrição 17/11/2021 (mata – intervalo da manhã)	O K esteve a percorrer a mata, a correr e saltar pelos troncos e obstáculos que iam aparecendo.							Neste dia, o K optou por estar a brincar sozinho.	“Gostei de estar sozinho”	Motricidade global

<p>Descrição dos indicadores (em aberto)</p>	<p>A criança: - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autônoma - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc.</p>	<p>- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimeta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc.</p>	<p>A criança envolve-se em brincadeiras mais complexas: cria estratégias, toma decisões, é capaz de criar e respeitar as regras.</p>	<p>A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.</p>	<p>- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entreauxilia outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc.</p>	<p>A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.</p>	<p>A criança exprime ou mostra gestos de preservar, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.</p>	<p>A criança utiliza o tempo que passa na Natureza para estar sozinha: - lê, passeia, senta-se a relaxar, desenha, etc.</p>		
---	--	---	--	--	---	---	--	---	--	--

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)

Folha de Registo de observações – Brincar em espaços naturais

Código de identificação da criança: SR

Idade: 9 anos

Observadora: Ana Lima

Indicadores Observações	Jogo de exploração físico-motora do espaço e materiais naturais	Jogo de sentidos e exploração das propriedades e características dos materiais naturais	Jogo com regras	Jogo simbólico/ "faz de conta" /ficção com utilização de materiais naturais e outros	Jogo de interação e relação com os pares em espaços naturais	Jogo de criação espontânea e produção com materiais naturais	Jogar, mostrando sinais de respeito pela natureza	Atividade individual	Opinião da criança	Domínios de aprendizagem e/ou de competências predominante /s
1ª observação – descrição 19/10/2021 (mata – hora do almoço)	A SR trepou árvores e quis marcar a altura que subiu (com uma fita), para tentar ultrapassar esse limite nos dias a seguir.							A SR foi buscar uma fita métrica e esteve a medir a altura que subiu (1,81m)	"Foi muito fixe"	Motricidade global Determinação Medições e aplicação no quotidiano
2ª observação - descrição 28/10/2021 (mata – hora do almoço)					Enquanto construíam a cabana, a SR falou com os amigos, deu ideias e expôs a sua opinião sobre a construção.	A SR participou na construção de uma cabana.			"Foi giro"	Criatividade Cooperação Liderança

3ª observação - descrição 29/10/2021 (mata – intervalo da manhã)	A SR foi, de novo trepar às árvores, tentando ultrapassar a marca anterior.							Com a fita métrica, voltou a medir o que foi capaz de subir. (1,70m; 1,85m; 1,89m)	“Gostei muito mesmo”	Motricidade global Determinação Medições e aplicação no cotidiano
4ª observação - descrição 02/11/2021 (mata- hora do almoço)			Cumpriu todas as regras de funcionamento da loja.	A SR esteve a brincar às lojas. Era a vendedora e vendia troncos de árvores, colocando preços de acordo com os tamanhos.	Esteve a colaborar com os colegas, enquanto organizavam a loja e as funções de cada um.		Utilizou troncos, colocou-os por ordem de tamanhos e colocou-os à venda na sua loja.		“Muito fixe”	Motricidade global Respeito pelas regras Criatividade Raciocínio matemático Tomada de decisões
5ª observação - descrição 18/11/2021 (mata – intervalo da manhã)	A SR correu pela mata e rastejou, enquanto fazia o jogo de aproximação.		A SR participou no jogo de aproximação. Respeitou as regras e criou estratégias para conseguir ganhar.						“Foi espetacular”	Motricidade global Pensamento estratégico Respeito pelas regras

<p>Descrição dos indicadores (em aberto)</p>	<p>A criança: - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autônoma - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc.</p>	<p>- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/constituições e equilíbrios, etc.</p>	<p>A criança envolve-se em brincadeiras mais complexas: cria estratégias, toma decisões, é capaz de criar e respeitar as regras.</p>	<p>A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.</p>	<p>- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entretém outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc.</p>	<p>A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.</p>	<p>A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.</p>	<p>A criança utiliza o tempo que passa na Natureza para estar sozinha: - lê, passeia, senta-se a relaxar, desenha, etc.</p>		
---	--	--	--	--	---	---	--	---	--	--

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)

				que estava nervosa.	fazer e/ou dizer.					
3ª observação - descrição 29/10/2021 (mata – intervalo da manhã)						A T apoiou a SR e incentivou-a a alcançar o seu objetivo.			“Gostei de ajudar a SR”	Entreajuda
4ª observação - descrição 02/11/2021 (mata- hora do almoço)					A T esteve sentada com algumas amigas, a conversar e a escrever histórias.				“Foi muito divertido”	Colaboração Comunicação oral
5ª observação - descrição 17/11/2021 (mata – intervalo da manhã)	A T correu pela mata e rastejou, enquanto fazia o jogo de aproximação.		A T participou no jogo de aproximação. Respeitou as regras e criou estratégias para não ser vista.						“Gostei imenso.”	Motricidade global Pensamento estratégico

<p>Descrição dos indicadores (em aberto)</p>	<p>A criança: - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autónoma - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc.</p>	<p>- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc.</p>	<p>A criança envolve-se em brincadeiras mais complexas: cria estratégias, toma decisões, é capaz de criar e respeitar as regras.</p>	<p>A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.</p>	<p>- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entreauxilia outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc.</p>	<p>A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.</p>	<p>A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.</p>	<p>A criança utiliza o tempo que passa na Natureza para estar sozinha: - lê, passeia, senta-se a relaxar, desenha, etc.</p>		
---	--	--	--	--	---	---	--	---	--	--

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)

Folha de Registo de observações – Brincar em espaços naturais

Código de identificação da criança: FF

Idade: 10 anos

Observadora: Ana Lima

Indicadores Observações	Jogo de exploração físico-motora do espaço e materiais naturais	Jogo de sentidos e exploração das propriedades e características dos materiais naturais	Jogo com regras	Jogo simbólico/ "faz de conta" /ficção com utilização de materiais naturais e outros	Jogo de interação e relação com os pares em espaços naturais	Jogo de criação espontânea e produção com materiais naturais	Jogar, mostrando sinais de respeito pela natureza	Atividade individual	Opinião da criança	Domínios de aprendizagem e/ou de competências predominante/s
1ª observação – descrição 19/10/2021 (mata – hora do almoço)	O FF esteve a brincar ao "FBI" – apanhadas, com os colegas, utilizando uma grande área da mata para correr.		Cumpriu as regras do "FBI" e estava atento a ver se os colegas também o faziam.		A meio do jogo, o FF pediu para falar sobre as regras e fazer algumas alterações. Esteve a conversar com os colegas sobre as sugestões e voltaram a jogar.				"Gostei muito"	Motricidade global Liderança Cooperação Comunicação oral Respeito pelas regras
2ª observação - descrição 28/10/2021 (mata – hora do almoço)			Respeitou todas as regras que foram definidas no início da brincadeira.	O FF esteve a brincar ao "The Voice". Era jurado e estava sentado num	Antes do concurso começar, o FF participou na definição de regras.	Utilizou troncos grandes para fazer de banco giratório.			"Foi mesmo fixe"	Respeito pelas regras Criatividade Comunicação oral Entreajuda

				tronco, que rodava sempre que queria escolher um concorrente.	Durante o concurso, utilizou discurso adequado à função que tinha e fez comentários construtivos aos colegas.					
3ª observação - descrição 29/10/2021 (mata – intervalo da manhã)								O FF esteve a ler, sozinho, sentado na mata.	“Gosto de estar sozinho”	
4ª observação - descrição 02/11/2021 (mata- hora do almoço)			Cumpriu todas as regras de funcionamento da loja.	O FF esteve a brincar às lojas. Era comprador e respeitou as regras da brincadeira.	Colaborou na definição de regras e distribuição de funções.				“Foi fixe”	Respeito pelas regras Criatividade Colaboração
5ª observação - descrição 17/11/2021 (mata – intervalo da manhã)			O FF participou no jogo de aproximação. Respeitou as regras e criou estratégias para não ser visto.			Utilizou folhas e ramos caídos para se camuflar.	Não arrancou nenhum elemento das árvores. Teve o cuidado de apenas utilizar o que já estava caído.		“Adorei”	Respeito pelas regras Pensamento estratégico Criatividade Respeito pela Natureza

<p>Descrição dos indicadores (em aberto)</p>	<p>A criança: - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autónoma - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc.</p>	<p>- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc.</p>	<p>A criança envolve-se em brincadeiras mais complexas: cria estratégias, toma decisões, é capaz de criar e respeitar as regras.</p>	<p>A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.</p>	<p>- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entretém outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc.</p>	<p>A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.</p>	<p>A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.</p>	<p>A criança utiliza o tempo que passa na Natureza para estar sozinha: - lê, passeia, senta-se a relaxar, desenha, etc.</p>		
--	--	--	--	--	---	---	--	---	--	--

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)

3ª observação - descrição 29/10/2021 (mata – intervalo da manhã)								O P esteve sozinho, sentado, a fazer desenhos na terra, com paus. Quase numa atitude de relaxamento.	“Estava a precisar de respirar.”	Autorregulaçã o
4ª observação - descrição 02/11/2021 (mata- hora do almoço)	Esteve a caminhar pela mata à procura de materiais para preparar a brincadeira. Empurrou troncos para o local escolhido.		Aceitou as regras do jogo das escondidas e foi capaz de as cumprir. Criou estratégias quando foi a apanhar, de forma a conseguir apanhar o maior número de colegas possível.	Montaram “casas” para se esconderem durante as escondidas.	Durante o jogo, o P comunicou com os colegas e foi dando ideias a todos, para escaparem e apanharem melhor.	Utilizou folhas, ramos e troncos para construir a casa.	Enquanto dividiam tarefas, concordaram em “não arrancar folhas nem troncos”		“Foi muito divertido.”	Motricidade global Respeito pelas regras Pensamento estratégico Criatividade Respeito pela Natureza
5ª observação - descrição 17/11/2021 (mata – intervalo da manhã)							O P esteve a apanhar lixo que estava na mata, juntamente com a A e o R. Esta atividade surgiu no âmbito do projeto desenvolvido na turma.			Cuidado e respeito pela Natureza

<p>Descrição dos indicadores S (em aberto)</p>	<p>A criança: - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autónoma - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc.</p>	<p>- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimeta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc.</p>	<p>A criança envolve-se em brincadeiras mais complexas: cria estratégias, toma decisões, é capaz de criar e respeitar as regras.</p>	<p>A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.</p>	<p>- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entretém outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc.</p>	<p>A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.</p>	<p>A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.</p>	<p>A criança utiliza o tempo que passa na Natureza para estar sozinha: - lê, passeia, senta-se a relaxar, desenha, etc.</p>		
--	--	---	--	--	---	---	--	---	--	--

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)

- descrição 29/10/2021 (mata – recreio da manhã)	comprimento .		as regras da competição.						“Foi difícil, mas gostei muito.”	Respeito pelas regras
4ª observação - descrição 02/11/2021 (mata- hora do almoço)								A A preferiu estar sozinha, a desenhar e a ler.	“Foi importante”	Linguagem e comunicação
5ª observação - descrição 17/11/2021 (mata – intervalo da manhã)							A A esteve a apanhar lixo que estava na mata, juntamente com o P e o R. Esta atividade surgiu no âmbito do projeto desenvolvido na turma.	“Foi muito bom. Senti- me bem a fazer isto.”	Cuidado e respeito pela Natureza	

<p>Descrição dos indicadores S (em aberto)</p>	<p>A criança: - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autônoma - pedindo ajuda quando necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc.</p>	<p>- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/construções e equilíbrios, etc.</p>	<p>A criança envolve-se em brincadeiras mais complexas: cria estratégias, toma decisões, é capaz de criar e respeitar as regras.</p>	<p>A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.</p>	<p>- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entreajudada outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc.</p>	<p>A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.</p>	<p>A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.</p>	<p>A criança utiliza o tempo que passa na Natureza para estar sozinha: - lê, passeia, senta-se a relaxar, desenha, etc.</p>		
---	--	--	--	--	---	---	--	---	--	--

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)

recreio da manhã)			para o concurso.		sempre a um dos colegas para esclarecer as dúvidas.					Autonomia Comunicação
4ª observação - descrição 02/11/2021 (mata-hora do almoço)			Cumpriu todas as regras de funcionamento da loja.	O R era vendedor da loja. Esteve a colocar preços nos troncos, consoante o seu tamanho.	Esteve a colaborar com os colegas, enquanto organizavam a loja e as funções de cada um.		Utilizou troncos, colocou-os por ordem de tamanhos e colocou-os à venda na sua loja.		“Foi muito fixe”	Respeito pelas regras Criatividade Colaboração Pensamento matemático
5ª observação - descrição 17/11/2021 (mata – intervalo da manhã)							O R esteve a apanhar lixo que estava na mata, juntamente com o P e a A. Esta atividade surgiu no âmbito do projeto desenvolvido na turma.			Respeito e cuidado com a Natureza
Descrição dos indicadores (em aberto)	A criança: - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autónoma - pedindo ajuda quando	- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A	A criança envolve-se em brincadeiras mais complexas: cria estratégias, toma decisões, é capaz de criar e respeitar as regras.	A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.	- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entretém outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc. - A criança gere frustrações, etc.	A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.	A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.	A criança utiliza o tempo que passa na Natureza para estar sozinha: - lê, passeia, senta-se a relaxar, desenha, etc.		

	necessita - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc.	criança faz experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc. - A criança faz montagens/constr uções e equilíbrios, etc.			- A criança resolve problemas - etc.					
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)

	“ser mais justo”.		espaço. E cumpriu-a.		estava a apanhar.					
3ª observação - descrição 29/10/2021 (mata – intervalo da manhã)	A LC fez uma competição de salto em comprimento.		Estabeleceu e cumpriu todas as regras da competição.							Respeito pelas regras Motricidade
4ª observação - descrição 02/11/2021 (mata- hora do almoço)			Cumpriu todas as regras de funcionamento da loja.	A LC esteve a brincar às lojas. Era uma das compradoras.	Colaborou na definição de regras e distribuição de funções.				“Foi giro.”	Respeito pelas regras Colaboração Criatividade
5ª observação - descrição 17/11/2021 (mata – intervalo da manhã)					Juntamente com uma amiga, estiveram a falar, para resolverem um problema com outra amiga.	Fez um ramo com as folhas e algumas flores caídas e ofereceu à amiga como pedido de desculpas.	Apenas utilizou o que já estava no chão. Não arrancou flores nem folhas.		“Foi muito importante”	Resolução de problemas Comunicação interpessoal Criatividade
Descrição dos indicadores (em aberto)	A criança: - corre; - salta; - trepa, sobe e desce; - empurra, faz rolar materiais - transporta materiais - etc. - A criança faz experiências físico-motoras de forma: - autónoma - pedindo ajuda quando necessita	- A criança usa os sentidos para conhecer os materiais. Ex: A criança observa; manipula/experimenta o material para sentir a textura, o cheiro, os sons, etc. - A criança usa a manipulação, explora e faz experiências para conhecer as propriedades dos materiais. Ex: A criança faz	A criança envolve-se em brincadeiras mais complexas: cria estratégias, toma decisões, é capaz de criar e respeitar as regras.	A criança representa, imita situações ou papéis do seu quotidiano. Ex: Faz de conta que é a mãe a cozinhar sopa para o jantar; Faz de conta que é o super-homem e corre/trepa, etc.	- A criança orienta ou participa em situações de brincadeira organizada, sequenciada e em colaboração com os seus pares. - A criança entreauxilia outras crianças - A criança apoia ou incentiva outra a conseguir um objetivo, etc.	A criança imagina, inventa, cria, constrói, faz produções originais, etc. Ex: Vai buscar folhas e flores para colar numa mistura de terra e água, etc.	A criança exprime ou mostra gestos de preservar, proteger, cuidar, respeitar (etc.) a natureza.	A criança utiliza o tempo que passa na Natureza para estar sozinha: - lê, passeia, senta-se a relaxar, desenha, etc.		

	<ul style="list-style-type: none"> - exibindo conquistas - vencendo medos - percebendo os seus limites - percebendo perigos e não arriscando - etc. 	<p>experiências de tamanhos, quantidades, pesos; etc.</p> <p>- A criança faz montagens/const ruções e equilíbrios, etc.</p>			<ul style="list-style-type: none"> - A criança gere frustrações, etc. - A criança resolve problemas - etc. 					
--	--	---	--	--	---	--	--	--	--	--

(Grelha de Clara Craveiro – 2021 - para Relatório de Estágio de Ana Lima)