

# esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

## ABRIR PORTAS AO EXTERIOR

Joana Filipa Costa Bernardo

Coimbra, 2020



Joana Filipa Costa Bernardo

**ABRIR PORTAS AO EXTERIOR**

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de  
Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de  
Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves

Arguente: Professora Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira

Orientador: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Junho de 2020





“Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro.” (Graham Green, In O Poder e a Glória, citado em Oliveira-Formosinho, 2013, p. 5)



## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Ana Coelho, pela partilha de conhecimento científico, orientação rigorosa e empenhada, mostrando-se sempre disponível a conduzir-me a bom porto.

Às crianças, por mergulharem nesta aventura. Por tudo o que foram e me permitiram ser.

À Educadora Cooperante, à restante Equipa Educativa e aos Encarregados de Educação das crianças da sala amarela, pela confiança depositada e pelo esforço partilhado. Ainda que por vezes tenhamos navegado contra a corrente, descobrimos o tesouro.

À Educadora Isabel Duque, que me ajudou a navegar esta praia.

Ao Diogo, minha âncora, meu porto seguro. Agradeço o seu amor e paciência. A minha eterna gratidão por ter acreditado tanto, entrando neste barco de mão dada comigo e com o que isso exigiu.

À minha mãe, meu eterno farol, pelo colo e amor incondicional.

Ao meu pai, ao meu irmão, à Luciana e à Maria João, pelas redes eternas que nos unem.

À minha estrela, presente no mapa que orienta o meu caminho.

Às minhas colegas, companheiras desta viagem. Elas sabem quem são.

A ti, que estás sempre tão presente.

Agradeço, incondicionalmente às minhas pessoas-luz.



## **Abrir Portas ao Exterior**

### **Resumo:**

Reconectar as crianças à natureza é hoje reconhecido como urgente, uma vez que a interação e exploração do mundo natural contribuem significativamente para o seu desenvolvimento holístico.

Para a execução do Projeto de Intervenção que aqui se apresenta, foi criado um Projeto denominado de “Abrir Portas ao Exterior”, por meio do qual pretendemos aumentar as oportunidades de contacto regular da criança com o espaço natureza. Com o mesmo, procuramos compreender se o aumento do contacto da criança com a natureza potencia a alteração da percepção que as crianças têm sobre a mesma.

O Projeto implicou dez deslocações a um espaço natureza escolhido antecipadamente, junto ao Jardim de Infância onde realizei o meu estágio. Para tal, foram recolhidos os consentimentos informados das famílias, equipa educativa e Agrupamento de Escolas.

Os instrumentos escolhidos para a monitorização do Projeto foram a observação participante, o diário de bordo, entrevistas, *fotovoice*, desenho, registo fotográfico e questionário. Um clima de comunicação foi promovido e as crianças foram encaradas como seres que detêm voz própria, que merece ser escutada e considerada.

O presente Relatório tem como principal objetivo dar a conhecer o Projeto de Intervenção centrado na problemática da educação em ambiente natureza, que foi desenvolvido no âmbito do estágio em Educação Pré-Escolar.

**Palavras-chave:** Educação em ambiente natureza, Brincar na natureza, Percepção das crianças sobre a natureza.

## **Open Doors to Outside**

### **Abstract:**

Reconnecting children to nature is now recognized as urgent, since the interaction and exploration of the natural world contributes significantly to their holistic development.

For the execution of the Intervention Project being presented here, a Project called “Abrir as Portas ao Exterior” was created, through which we intend to increase the opportunities for the child's regular contact with the nature space. With it, we try to understand if the increase in the child's contact with nature enhances the change in the perception that children have about it.

The Project involved ten trips to a nature space chosen in advance, next to the kindergarten where I did my internship. To this end, informed consent was collected from the families, the educational team and the School Group.

The instruments chosen for monitoring the Project were participant observation, the logbook, interviews, photovoice, drawing, photographic register, and quiz. A climate of communication was promoted and children were seen as beings who have their own voice, which deserves to be heard and considered.

The main objective of this Report is to raise awareness of the Intervention Project focused on the issue of education in a natural environment, which was developed in the scope of the internship in Pre-School Education.

**Keywords:** Education in a nature environment, Playing in nature, Children's perception of nature.

## Índice

CAPÍTULO I- Estado de arte.....	7
1. Natureza e infância em constante transformação- preocupações e soluções .....	7
2. Contactar com a natureza acarreta benefícios .....	11
3. Promover o brincar não estruturado fora de portas .....	13
3.1. Aprender com o Risco .....	14
4. O espaço educativo como um todo- do exterior para o interior.....	17
5. O papel do adulto na educação em ambiente natureza .....	18
6. Uma oferta educativa na natureza- Projeto Limites Invisíveis .....	19
CAPÍTULO II- Um olhar inicial sobre o contexto educativo.....	23
1. Caracterização do contexto- O Jardim de Infância .....	23
1.1. Caracterização e organização do espaço exterior .....	24
1.2. Grupo participante no Projeto .....	26
CAPÍTULO III- Enquadramento Metodológico.....	33
1. O Projeto “Abrir Portas ao Exterior” .....	33
1.1. Definição da problemática de estudo .....	34
1.2. Desenhar o Projeto “Abrir Portas ao Exterior” .....	36
2. Opções metodológicas .....	38
2.1. A importância de dar voz às crianças .....	39
2.2. Instrumentos de recolha e análise de dados.....	40
2.2.1. Observação participante.....	40
2.2.2. Entrevistas.....	41
2.2.3. Diário de Bordo .....	42
2.2.4. Fotovoice .....	43
2.2.5. Desenho .....	43
2.2.6. Registo fotográfico .....	44
2.2.7. Questionário.....	44
3. Considerações éticas .....	44
CAPÍTULO IV- Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	47
1. Emergir e compreender o contexto- fase I.....	48
«Diminuta intencionalidade na utilização do espaço exterior» .....	48

“Espaço exterior entendido como recreio/pausa na atividade educativa” .....	48
“Afastamento do exterior em dias de chuva e frio” .....	48
“O espaço exterior e os seus desafios” .....	49
2. “Abrir Portas ao Exterior” - a perspetiva das crianças.....	50
2.1. A perspetiva das crianças na fase inicial da intervenção- fase II .....	50
«Pouca afetividade e conexão com a natureza» .....	50
2.2. A perspetiva das crianças na fase final da intervenção- fase III.....	58
«Aumento do conhecimento, da afetividade e da relação com a natureza- crianças em conexão com a natureza».....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	75
ANEXOS .....	85



## **Índice Tabelas**

Tabela 1: Aspetos caracterizadores da equipa educativa .....	27
Tabela 2: Fase I do Projeto de Intervenção .....	34
Tabela 3: Fase II do Projeto de Intervenção.....	35
Tabela 4: Fase III do Projeto de Intervenção .....	35

## **Índice Figuras**

Figura 1: Local escolhido para a concretização do Projeto de Intervenção .....	36
Figura 2: Fotografia tirada pelo Sebastião .....	52
Figura 3: Fotografia tirada pelo André.....	53
Figura 4: Fotografia tirada pela Filipa .....	53
Figura 5: Fotografia tirada pelo Rafael .....	53
Figura 6: Fotografia tirada pelo Dionísio.....	53
Figura 7: Fotografia tirada pela Madalena .....	54
Figura 8: Fotografia tirada pela Mafalda .....	54
Figura 9: Fotografia tirada pelo Manuel .....	54
Figura 10: Fotografia tirada pelo Fausto.....	55
Figura 11: Fotografia tirada pela Eliana.....	55
Figura 12: Fotografia tirada pelo Leonardo.....	56
Figura 13: Fotografia tirada pela Carolina .....	56
Figura 14: Fotografia tirada pelo Tomás.....	56
Figura 15: Fotografia tirada pelo Diogo .....	57
Figura 16: Fotografia tirada pela Yasmine.....	57
Figura 17: Fotografia tirada pelo David.....	60
Figura 18: Fotografia tirada pela Yasmine.....	60
Figura 19: Fotografia tirada pelo André.....	60
Figura 20: Fotografia tirada pelo José.....	60
Figura 21: Fotografia tirada pela Madalena .....	61
Figura 22: Fotografia tirada pela Mafalda .....	61

Figura 23: Fotografia tirada pelo Sebastião .....	61
Figura 24: Fotografia tirada pelo Fausto .....	61
Figura 25: Fotografia tirada pelo Rafael .....	61
Figura 26: Fotografia tirada pela Eliana.....	62
Figura 27: Fotografia tirada pela Filipa .....	62
Figura 28: Fotografia tirada pelo Luís .....	63
Figura 29: Fotografia tirada pelo Diogo .....	63
Figura 30: Fotografia tirada pela Carolina .....	64
Figura 31: Fotografia tirada pelo Manuel .....	64
Figura 32: “A melhor maneira de tornar as crianças boas, é torná-las felizes!”- Oscar Wilde .....	88
Figura 33: Sala Azul.....	85
Figura 34: Casa de banho das crianças .....	85
Figura 35: Sala Comum destinada à CAF; refeitório.....	89
Figura 36: Área da escrita .....	91
Figura 37: Área da casinha.....	91
Figura 38: Área da leitura .....	85
Figura 39: Área da pintura .....	92
Figura 40: Área das ciências .....	92
Figura 41: Área das conversas .....	92
Figura 42: Área da mesa de trabalho.....	92
Figura 43: Área dos jogos de mesa .....	92
Figura 44: Criança tenta alcançar terra para utilizar na sua brincadeira .....	97
Figura 45: Exemplo da utilização do espaço exterior do J.I .....	98
Figura 46: Lista de brinquedos e infraestruturas presentes no espaço exterior do J.I .....	101
Figura 47: Criança a sentir um caracol .....	141
Figura 48: Observação do muco deixado pelo caracol .....	141
Figura 49: Observação do caracol e pesquisa de informação .....	142
Figura 50: Elaboração do cartão de cidadão do caracol, aquando da pesquisa.....	142
Figura 51: Os “jogos olímpicos” dos caracóis .....	145
Figura 52: O muco do caracol representado em plasticina .....	145

Figura 53: Condições em que o caracol se esconde .....	146
Figura 54: Condições atmosféricas favoráveis ao caracol .....	146
Figura 55: A alimentação do caracol .....	146
Figura 56: Criança devolve o caracol ao seu habitat natural .....	147
Figura 57: Partilha de conhecimentos entre salas do J.I .....	147
Figura 58: Caracol construído com materiais reutilizados.....	148
Figura 59: Criança segura numa minhoca.....	149
Figura 60: Observação de uma minhoca.....	149
Figura 61: Uma minhoca de plasticina .....	150
Figura 62: Construção do cartão de cidadão da minhoca através de um trabalho cooperativo.....	152
Figura 63: Registo fotográfico captado no espaço natureza .....	152
Figura 64: Páginas 178- 179 do livro “Lá Fora. Guia para descobrir a natureza” (2014) de Dias, Rosário e Carvalho.....	153
Figura 65: Leitura da história “A lagartinha muito comilona” .....	153
Figura 66: Observação da transformação dos bichos da seda.....	154
Figura 67: Exemplo de um registo realizado através da observação da transformação dos bichos da seda.....	154
Figura 68: Criação do cartão de cidadão da borboleta.....	155
Figura 69: Representação da borboleta com recurso ao material pattern blocks.....	157
Figura 70: Uma nova utilização para os elementos encontrados na natureza.....	158
Figura 71: Um pau que se transformou numa cobra .....	158
Figura 72: Criação de uma obra de arte a três dimensões.....	158
Figura 73: “Eu e uma flor” (L.).....	159
Figura 74: Árvores .....	159

## **Abreviaturas**

AE- Agrupamento Escolas

Art.º - Artigo

CAF- Componente de Apoio à Família

J.I- Jardim de Infância

ME- Ministério da Educação

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS - Organização Mundial de Saúde

SAC- Sistema de Acompanhamento das Crianças

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

1º CEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

## **INTRODUÇÃO**



## **Introdução**

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2016, p. 8), o desenvolvimento holístico da criança é influenciado pela “maturação biológica” e pelas experiências proporcionadas pelo meio (físico e social) onde a criança está inserida, sendo que cada criança é um ser singular, que necessita de ser escutada e compreendida.

O presente Relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Tem como principal objetivo dar a conhecer ao/à leitor/a o que foi possível observar, refletir e aplicar em contexto de prática pedagógica supervisionada em J.I, bem como os impactos da intervenção na perceção da criança sobre o espaço natureza.

As atividades de iniciação à prática profissional desenvolveram-se em vinte semanas, num J.I da rede pública do centro do país. Neste período de tempo, e uma vez que a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (ME, 1997, Lei nº 5/97, Capítulo II, Artigo 2.º), foi desenvolvido um Projeto de educação em ambiente natureza, que terá permitido criar oportunidades para as crianças entenderem, explorarem e experienciarem progressivamente o ambiente natural à sua volta.

O Projeto “Abrir Portas ao Exterior” pretendeu afastar-se da escolarização precoce da educação de infância, privilegiando o contacto direto e regular com a natureza e com o que esta potencia. Com o Projeto, que complementou a oferta educativa já existente, pretendemos educar para a cidadania; despertar a curiosidade e o pensamento crítico de cada interveniente, estimulando as suas capacidades emergentes.

O presente documento está dividido em cinco partes distintas. No Capítulo I dá-se a conhecer o estado atual de arte, neste contexto de educação em ambiente natureza, que permitiu fundamentar o Projeto criado e aqui apresentado. No Capítulo II caracteriza-se o contexto educativo no que concerne ao espaço exterior do J.I, bem como ao grupo que participou no Projeto de Intervenção. No Capítulo III apresenta-se as opções metodológicas escolhidas em função do contexto em que foram

implementadas. Segue-se o Capítulo IV, onde consta a apresentação e análise dos resultados alcançados com este Projeto de Intervenção. Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre o Projeto de Intervenção.

Numa das paredes de entrada do J.I onde concretizámos o Projeto está gravada a seguinte frase de Oscar Wilde: “A melhor maneira de tornar as crianças boas, é torná-las felizes!” (vide anexo 2). Com esta prática pedagógica, com uma clara intencionalidade educativa, pretendemos tornar as crianças felizes, religando-as ao espaço natureza.



## **CAPÍTULO I- ESTADO DE ARTE**



## **CAPÍTULO I- Estado de arte**

Ao longo deste capítulo apresentamos e refletimos sobre o atual estado de arte que nos ajudou no processo de problematização do contexto de estágio, no que concerne a questões relativas à falta de conexão das crianças com a natureza. Estes conhecimentos contribuíram para delinear o Projeto “Abrir Portas ao Exterior” de modo fundamentado. Reconhecendo o estado atual de emergência planetária, pretendeu-se compreender de que forma o contacto das crianças com a natureza poderá ser uma das soluções, investindo no futuro.

### **1. Natureza e infância em constante transformação- preocupações e soluções**

A sociedade do século XXI transformou-se a um ritmo tão acentuado e acelerado que influenciou o modo como a infância é vivida nas sociedades ocidentais modernas (Bilton, *et al.*, 2017). Vivemos numa sociedade marcada pelo aumento da densidade populacional, pela evolução das tecnologias e pelo receio constante dos pais face a possíveis perigos ou acidentes que possam ocorrer com as crianças. Estes são alguns fatores que contribuem para o progressivo afastamento dos espaços exteriores (Bilton, *et al.*, 2017). Note-se que em 1970, as crianças tinham a liberdade de explorar a natureza e de brincar nela, com pouca ou nenhuma restrição ou supervisão do adulto. Atualmente, verifica-se que a sociedade em geral foi invadida pelo medo, originando um afastamento do mundo natural (White, 2004). Com efeito, este afastamento origina preocupações a nível social, levando-nos a questionar políticas e práticas educativas, bem como a repensar que papel queremos que as crianças assumam no futuro (Bento, 2015). Citando Neto (2005), Bento (2015) afirma que “predomina uma preocupação em manter as crianças intelectualmente ativas”, ignorando-se a importância de atingirem aprendizagens significativas, baseadas na “experimentação, repetição e erro” (pp. 129-130). O contacto com a natureza favorece a aquisição destas competências.

Sabemos, portanto, que reconectar a criança à natureza exige mudanças a longo prazo, de caráter individual, coletivo e político (Moss, 2012). Sabemos também que o Ser Humano necessita de mudar drasticamente as suas atitudes e comportamentos, no que refere à gestão e à preservação do ambiente, por forma a garantir a qualidade de vida de todos os seres vivos, tal como enfatiza a OMS (1991).

Num documento elaborado pelo Worldwatch Institute (2010), onde são analisados múltiplos estudos até então realizados, são apresentados os resultados relativos ao estado do Planeta. Olhemos esses mesmos dados, apresentados há já uma década. Assim, estima-se que entre 1950 a 2005 a produção de metais cresceu seis vezes, a de petróleo oito, e o consumo de gás natural catorze vezes. A menos que medidas significativas sejam adotadas em breve, o aumento médio de temperatura será de 5,1°C até 2100, mais do que o dobro, previsto em 2003 num estudo realizado seguindo o mesmo modelo. A destruição média de 7 milhões de hectares de floresta por ano também é um facto. A União Internacional para a Conservação da Natureza alerta para a extinção em massa de certas espécies, sendo que 1 em cada 4 mamíferos corre o risco de desaparecer devido à extinção do seu habitat, caça e alterações climáticas, bem como 15000 a 50000 espécies de plantas, que estão num processo de extinção. O aumento significativo da perda de gelo nos pólos, entre 2008 e 2009, e o aumento dos desastres naturais também são uma preocupação (Worldwatch Institute, 2010). Considerando estes dados, intimamente relacionados com o crescimento populacional e consequente escassez de recursos, originando uma destruição do meio ambiente, os autores encaram a educação como a chave transmissora de “valores, atitudes, práticas, hábitos e estilos de vida” sustentáveis (Worldwatch Institute, 2010, p. 59). Salientam a importância da educação de crianças pequenas, uma vez que “o cérebro humano e os caminhos biológicos se desenvolvem rapidamente”, proporcionando “uma brecha de oportunidade para alimentar o amor das crianças pela natureza” (Worldwatch Institute, 2010, p. 59).

É de notar que experiências na infância que promovam o contacto direto com a natureza influenciam, posteriormente, a atitude adulta em relação à mesma (Mustapa, *et al.*, 2014). Assim, brincar, explorar e interagir com a natureza na infância promove em adultos comportamentos positivos no que concerne a questões ambientais (Lester & Maudsley, 2007). No seu estudo, Wells e Lekies (2006) mostram que a promoção

de um contacto com a natureza na primeira infância, como caminhar, acampar ou brincar em ambientes naturais, tem um impacto significativo nos comportamentos e atitudes ambientais adultas. Curiosamente, práticas como apanhar flores ou semear, apesar do seu impacto, não revelam ser tão significativas quanto as experiências citadas anteriormente. O Department of Conservation (2011) assinala que adultos que têm hoje o compromisso de proteger a natureza tiveram experiências na infância nesse ambiente, as quais terão determinado o seu modo de pensar e agir, apontando várias pesquisas que indicam que a empatia e conexão das crianças à natureza antes dos 11 anos contribui para a melhoria de comportamentos ambientais na vida adulta. Cheng e Monroe (2010) defendem que a conexão das crianças à natureza influencia a participação no futuro em atividades relacionadas com a mesma. Os autores concluíram que esta conexão é influenciada tanto por experiências anteriores na natureza como por valores transmitidos no seio familiar.

Contudo, Thomas e Thompson (2004) tornam claro que as crianças estão a perder a sua conexão com a natureza. A desconexão perante a natureza contribui para a destruição do nosso Planeta (Nisbet, *et al.*, 2009). Desta forma, “numa situação de emergência planetária, não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito face aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra.” (Tiriba, 2010, p. 2).

As OCEPE (ME, 2016) preconizam que:

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais (ME, 2016, p. 90).

Não esqueçamos que devemos “investir na preservação ou no fortalecimento do ímpeto exploratório”, isto é, na curiosidade e motivação intrínseca da criança, que “garante a disposição para aprender ao longo da vida.” (Portugal, 2008, p. 54). Gabriela Portugal (2008) constata ainda que a educação deve manter viva esta fonte de motivação e acima de tudo fazer com que ela se estenda a todos os domínios da

realidade. Neste Relatório elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (2008), Gabriela Portugal (2008) afirma que uma das dimensões básicas do currículo prende-se com a compreensão do mundo físico, desenvolvendo uma atitude de respeito, cuidado e proteção pela natureza. Experiências de qualidade nos espaços exteriores potenciam a criação de um sentimento de pertença à natureza e consequentemente valorização desta (Bento, 2015). O'Brien e Murray (2007) evidenciam que experiências no exterior são vitais para o desenvolvimento da criança. Há a salientar que na Escandinávia é frequente a existência de escolas na natureza, onde as crianças têm a oportunidade de permanecer um longo período de tempo no exterior, em proximidade com a natureza (Fjørtoft, 2001; Muñoz, 2009).

Ferreira (2015), na investigação realizada em quatro jardins de infância no contexto educativo português, relativa à interação criança-espço exterior, comprova que as crianças permanecem no exterior 10.8% do tempo passado no J.I. Contudo, dedicam ao jogo livre apenas uma pequena fração desse tempo. Constatou também que as saídas ao exterior ocorriam quando não chovia e as temperaturas eram amenas. A autora do estudo compara os resultados obtidos neste contexto com as investigações realizadas nos países nórdicos, concluindo que fatores histórico-culturais poderão estar na origem de tal disparidade. Citando Pellegrini (2009) e Wood, (2013), Bilton, *et al.* (2017, p. 17) afirmam que, em Portugal, a educação de infância parece ter maior foco em atividades estruturadas dentro de quatro paredes, considerando que o tempo dedicado ao brincar no exterior serve para «esticar as pernas» e «gastar energias». Na verdade, a ligação das crianças com o espaço exterior e com a natureza constitui um «*deficit* na educação» (Vasconcelos, 2009, p. 59). No contexto português, investe-se pouco nos ambientes exteriores (Bento, 2015), sendo necessário problematizar, repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza o espaço interior, ao invés de promover o contacto com o exterior (Tiriba, 2010). Para além disso, os documentos orientadores da ação educativa devem reconhecer a importância dos espaços exteriores. Atualmente, esta valorização tem sido descrita como praticamente inexistente (Bento, 2015).

Segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996) a educação básica é um indispensável «passaporte para a vida», na medida em que potencia a livre iniciativa, participação e construção de um

futuro coletivo (p. 125). A construção deste futuro implica que desde cedo se invista na livre exploração da natureza. Não esqueçamos que a Educação Pré-Escolar tem a função de devolver a criança “ao seu universo natural que é a natureza”, assim como privilegiar atividades ao ar livre, que permitam às crianças contactar com elementos naturais, como o chão e a terra (Vasconcelos, 2009, p. 59). E foi isso que fizemos com a implementação do Projeto “Abrir Portas ao Exterior”.

## **2. Contactar com a natureza acarreta benefícios**

A desconexão das crianças com a natureza origina efeitos negativos na sua saúde e bem-estar (Mustapa, *et al.*, 2014), como também compromete o desenvolvimento de um comportamento responsável relativo às questões ambientais a longo prazo (Department of Conservation, 2011). Webster (2011), Moss (2012) e Mustapa, *et al.*, (2014) denunciam que o afastamento da criança deste ambiente pode originar problemas graves, como a obesidade infantil. Por outro lado, a conexão da criança com a natureza origina efeitos positivos e diretos relacionados com o seu desenvolvimento cognitivo, físico, mental, social e emocional (Lester & Maudsley, 2007; Mustapa, *et al.*, 2014). Desta forma, o contacto com a natureza permite às crianças brincarem livremente e com isso relaxarem e descontraírem das suas vidas contemporâneas (Malone, *et al.*, 2015).

Webster (2011), Moss (2012) e Bento (2015) apontam para os benefícios físicos, cognitivos, sociais e emocionais que o brincar não estruturado ou a educação em ambiente exterior têm no desenvolvimento holístico da criança. Para Webster (2011), a primeira forma que o contacto com o ambiente exterior pode beneficiar as crianças é através do desenvolvimento da saúde física. Já Moss (2012) evidencia que a saúde mental que se cria na ligação à natureza, é tão ou mais importante do que a saúde física, embora o autor refira que estão intimamente ligadas, no sentido em que o aumento da atividade física promove uma melhor saúde mental. O contacto com o exterior fortalece o sistema imunitário, contribui para a aquisição de habilidades físicas como o aumento de equilíbrio, agilidade, destreza e perceção de profundidade, ajuda a desenvolver significativamente a coordenação, e estimula o movimento do corpo

(Webster, 2011). Dillon, *et al.*, (2005) para além de benefícios ao nível do equilíbrio, apontam para o aumento da resistência. Devido às especificidades que a natureza apresenta, como por exemplo, «paisagens dinâmicas» e «obstáculos naturais», o desenvolvimento motor é mais acentuado na exploração deste ambiente (Fjørtoft, 2001, p. 111). O contacto das crianças com o espaço natureza contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras grossas (uma vez que neste espaço utilizam todo o seu corpo, melhorando a amplitude do seu movimento e o aumento da força muscular), bem como para o desenvolvimento de habilidades motoras finas (O'Brien & Murray, 2007). Para Bento (2015), desenvolvimento motor e desenvolvimento cognitivo estão intimamente relacionados, uma vez que a criança explora e compreende o mundo à sua volta, a partir das interações que faz com este.

A nível cognitivo, Webster (2011) aponta para benefícios provenientes do gasto de energia, que aumenta os níveis de concentração da criança. Moss (2012) também evidencia este facto. Dillon, *et al.*, (2005) referem impactos cognitivos no contacto com a natureza, dando como exemplo o facto de as crianças começarem a compreender melhor o meio ambiente e quererem saber mais sobre ele, quando estão expostas regularmente a este meio.

A imprevisibilidade do ambiente exterior permite que a criança encontre estratégias de resolução de problemas. Na procura de estratégias, as crianças cooperam entre si, partilhando ideias e objetivos, melhorando a relação entre pares. (Bento, 2015; Rickinson, *et al.*, 2004). Desta forma, o contacto com a natureza influencia a resistência emocional (Moss, 2012). No que se refere ao domínio social e emocional, o contacto com o exterior favorece as interações sociais e desperta múltiplas emoções (Webster, 2011).

Dillon, *et al.*, (2005) afirmam que as crianças que mantêm contacto com a natureza desenvolvem o respeito pelo meio ambiente, e elementos como fauna e flora. Para além disso, ao contactar com a natureza, as crianças adquirem uma maior habilidade para tomar decisões, resolver os seus problemas, tal como já referimos, assim como são melhores a avaliar riscos- lições importantes para a vida adulta. De acordo com o Department of Conservation (2011) o contacto direto e regular com a natureza aumenta ainda a autoestima e a autoconsciência; diminui os níveis de stresse, tal como Moss (2012) também afirma; favorece a aprendizagem e a criatividade, o que



é também acentuado por Fjørtoft (2001). O contacto regular com a natureza aumenta ainda a capacidade de autodisciplina das crianças (Taylor, *et al.*, 2001).

É de notar que o contacto com a natureza não acarreta benefícios somente para as crianças, mas para os adultos que as acompanham, favorecendo o relacionamento entre ambos e o desenvolvimento pessoal (Dillon, *et al.*, 2005).

### **3. Promover o brincar não estruturado fora de portas**

A Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1990) consagra no art.º 31.º que “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (p. 22). Queremos com isto dizer que o brincar é um direito da criança. A este respeito, parece-nos essencial encarar o brincar como um direito à infância (Coelho, 2017). Entender o brincar como direito implica dar voz às crianças, respeitando as suas iniciativas, atribuindo-lhes oportunidades para conduzirem os próprios projetos de aprendizagem. Porém, apesar de sabermos que é importante valorizar o brincar na infância, pois ele é “condição para o bem-estar emocional da criança e também como uma forma natural de ela aprender.” (Coelho, 2017, p. 98), a ênfase dada à escolarização precoce contribui para a diminuição significativa da possibilidade de as crianças brincarem, sendo muitas das vezes o brincar circunscrito a tempos, áreas e recompensas pelo bom desempenho nas tarefas propostas pelo adulto (Coelho, 2017). Neste sentido, Dowdell, *et al.*, (2011) reportam-nos para o facto de o brincar ser um direito fundamental, mas que é negligenciado.

Estando conscientes de que o termo «brincar» é um conceito multidimensional (Aras, 2016), entendemo-lo como “uma forma de atividade complexa, indispensável ao desenvolvimento infantil (...) um ato natural e espontâneo” (Aranega, *et al.*, 2006, p. 141), bem como um “veículo promotor de aprendizagem” (Bilton, *et al.*, 2017, p. 15). Para Aras (2016), o brincar é assumido como promotor de habilidades a nível

sócio emocional, físico e cognitivo, que não pode ser ensinado por meio de instrução do adulto.

Aranega *et al.*, (2006) realizaram a sua pesquisa em seis J.I, dos quais três eram públicos e outras três particulares, destinados a crianças de faixa etária entre os 4 e os 6 anos de idade. Quando questionaram os inquiridos (educadores de infância) sobre as cinco brincadeiras mais frequentes no quotidiano das crianças, em ambos os contextos de educação, recolheram uma percentagem de 13,3% para a «brincadeira livre», igualando a percentagem de «brincadeiras de casinha», sendo a percentagem largamente inferior à percentagem para «jogos de roda» e «brincadeiras e jogos com música». A percentagem dedicada ao brincar livre é uma percentagem relativamente baixa, em relação ao seu verdadeiro potencial. Samuelsson e Carlsson (2013) afirmam que o brincar livre é entendido como o oposto das atividades organizadas por um adulto. Neste modo de brincar, as crianças têm a oportunidade de conduzir as suas brincadeiras, mobilizando a sua imaginação e desenvolvendo conhecimentos e habilidades específicas. Para os autores, as crianças aprendem, brincando. Neste estudo, as autoras evidenciam que segundo os inquiridos, a criança deve ter um horário e local determinado para brincar. Lembremos o que foi referido por Coelho (2017), quando alerta para a diminuição significativa do brincar e seu potencial, quando este é circunscrito a áreas e tempos específicos.

O espaço exterior promove o aumento do brincar livre e criativo (Bilton, *et al.*, 2017; Muñoz, 2009), sendo que a criança encontra, na natureza, múltiplos recursos que potenciam esse brincar (Lester & Maudsley, 2007). É, portanto, necessário garantir que as crianças brinquem no exterior, sem atividades estruturadas pelo adulto, dado que este contexto, por si só, enriquece o brincar da criança (Bento, 2015).

### **3.1. Aprender com o Risco**

Atualmente, são negadas oportunidades para a criança viver situações de explorar o risco. Parte do problema prende-se com a conotação negativa e restrita associada ao conceito (Little, *et al.*, 2012). Little e Eager (2010, citados em Bilton, *et al.*, 2017) mostram que «risco» é diferente de «perigo». «Perigo» pode originar

ferimentos graves ou até a morte. «Risco» é uma situação que temos a oportunidade de geri-la, no sentido de potenciar oportunidades do desenvolvimento de competências que permitam à criança lidar com segurança com a situação, de modo a que o risco não se transforme num perigo.

No contexto da primeira infância devemos incluir experiências positivas de risco no brincar ao ar livre. Tais experiências permitem que a criança teste os limites do seu desenvolvimento físico, intelectual e social, essenciais ao seu desenvolvimento (Little & Wyver, 2008). Também Malone, *et al.*, (2015) alertam para o facto de brincar ao ar livre ser promotor da excelente oportunidade para a criança correr riscos e aprender com esses riscos. A verdade é que através de um brincar arriscado, a criança toma consciência do ambiente, das suas possibilidades e limites, assim como aumenta a sua capacidade de resiliência e autoconfiança (Little, *et al.*, 2012). As oportunidades de a criança experienciar um brincar arriscado na primeira infância dependem de fatores como o ambiente físico proporcionado, a legislação de segurança em vigor e a prática do pessoal que a acompanha (Sandseter, 2011). Salientamos que é importante que a criança contacte com o risco, por forma a ganhar autonomia para lidar eficazmente com ele. Caso a criança não consiga fazê-lo, poderá resultar em experiências desagradáveis e negativas, como medo, ansiedade e, às vezes, lesões. (Sandseter, 2011). A eliminação dos riscos compromete a eficiência com que as crianças lidarão com qualquer situação que enfrentem futuramente (O'Rourke, 2011).

Sandseter (2007) na sua pesquisa realizada em escolas norueguesas, categoriza o brincar arriscado em seis dimensões, nomeadamente, (I): Presença de elevadas alturas, que poderá levar ao risco de ferimento por queda; (II) Alta velocidade, potenciadora de colisão com algo ou alguém; (III): Utilização de ferramentas perigosas, como facas, serras, machados, entre outros; (IV): Jogo de luta; (V): Brincar junto de elementos perigosos, tomando como exemplo penhascos, águas profundas, fogueiras, entre outros; (VI) Desaparecimento ou deixar de ser visto.

Ball (2002) apresenta também uma avaliação detalhada de risco dos espaços de jogo ao ar livre, no Reino Unido, sistematizando, de um lado os benefícios do contacto com estes espaços e do outro, os riscos de acidente. Os benefícios associados, a nível físico, social e psicológico, assim como a importante aprendizagem de lidar com os riscos, são elementos que dificilmente podemos quantificar, quando comparados com

o número de acidentes que ocorrem nestes espaços. Por esse motivo, a tendência é que os benefícios sejam desvalorizados, visão que Ball (2002) contesta, afirmando que embora os espaços de brincadeira possam estar associados ao risco, estes devem ser aceites tendo em consideração os benefícios a eles associados. No seu estudo mostra que o risco de ferimentos na natureza é modesto, quando comparado com outras atividades nas quais as crianças são motivadas a participar, como por exemplo, jogar futebol.

É de notar que nos espaços exteriores, os adultos devem aumentar as oportunidades de desafio, em vez de minimizá-las. Um espaço com poucos riscos visíveis é potenciador de acidentes (Knight, 2011). Na origem de tais acidentes poderá estar a limitação do espaço e a excessiva segurança oferecida às crianças. Portanto, é fundamental considerar a criança competente (O'Donnell, 2011; Willoughby, 2011), capaz de fazer escolhas e tomar decisões (Willoughby, 2011). Um estudo realizado por Gill (2010) sobre os efeitos colaterais das superfícies amortecedoras de impacto concluiu que os parques infantis, com superfícies amortecedoras, com piso de borracha (como o espaço exterior que o J.I apresenta), potenciam o aumento de ferimentos graves, como por exemplo fraturas de braços. O autor mostra que as crianças que brincam nestes espaços “superprotegidos” são menos cuidadosas na sua utilização, pensando que estão mais seguras e protegidas.

Do nosso ponto de vista, é necessário promover uma educação para o risco. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2011), isso implica: conhecer os riscos a que estamos sujeitos a nível pessoal e/ou coletivo; ser capaz de avaliar e comparar riscos, evitando riscos desnecessários e minimizando os riscos inevitáveis. Na verdade, é importante saber gerir o risco, promovendo uma “cultura onde a consciência do risco não seja tão exagerada que leve à paralisia, nem tão reduzida que conduza à irresponsabilidade.” (Conselho Nacional de Educação, 2011, p. 41660). Este documento salienta a importância de promovermos uma escola virada para a ação, dado que só essa ação permite que tenhamos consciência exata do risco que corremos, de como geri-lo e se possível, minimizá-lo. O contacto com a natureza envolve componentes essenciais de vivenciar o risco (Conselho Nacional de Educação, 2011, p. 41661). Carlos Neto (2015), numa entrevista que deu ao Jornal I, afirma que nos dias de hoje prevalece um «terrorismo do não». Este terrorismo diz respeito às

proibições e limitações ao nível da linguagem que o adulto utiliza quando a criança se confronta como uma situação de risco. Os pais, por exemplo, precisam de superar o medo e permitir que os seus filhos tenham a oportunidade de correr riscos e aprender a lidar com eles (Webster, 2011). Para além dos pais, importa que os/as educadores/as saiam da sua zona de conforto. Estamos conscientes que poderá tornar-se difícil permitir que as crianças vivenciem o risco, uma vez que isto implica que o/a próprio/a educador/a assuma um risco. Contudo, “Se os educadores acreditarem que a sua principal prioridade é devolver as crianças aos pais sem um arranhão” estaremos a limitar as oportunidades de exploração e descoberta essenciais à criança (Gill, 2010, p. 86).

#### **4. O espaço educativo como um todo- do exterior para o interior**

Nas OCEPE (ME, 2016) está preconizado que:

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações (ME, 2016, p. 27).

Com o presente Projeto de Intervenção, encarámos o espaço educativo como um todo. Sem que fosse planeado inicialmente, as crianças conduziram-nos a levar experiências e explorações que aconteciam no espaço natureza para a sala de J.I. Privilegiando o brincar como fonte das principais aprendizagens, daí advieram pequenos projetos da iniciativa da criança, que o adulto suportou e andaimou. (Vide anexo 17).

Conforme Bilton, *et al.*, (2017) sugerem aproveitámos a prática educativa em ambiente natureza, para problematizar e repensar as práticas educativas no interior.

## 5. O papel do adulto na educação em ambiente natureza

Segundo a perspectiva sistémica e ecológica apresentada nas OCEPE (ME, 2016), as relações entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais ao desenvolvimento das crianças e dos profissionais envolvidos.

Verdade é que por vezes a atuação dos adultos impede o desenvolvimento da autonomia das crianças (Kamii, 1987). Na visão de Piaget, se aquilo que a criança pode e não pode fazer é determinado pelo adulto, estamos a retirar autonomia à criança para definir as suas próprias regras (Kamii, 1987). De acordo com Lester e Maudsley (2007), por vezes, a intervenção do adulto pode afetar negativamente os comportamentos espontâneos das crianças na interação com a natureza. É importante que os adultos só interrompam as crianças se o acréscimo que trarão for superior à perda que a sua presença causará. Bilton, *et al.*, (2017) também constata que o adulto que acompanha o quotidiano da criança influencia o seu processo de aprendizagem. Segundo as autoras, são vários os desafios oferecidos à intervenção do adulto em contexto exterior, uma vez que este contexto é mais imprevisível e suporta múltiplas variáveis que não podem ser controladas. No projeto realizado pelas investigadoras, a ação educativa no espaço exterior exigiu observação e reflexão permanentes em torno de cada criança e situação, bem como formação (Bilton, *et al.*, 2017). No presente Projeto de Intervenção estas linhas orientadoras foram uma constante. Para além disso, no Projeto “Abrir Portas ao Exterior”, tentámos combater o facto de muitas das vezes não darmos conta dos tesouros que a natureza nos proporciona, porque andamos distraídos ou apressados (Dias, *et al.*, 2014). Para os autores, “o que podemos aprender lá fora não tem limites.” (Dias, *et al.*, 2014, p. 17).

Neste Projeto, crianças e adultos aprenderam juntos, respeitando-se mutuamente, garantindo a autonomia e a oportunidade de resolução de problemas. O adulto foi visto como um facilitador da aprendizagem. Por fim, reforçamos a ideia de que o adulto deverá promover junto das crianças oportunidades de aproximação com a natureza, proporcionando uma “intervenção pedagógica de qualidade”, mudando “o paradigma de «fazer pela criança», para o «fazer com a criança».” (Bilton, *et al.*, 2017, p. 20).

## 6. Uma oferta educativa na natureza- Projeto *Limites Invisíveis*

Em Portugal, a oferta educativa em ambiente natureza é ainda escassa. O dia a dia das crianças é passado dentro de quatro paredes, em casa, nas instituições educativas e/ou em ambientes comunitários (Duque, *et al.*, 2015). O Projeto *Limites Invisíveis* tem uma estratégia inovadora no âmbito nacional, inspirado no modelo *Forest Kindergarten*. Este modelo teve origem na Escandinávia, nos anos 50, em países como Dinamarca, Suécia, Noruega, tendo como propósito essencial o contacto direto e regular com a natureza das crianças dos 0 aos 5 anos (Coelho, *et al.*, 2015).

Um dos objetivos do Projeto é inverter três características que marcam os contextos educativos em que atualmente as crianças crescem e se desenvolvem: a inatividade, a reduzida oportunidade de exploração de espaços exteriores e em especial, de espaços em ambiente natureza, e a escolarização precoce da educação de infância, caracterizada por ambientes pensados e geridos pelo adulto (Duque, *et. al*, 2015). O principal objetivo do Projeto é promover o desenvolvimento holístico da criança em conexão com a natureza (Coelho, *et. al*, 2015). Tem como objetivos gerais:

promover atividades frequentes, baseadas em métodos de aprendizagem ativa, num ambiente natural arborizado, que permita potenciar a relação de respeito entre a criança e o mundo natural; motivar o desenvolvimento da resiliência, criatividade, autonomia e confiança. (...)  
promover o desenvolvimento de crianças saudáveis, curiosas, solidárias, autónomas, capazes de vencer desafios (Coelho, *et. al*, 2015, p. 115).

Os *Limites Invisíveis* apresentam três eixos: o Eixo 1- Intervenção Educativa- integra duas modalidades de oferta, nomeadamente o *Programa Casa Da Mata* (em que durante 8 semanas, de 2ª e 5ª feira, das 9 horas 15 minutos às 15 horas 15 minutos crianças em idade Pré-Escolar, brincam livremente com o que a natureza lhes oferece, na mata do Choupal, no distrito de Coimbra) e *Um dia na Casa da Mata* (destinado a crianças de Educação Pré-Escolar ou 1º. CEB, que decorre à 6ª feira, em período letivo, articulando com a equipa educativa a visita). O segundo Eixo- Investigação/Monitorização- tem o seu principal enfoque em áreas como a Educação, Psicologia, Ambiente e Atividade Motora. O terceiro Eixo- Formação/Consultoria- visa partilhar com os encarregados de educação/educadores/comunidade, a

importância do contacto regular com a natureza para o desenvolvimento holístico das crianças, bem como contribuir para a mudança dos espaços exteriores, tornando-os mais ricos e desafiadores para os seus utilizadores (Figueiredo, *et. al*, 2017).

O Projeto *Limites Invisíveis*, desenvolve um programa educativo em ambiente natureza onde as crianças brincam, explorando a natureza ao seu próprio ritmo (Duque, *et. al*, 2015).



## **CAPÍTULO II- UM OLHAR INICIAL SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO**



## **CAPÍTULO II- Um olhar inicial sobre o contexto educativo**

O presente Capítulo destina-se à apresentação do contexto educativo que observei, problematizei e em que intervim, em Educação Pré-Escolar. Importa considerar que um *contexto* diz respeito a um espaço e um tempo específicos, que devem ser situados (Graue & Walsh, 2003). Deste modo, caracterizarei o J.I onde realizei o meu percurso formativo, dando um principal enfoque à caracterização do espaço exterior existente. Neste Capítulo incluo ainda uma breve caracterização do grupo alvo deste Projeto de Intervenção.

### **1. Caracterização do contexto- O Jardim de Infância**

O J.I onde realizei a prática pedagógica supervisionada está emerso num ambiente rural. A sua população apresenta características típicas de uma periferia urbana- tem um setor de população que se ocupa da agricultura tradicional e outro que se desloca diariamente para a prestação de serviços. Fundado em 2007, pertencente à rede pública, o J.I. funciona na dependência do Ministério da Educação. Encontra-se situado no mesmo espaço que a Escola do 1º CEB. Esta Instituição acolhe crianças dos 3 aos 6 anos, num total de quarenta no ano letivo de 2018/2019. O J.I abre portas às 8 horas e encerra às 18 horas 30 minutos. A componente letiva funciona das 9 horas às 15 horas 30 minutos, com pausa para almoço das 12 horas às 13 horas 30 minutos.

O ambiente físico contribui para uma experiência de aprendizagem significativa. Este deve ser pensado e organizado de modo a apoiar os diferentes interesses da criança (Hohmann & Weikart, 1997). O J.I apresenta ambientes diversificados, com os espaços mínimos a considerar, bem como tem reunidas as condições de segurança, cumprindo com o disposto no *Despacho Conjunto n.º 268/97* de 25 de agosto. Deste modo, o J.I possui duas salas de atividades, correspondentes aos dois grupos de crianças existentes no J.I, nomeadamente, a “sala azul”, e a “sala amarela” (onde estagiei no ano letivo de 2018/2019), com fácil comunicação com o exterior; instalações sanitárias para as crianças; uma sala polivalente, onde para além das refeições, é o espaço destinado à CAF; um espaço para equipamento de cozinha, arrumo e armazenamento de produtos alimentares; um gabinete, que também é

utilizado para guardar material didático a ser utilizado; um espaço para arrumar materiais de limpeza; instalações sanitárias para adultos; e um espaço de jogo ao ar livre (vide anexo 3 e 4). No espaço pertencente à escola do 1º CEB, existe uma biblioteca comum aos dois níveis de ensino, que serve para dinamizar atividades de articulação inter-ciclos. No interior, prevalece a iluminação natural, proveniente das janelas distribuídas pelos diferentes espaços. Não esqueçamos que para Vasconcelos (2009) o espaço deve ser potenciador de um conjunto de atividades ricas e promotoras de desenvolvimento para as crianças, mas também para os adultos.

### **1.1. Caracterização e organização do espaço exterior**

Conforme as OCEPE (ME, 2016) “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior.” (p. 27). Brickman e Taylor (1991) afirmam que os educadores dão mais importância ao ambiente interior do que ao exterior, dado que pensam que o tempo passado em contexto exterior constitui uma pausa na aprendizagem séria que ocorre na sala, servindo para as crianças libertarem energias e para os adultos descontraírem um pouco.

Segundo o *Despacho Conjunto n.º 268/97* de 25 de agosto, o espaço exterior deve oferecer ambientes diversificados, propícios ao desenvolvimento de atividades lúdicas e educativas. Este local deve incluir uma área coberta, um ponto de água e pequena arrecadação com material de exterior, jardinagem, entre outros. Salienta-se a importância de ter acesso fácil às salas de atividades. A preocupação com estes aspetos estruturais eram uma realidade no J.I. Relativamente às condições de segurança, o espaço deverá ser delimitado, “de forma não agressiva”, garantindo igualmente as condições de segurança. Tome-se como exemplo, vedação ou sebe natural. À data da intervenção não verificámos esta preocupação, uma vez que o espaço era vedado com gradeamentos.

O *Decreto-Lei n.º 379/97*, de 27 de dezembro, aprovou o regulamento que estabelece as condições de segurança e normas de utilização dos espaços de jogo e recreio existentes. Porém, com a evolução dos tempos e modos de brincar, é aprovado

o *Decreto-Lei n.º 119/2009*, de 19 de maio. Neste sentido, são abrangidos equipamentos de jogo como insufláveis, trampolins e pistas de skate, reforçando o nível de segurança estabelecido no anterior decreto. Atualmente, o *Decreto-Lei n.º 203/2015* de 17 de setembro, “estabelece as condições de segurança a observar na localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio” (p. 8232). Deste modo, pretende-se diminuir os riscos de acidentes. Note-se que se excluem da denominação destes espaços exteriores, os recintos de diversões aquáticas, bem como os equipamentos instalados em propriedade privada destinada ao uso doméstico.

Relativamente ao espaço exterior do J.I, e de acordo com o presente Decreto-Lei, este contempla um equipamento de escalada; um escorrega e um trampolim, instalados na parte coberta. No que diz respeito à superfície de impacto, os anteriores equipamentos citados estão inseridos num piso sintético de borracha, que possui propriedades de absorção do choque produzido pelo impacto. Já aqui referimos um estudo realizado por Gill (2010) que reflete sobre como este tipo de piso potencia o aumento de ferimentos graves. Para além desta superfície, existe ainda uma parte de cimento. Tendo como referencial o *Decreto-Lei n.º 203/2015* de 17 de setembro é possível referir que o espaço exterior alvo de análise obedece às adequadas condições de localização e acessibilidade. Neste documento salientamos o art. 10.º, do Capítulo II, que refere a necessidade da conceção e organização do local, tendo em consideração o espaço envolvente, os objetivos da sua utilização, bem como o público que pretende servir. Afirma-se, ainda, que deve existir um equilíbrio na distribuição de equipamentos e áreas, por hierarquização dos graus de dificuldade e separação de atividades. À data da intervenção, estes aspetos não pareciam ser uma preocupação. Constatou-se que o material existente podia potenciar o desenvolvimento físico-motor do grupo. Contudo, aparentava ser pouco estimulante para as crianças que o utilizam, dado que as oportunidades de exploração, de um modo geral, pareciam esgotar-se com facilidade. Neste local as crianças não tinham ao seu dispor objetos práticos do dia-a-dia utilizados por adultos, como panelas, chávenas, colheres, nem materiais de desperdício. Não existiam materiais encontrados na natureza, bem como materiais não estruturados, como é exemplo, blocos de madeira, paus, caixas, entre outros. Veja-se

a lista de materiais e estruturas presentes em anexo 8. Elementos naturais, como árvores e terra, são vedados através de gradeamentos.

Os profissionais que supervisionavam e prestavam assistência no espaço exterior eram essencialmente os assistentes operacionais, uma vez que este espaço era maioritariamente utilizado na componente não letiva, ou nos períodos de intervalo da componente letiva.

## **1.2. Grupo participante no Projeto**

Este Projeto de Intervenção foi levado a cabo com o grupo da designada “sala amarela” do J.I, no ano letivo 2018/2019. À sala pertenciam vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Sete delas, à data, tinham cinco anos; outras sete crianças, quatro anos; e as restantes seis, três anos de idade. Salientamos que a heterogeneidade de idades existentes no grupo, enriquece as interações entre crianças, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem cooperativa (ME, 2016). Das vinte crianças, sete pertenciam ao sexo feminino e treze ao masculino.

No que diz respeito à idade dos progenitores esta era bastante variada. A faixa etária dos pais estava compreendida entre os trinta e dois, e os cinquenta e dois anos, e a das mães entre os vinte e cinco, e os quarenta e dois anos. Todos os progenitores eram de nacionalidade portuguesa, excetuando-se duas famílias, que tinham nacionalidade brasileira. Assim, a língua falada pelas vinte crianças era a língua portuguesa.

Verificámos, ainda, que o grupo conhecia o espaço e as rotinas traçadas no início do ano letivo. Evidenciava boas capacidades de comunicação e interação criança-criança e criança-adulto, demonstrando ter confiança em si e nos adultos de referência. Durante o período de observação, era providenciado a cada criança tempo para construir as suas brincadeiras. As crianças agiam autonomamente, evidenciando interesses bem definidos. Concluímos que, de um modo geral, mostravam bem-estar e envolvimento no seu quotidiano e nas tarefas propostas pela educadora cooperante. Eram crianças felizes, criativas, que demonstravam estar recetivas a novos desafios.

No que concerne à equipa educativa, participaram inicialmente no estudo duas educadoras e quatro auxiliares de ação educativa, que exerciam funções no J.I. Toda a equipa educativa foi informada, antes da sua participação, dos objetivos do trabalho. Desta forma, realizámos as entrevistas iniciais, que tinham como objetivo de trabalho, problematizar e redefinir o espaço exterior do J.I. Queremos notar que o regime das assistentes operacionais tinha um carácter rotativo semanalmente pelas duas salas. Em cada sala tínhamos ao dispor do grupo uma educadora e duas auxiliares. A escolha destes participantes prendeu-se com o facto de acompanharem, diretamente e diariamente, a vida das crianças neste J.I. O quadro abaixo resume as funções que desempenhavam, a sua idade, os anos de serviço e nível de formação, à data do Projeto de Intervenção.

**Tabela 1: Aspetos caracterizadores da equipa educativa**

<b>Função</b>	<b>Idade</b>	<b>Anos de Serviço</b>	<b>Nível de Formação</b>
<b>Educadora A</b>	59	34	Licenciatura em Educação de Infância
<b>Educadora B</b>	50	28	Licenciatura em Educação de Infância
<b>Auxiliar C</b>	30	7	Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico
<b>Auxiliar D</b>	25	4	Técnico de Apoio à Infância- nível 4
<b>Auxiliar E</b>	37	6 meses	Licenciatura em História
<b>Auxiliar F</b>	46	7	12º ano

Com o avançar da minha permanência no J.I e dado que o objetivo deste trabalho, que inicialmente era redefinir o espaço exterior, se alterou em função do tempo que nos restava, que era insuficiente para fazer uma mudança complexa e de

qualidade, focamos a observação/intervenção na educadora A, auxiliar D e E, que acompanharam o Projeto “Abrir Portas ao Exterior”.

No que diz respeito à educadora cooperante (educadora A), fruto de uma observação participante, concluímos que esta não segue um modelo curricular concreto, optando pelo cruzamento de vários. Inspira, de algum modo, a sua prática pedagógica na Metodologia de Trabalho de Projeto<sup>1</sup>, no modelo *High Scope*<sup>2</sup> e em *Reggio Emilia*<sup>3</sup>. Salientamos que as diversas metodologias podem ser usadas como janelas ou como muros, correndo risco de as crianças serem vistas mas não ouvidas (Oliveira- Formosinho, *et al.*, 2007). A educadora cooperante utiliza-as como janelas, permitindo uma Pedagogia da Participação e da Escuta, onde existe uma intencionalidade associada a cada ato educativo, implicando escuta, diálogo e negociação entre os intervenientes no processo educativo (Cardona & Guimarães, 2012). Adapta as suas estratégias e intervenções à necessidade que cada criança apresenta, num determinado tempo e espaço.

---

<sup>1</sup> Esta abordagem pedagógica centra-se no estudo em profundidade sobre um determinado problema/tópico/tema. Este tipo de metodologia encara a criança como ativa, competente, capaz, investigadora, que resolve os seus próprios problemas. Oferece a possibilidade de a criança escolher o trabalho a realizar, quando o faz, o local e os companheiros. Um trabalho de projeto prevê a aplicação da Fase I- Definição do Problema; Fase II- Planificação e Desenvolvimento Curricular; Fase II- Execução; Fase IV- Divulgação/avaliação (Katz & Chard, 1997).

<sup>2</sup> David Weikart (1931- 2003) foi quem fundou o modelo *High Scope*. Nesta abordagem que privilegia uma aprendizagem pela ação, o adulto e a criança partilham o poder. O ambiente de aprendizagem, a interação adulto-criança, a avaliação realizada e a rotina diária são a base deste tipo de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 1997).

<sup>3</sup> O fundador desta pedagogia foi Loris Malaguzzi (1920-1994). Nela, as crianças são vistas como portadoras de um verdadeiro potencial. Possuem múltiplas linguagens para explorar e compreender o mundo que as rodeia, trabalhando por centros de interesse. O educador é o seu parceiro, guiando-as nas experiências e descobertas (Pound, 2014). A este nível proponho a leitura de Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. (2016). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: penso. – Volume I e II.*



Tomámos em linha de conta o *Perfil Específico do Educador de Infância- Decreto-Lei nº 241/2001*. Este documento orientador evidencia que cabe ao/à educador/a elaborar o currículo de forma integrada e flexível. Segundo a *Circular nº. 17/DSDC/DEPEB/2007* (ME, 2007), sobre a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar e observando o contexto de estágio, podemos concluir que é a educadora quem conduz o processo educativo, implicando as crianças nas tomadas de decisão. Neste contexto e considerando os níveis de participação de Harry Shier (2001)<sup>4</sup>, as crianças partilhavam o poder e a responsabilidade na tomada de decisão. A educadora cooperante tinha em consideração “os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE; a continuidade e a intencionalidade educativas” (ME, 2007, Circular nº. 17/DSDC/DEPEB/2007, p. 2). A educadora cooperante procurava proporcionar às crianças experiências educativas integradas, estimulando a curiosidade do grupo pelo meio que os circunda, dentro das quatro paredes. Evidenciou atenção face às necessidades individuais de cada criança.

“Observar o que as crianças fazem, dizem, como interagem e aprendem, ou seja, compreendê-las no seu contexto, é fundamental para o desenvolvimento do processo de aprendizagem” (ME, 2016, pp. 13-14). No que diz respeito à observação que a educadora cooperante fazia do grupo, através de conversas informais, a mesma revelou ter dificuldade em fazê-lo, dado as tarefas que tinha à sua responsabilidade no J.I. Para além da observação, a avaliação é um elemento fundamental que permite a recolha sistemática de informação, de forma a promovermos a máxima qualidade das aprendizagens (ME, 2011, Circular nº. 4 /DGIDC/DSDC/2011). A avaliação do grupo era realizada através dos registos que as crianças faziam, ou de conversas que realizavam. A educadora cooperante afirmou que a avaliação era realizada recorrendo

---

<sup>4</sup> Os níveis de participação de Harry Shier (2001) são cinco. Numa escala devemos considerar se: As crianças são ouvidas; as crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões; as opiniões das crianças são tidas em consideração; as crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão; as crianças partilham o poder e responsabilidade na tomada de decisão.

aos níveis de envolvimento / implicação das crianças nos diferentes momentos, utilizando o Sistema de Acompanhamento das Crianças<sup>5</sup> (SAC) para o efeito.

Ao longo dos trinta e quatro anos de serviço desempenhou funções quatro anos em duas instituições particulares e os restantes em J.I da rede pública, totalizando a passagem por aproximadamente 26 instituições diferentes. O ano letivo de 2018/2019 foi o segundo ano no J.I.

---

<sup>5</sup> O SAC é uma ferramenta de avaliação em Educação Pré-Escolar, que se baseia nos níveis de envolvimento/implicação e bem-estar das crianças em diversos momentos. Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010) consideram que a implicação “é uma atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se pela motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p. 25). O bem-estar emocional caracteriza-se por um “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, (...) está acessível e aberta ao que a rodeia.” (p. 20). O SAC permite: conhecer as competências das crianças nos seus contextos e rotinas habituais; apoiar a planificação de programas de intervenção; documentar o processo de desenvolvimento das crianças, assumindo-se como uma prática de avaliação alternativa e «autêntica» (Portugal, 2012, p. 31). A utilização do SAC envolve uma sistemática observação, avaliação e reflexão.

## **CAPÍTULO III- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**



### **CAPÍTULO III- Enquadramento Metodológico**

Neste Capítulo apresentamos o problema concreto que motivou na realização do Projeto de Intervenção. A partir do problema observado, associado à diminuta intencionalidade na utilização do espaço exterior do J.I, criámos o Projeto “Abrir Portas ao Exterior”, que permitiu às crianças o contacto direto e regular com o espaço natureza. Dividindo o Projeto de Intervenção em três fases distintas, pretendemos compreender de que forma o aumento do contacto com a natureza potencia a alteração da perceção que as crianças têm sobre a mesma. Olhámos o problema utilizando uma abordagem qualitativa, recorrendo a instrumentos de recolha e análise de dados, que apresentaremos.

#### **1. O Projeto “Abrir Portas ao Exterior”**

Decorrente da prática pedagógica supervisionada em J.I, foi possível observar e registar a diminuta intencionalidade educativa associada à utilização do espaço exterior disponível (vide anexo 7). O Projeto de Intervenção partiu de um problema concreto observado e registado: uma criança queria utilizar terra nas suas brincadeiras. Como tal, correu risco de ficar entalada na execução da ação, o que não aconteceria caso se lhe fosse permitido o acesso (vide anexo 6).

A primeira linha do Projeto de Intervenção tinha como objetivo redefinir o espaço exterior, possibilitando aos seus utilizadores um maior contacto com elementos da natureza. Numa primeira condição enquanto observadora, tentei compreender a perspetiva dos adultos. Neste sentido, foi realizada a entrevista à equipa educativa, cuja análise se apresenta em anexo (anexo 16). Contudo, dado o escasso tempo para desempenhar um trabalho de qualidade e uma vez sugeridas algumas hipóteses para colmatar a falha que sentíamos existir neste contacto das crianças com a natureza, decidimos criar o Projeto “Abrir Portas ao Exterior”. Note-se que nas entrevistas foi sugerido: “Sair mais vezes do espaço escola”. (A); “Saíamos um dia. Por exemplo, à quarta-feira traziam uma roupa mais descontraída, compravam umas galochas.” (D). Após a análise detalhada das entrevistas e a realização de uma pormenorizada revisão de literatura nesta área, foram propostas à educadora cooperante as linhas orientadoras

do Projeto “Abrir Portas ao Exterior”. Pretendíamos implementar uma intervenção que permitisse às crianças o contacto direto, regular e conseqüente descoberta e exploração da natureza.

### 1.1. Definição da problemática de estudo

O Projeto “Abrir Portas ao Exterior” centrou-se, assim, em quatro eixos fundamentais: (I) Promover o contacto das crianças com a natureza; (II) Compreender se o contacto regular com a natureza influencia a perceção que as crianças têm sobre a mesma; (III) Permitir o brincar não estruturado no espaço natureza; (IV) Escutar, consultar e considerar crianças e equipa educativa.

A questão problema à qual pretendemos dar resposta com a implementação do “Abrir Portas ao Exterior” é a seguinte: “O contacto regular das crianças com a natureza altera a perceção que têm sobre a mesma?”. Desta forma, considerou-se relevante dividir o Projeto de Intervenção em diferentes fases de análise, intervenção e reflexão que se interligam mutuamente.

**Tabela 2: Fase I do Projeto de Intervenção**

<b>Fase I</b>	
Principal objetivo: Perceber como o espaço exterior que pertence à Instituição é utilizado pelas crianças.	
<b>Questões centrais</b>	<b>Instrumento de recolha de dados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com que frequência as crianças se deslocam ao espaço exterior? Quem as acompanha nas deslocações?</li> <li>• Quanto tempo permanecem no local?</li> <li>• O espaço é desafiador para o grupo?</li> </ul>	Observação participante; Questionamento da equipa educativa; Registo fotográfico.

**Tabela 3: Fase II do Projeto de Intervenção**

<b>Fase II</b>	
Principal objetivo: Compreender que percepções têm as crianças sobre a natureza na fase inicial da intervenção.	
<b>Questões centrais</b>	<b>Instrumento de recolha de dados</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Que percepções têm as crianças sobre a natureza?</li></ul>	Questionamento das crianças; <i>Fotovoice</i> ; Desenhos; Registo Fotográfico; Diário de Bordo.

**Tabela 4: Fase III do Projeto de Intervenção**

<b>Fase III</b>	
Principal objetivo: Aumento do contacto com a natureza (deslocações diárias de 10 sessões); Compreender que percepções têm as crianças sobre a natureza na fase final da intervenção.	
<b>Questões centrais</b>	<b>Instrumento de recolha de dados</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Que percepções têm as crianças sobre a natureza?</li><li>• O aumento do contacto com o espaço natureza alterou as percepções que as crianças têm sobre esta?</li><li>• Que oportunidades percebem as crianças na utilização do espaço?</li></ul>	Questionamento das crianças; <i>Fotovoice</i> ; Desenho; Registo fotográfico; Diário de Bordo.

No seguimento deste Projeto de Intervenção, pretendemos dar voz à equipa educativa que trabalha no J.I, e acima de tudo, às crianças, procurando compreender como atuam no espaço natureza e que significados atribuem à sua utilização.

## **1.2. Desenhar o Projeto “Abrir Portas ao Exterior”**

Após termos delineado a intervenção, realizámos uma reunião com os encarregados de educação das crianças do grupo, para comunicar o trabalho a desenvolver. Explicámos aos presentes a motivação para o iniciar do Projeto que iria implicar somente a “sala amarela” onde me encontrava a estagiar e os benefícios que teria para o grupo este contacto regular com a natureza. O atual Projeto foi aceite. Comunicámos posteriormente ao Agrupamento onde o J.I está inserido o desafio que tínhamos em mãos.

O Projeto implicou a deslocação a um espaço natureza, junto ao J.I, suportada pela realização de observações e registos dos comportamentos observados nas crianças. A escolha deste local prendeu-se não só com questões ligadas à proximidade do J.I, mas acima de tudo porque encontrámos nele conteúdo educativo que favorece a interação, exploração e aprendizagem aos seus utilizadores (Vasconcelos, 2009), num contacto próximo com a natureza.



*Figura 1: Local escolhido para a concretização do Projeto de Intervenção*

Planeámos as deslocações num conjunto de dez sextas-feiras, em conformidade com o calendário já existente desde o início do ano letivo. Organizámos o tempo da



seguinte forma: crianças e equipa educativa saíam do J.I por volta das 9 horas 30 minutos, fazendo uma caminhada exploratória até chegar ao local. Nesta caminhada, as crianças interagiam com os elementos da comunidade que percorriam o mesmo caminho saudando-os, como também, adotando uma postura questionadora, observavam atentamente o ambiente à sua volta. Chegados ao local, permanecíamos nele até às 15 horas 00 minutos. Lanchávamos no espaço natureza pela manhã e almoçávamos. Ambas as refeições continuaram a ser da responsabilidade da Câmara Municipal de Coimbra, à qual comunicamos antecipadamente as deslocações. Para a realização das necessidades fisiológicas, foi definido com o grupo um local devidamente privado, onde colocámos o material que habitualmente estava à disposição das crianças nas instalações do J.I. Pelas 15 horas 00 minutos regressávamos ao J.I. Chegávamos ao J.I, por volta das 15 horas 30 minutos. Era tempo de trocar a roupa das crianças para que estas fossem lanchar.

Na primeira deslocação ao espaço natureza, inserida na oferta educativa “Um dia na casa da Mata”, promovida pelo Projeto *Limites Invisíveis*, definimos com as crianças as regras de utilização do espaço. Naquele local, as crianças brincavam, sujavam-se, interagiam e aprendiam. Tivemos uma clara intencionalidade educativa, que está relacionada com o propósito que o/a educador/a atribui à ação, sabendo o porquê de a fazer e o que pretende alcançar com a mesma (ME, 2016).

A principal fonte de inspiração para o desenhar deste Projeto e sua concretização foi o modelo *Forest Kindergarten*, bem como o Projeto *Limites Invisíveis*, também ele inspirado na promoção de uma educação em ambiente natureza, com que tive oportunidade de contactar.

Com as crianças da “sala amarela”, no espaço natureza, desenvolvemos um currículo emergente. Este currículo desenvolve-se em espiral, crescendo e evoluindo com a sua aplicação. Constrói-se com o grupo, partindo dos seus conhecimentos prévios e dos interesses, criando experiências de aprendizagem significativas, planeando-se com flexibilidade (Stacey, 2009). As crianças foram exploradoras e investigadoras do mundo circundante, construindo o seu próprio conhecimento, privilegiando o brincar como fonte das primeiras aprendizagens. O meu papel e o da equipa educativa foi o de facilitadores da aprendizagem. Pretendemos atuar na ZDP. Vygotsky (1978) descreve a ZDP correspondendo à distância entre o atual nível de

desenvolvimento da criança, determinado pela resolução independente do problema e o nível potencial de desenvolvimento que a criança pode adquirir determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes. Com o Projeto, e os desafios decorrentes da exploração e descoberta do mundo natural circundante, tentámos posicionar as crianças na ZDP de Vygotsky, propondo novas e desafiadoras aprendizagens, tornando cada criança um ser ativo, investigador e capaz de construir o seu conhecimento. As descobertas e aprendizagens que surgiram no decorrer de um brincar livre promovido nas dez sessões, estão registadas em Diário de Bordo (anexo 22). Com o Projeto “Abrir Portas ao Exterior” privilegiamos o desenvolvimento das *soft skills*, isto é, de competências ligadas ao desenvolvimento pessoal e social, em detrimento das aprendizagens académicas (*hard skills*).

## **2. Opções metodológicas**

“As origens da investigação-ação são profundas.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 300). Uma investigação-ação é caracterizada pelo reconhecimento de um ou mais problemas. Posto isto, torna-se necessário a recolha de dados, para uma posterior reflexão e análise, que supõe uma determinada ação para resolver o problema constatado (Amado, 2017), tal como realizámos com este Projeto de Intervenção. É importante considerar que a forma como encaramos as crianças influencia a escolha de métodos e técnicas a utilizar (James, 1995, citado em Christensen & James, 2005). Assim, a opção por uma determinada metodologia prende-se, inevitavelmente, com uma escolha individual do investigador (Nunes & Ribeiro, 2008, p. 244, citado em Amado, 2017).

Neste Projeto de Intervenção, utilizámos uma abordagem qualitativa. Patton (1990) considera que a investigação qualitativa indica três formas para a recolha de dados: (I) As Entrevistas aprofundadas e abertas; (II) Observação direta das ações das pessoas sujeitas a um determinado contexto; (III) Documentação escrita. A investigação qualitativa caracteriza-se por estratégias e metodologias diversas (Amado, 2017). Neste Projeto de Intervenção foi utilizada uma estratégia de

investigação-ação que combina, tal como Amado (2017, p. 122) preconiza, a “flexibilidade, com sistematicidade, rigor, pertinência”, num projeto que se quer executável. Também Burgess (1997) salienta que os investigadores necessitam de ser flexíveis, ao ponto de combinar vários métodos para tratar um dado problema. Para Patton (1990), selecionar um método de avaliação para um determinado contexto não é tarefa fácil. Há que ter em consideração que a pesquisa qualitativa “é repleta de ambiguidades.” (Patton, 1990, p. 183). Por esse motivo, tal como o autor refere, foram usadas estratégias e diversas abordagens de pesquisa, em vez de regras metodológicas. Note-se que a decisão dos métodos a utilizar já é uma escolha estratégica do investigador.

Para a análise de dados, fundamentámos a nossa posição de acordo com os princípios gerais da «Grounded Theory». Esta teoria foi proposta por Glaser e Strauss, em 1967, na obra “The Discovery of Grounded Theory” (Coelho, 2004, p. 227). Segundo Coelho (2004) “A Grounded Theory (GT) é uma metodologia geral que permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática.” (p. 227). Assim, compreendemos a situação, analisando e recolhendo os dados de forma paralela e simultânea, através da codificação de conceitos, categorizando as teorias emergentes.

Note-se que o presente Projeto de Intervenção está sujeito a estratégias de investigação com características etnográficas. Segundo Woods (1989, citado em Amado 2017), a etnografia interessa-se pelo modo como agem as pessoas, sujeitas a um determinado contexto. Neste Projeto, observar, descrever, analisar e interpretar o modo como as crianças da “sala amarela” se relacionam com o espaço natureza é uma prioridade, colocando ênfase no processo e não nos resultados alcançados.

## **2.1. A importância de dar voz às crianças**

As crianças são hoje consideradas cidadãs de direitos. O direito de exprimir a sua opinião sobre questões que lhe dizem respeito foi consagrado na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (Unicef, 1990, art. 12º). De acordo com o mesmo documento (Unicef, 1990, art. 13º) a criança tem direito à liberdade de expressão. Neste artigo,

está consagrada a liberdade para “procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie” seja sob a forma “oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.” (p.11). A participação das crianças pode adquirir dois significados distintos: o envolvimento ativo com tarefas ou atividades individuais; e num significado mais amplo, a implicação no processo de tomada de decisão (Clark, *et al.*, 2003). O nosso objetivo, tal como Christensen e James (2005) enunciam, é conduzir um Projeto de Intervenção com crianças, em vez de sobre elas, estando conscientes que “as crianças são a fonte primária de conhecimento sobre as suas próprias opiniões e experiências” (p. 274).

É importante evidenciar que são distintos os termos «Escutar» e «Consultar» (Clark, *et al.*, 2003). Entendemos «escuta», como um processo ativo de comunicação, onde após a audição, segue-se a interpretação e construção de significados do conteúdo ouvido (Clark, *et al.*, 2003). Esta é uma etapa necessária na participação das crianças, nos processos de tomada de decisão. «Consultar» prende-se não só com o ouvir, mas é uma maneira de captar as opiniões das crianças, como um guia para a ação (Borland, 2001, citado em Clark, *et al.*, 2003). Com este Projeto de Intervenção pretendemos: (I) Escutar e consultar os investigados, recolhendo informação relevante ao estudo; (II) Refletir sobre os dados obtidos, analisando a sua pertinência.

## **2.2. Instrumentos de recolha e análise de dados**

Com o objetivo de desenvolver este Projeto de Intervenção, foi necessário utilizar instrumentos e técnicas para a recolha de dados e posterior análise. Assim sendo, foi utilizado a observação participante, a entrevista, o diário de bordo, o *fotovoice*, o desenho, o questionário e registo fotográfico. Numa lógica de compreensão do presente trabalho, passamos a justificar a escolha de cada um deles.

### **2.2.1. Observação participante**

A observação participante implica que o investigador examine, na primeira pessoa, uma situação social considerando o ponto de vista de um participante

(Burgess, 1997). Este tipo de observação implica que o investigador mantenha uma interação constante com a problemática a ser estudada.

Imergindo no contexto da população observada, tendo consentimento prévio para o efeito, adotámos uma posição flexível (*soft-line*), considerando que é necessário que o observador esteja presente, mas não tem de fazer o que o observado faz (Amado, 2017). Já Bogdan e Biklen (1994) afirmam que apesar do investigador entrar no mundo do sujeito, deve continuar do lado de fora. Neste período de prática pedagógica fomos observadores constantes. Os Diários de Bordo (anexo 22) realizados decorrem desse facto. Não esqueçamos que qualquer observação é filtrada pelo olhar do observador, e portanto, é subjetiva, situada socialmente no contexto entre o observador e o observado (Amado, 2017).

### **2.2.2. Entrevistas**

As entrevistas são “conversas com um objetivo” (Burgess, 1997, p. 112) e por isso são orientadas por objetivos concretos, onde as questões derivam de um plano prévio, organizado por campos temáticos, não havendo uma imposição rígida de questões (Amado, 2017). As entrevistas decorrem, assim, da interação ativa entre duas pessoas, recolhendo elações importantes sobre experiências, opiniões, sentimentos e conhecimentos do entrevistado (Patton, 1990).

No que concerne à recolha de dados utilizando as entrevistas às crianças, é importante considerar que as perguntas colocadas foram adaptadas das questões utilizadas no *Connection to Nature Index* (CNI) desenvolvido por Cheng e Monroe (2010) para medir a conexão com a natureza em crianças dos 8 a 12 anos. Os autores criaram um conjunto de questões compostas por 16 itens classificados numa escala de 5 pontos, em que o 1 corresponde ao discordo totalmente e o 5 a concordo totalmente. Uma pontuação de 1-2 indica a menor conexão com a natureza, a pontuação de 3 reflete que a conexão é neutra, ou seja, nem é alta nem é baixa, e valores entre os 4-5 indicam um nível alto de conexão com a natureza. No contexto deste Projeto de Intervenção utilizámos como indicador o «sim» e o «não», sendo que aquando do questionamento, as crianças completavam, através do seu discurso, as opções escolhidas. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente em contexto de sala,

por forma a que a criança se sinta o mais à vontade possível com a situação. As entrevistas foram encaradas como uma conversa/diálogo, respeitando o tempo de resposta de cada criança. Foram realizadas entrevistas no início da intervenção e na fase final, por forma a verificar se o aumento do contacto regular com a natureza alterou a perceção que as crianças têm sobre a mesma.

O tipo de entrevista a ser utilizado para recolher a perspetiva da equipa educativa foi a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, que decorre de uma conversa informal, mas intencional. Foram realizadas entrevistas no início do Projeto de Intervenção, bem como no final. Nas entrevistas realizadas, foi utilizado, sempre que possível, imagens que serviram de incentivo para a conversa. Promovemos, ainda, uma abordagem biográfica, dado que Muñoz (2009) citando Wridt (2004) salienta o benefício do envolvimento do adulto, que reflete sobre as suas experiências de infância em contacto com a natureza. Através das entrevistas realizadas à equipa educativa, caracterizadas no capítulo II, pretendemos compreender quem acompanha as crianças ao exterior, assim como se o espaço exterior do J.I é considerado desafiador para o grupo. A nossa observação levou-nos a acrescentar questões relativas ao afastamento das crianças do exterior em dias de chuva.

### **2.2.3. Diário de Bordo**

Amado (2017), fruto da contribuição de Bogdan e Biklen (1994), entende que o diário implica uma descrição regular e contínua, acompanhada de uma reflexão, sobre acontecimentos experienciados.

Nos Diários de Bordo realizados foram elaboradas descrições e notas metodológicas, que designei de memorando, cujo principal objetivo é a reflexão sobre a prática, com um acentuado cunho da minha experiência pessoal (Burgess, 1997). Este instrumento foi utilizado para registar as observações, decorrentes do desenrolar da implementação do Projeto de Intervenção, contendo uma avaliação diária da prática. Veja-se os Diários de Bordo em anexo 22.

#### **2.2.4. Fotovoice**

O conceito *fotovoice* foi desenvolvido por Caroline Wang e Mary Ann Burris em 1997, sendo atualmente um método cada vez mais utilizado na pesquisa qualitativa. Os investigados são sujeitos ativos, utilizando a câmara como uma ferramenta de trabalho, com o objetivo de tornar visível as suas representações acerca do mundo que os circunda (Meirinho, 2017). O *fotovoice*, tal como o nome indica, pretende dar voz à experiência individual ou coletiva com recurso à fotografia. Segundo Christensen e James (2005), as crianças mais novas comunicam eficazmente através de meios que não sejam os verbais. Alison Clark e Peter Moss (2005) na Abordagem de Mosaico que se inspiram e realizam, referem que o uso de câmaras fotográficas com crianças mais pequenas é uma ferramenta com grande potencial. Para os autores, tirar fotografias, observá-las e falar sobre elas é essencial.

Através deste instrumento, atribuímos voz às crianças, que escolheram o que é mais importante para elas no local escolhido para a concretização da intervenção, fotografando-o. Após o questionamento individual a cada criança, esta tirou fotografias na fase inicial do Projeto, bem como na fase final. Desta forma, as suas perspetivas foram coletadas, para melhor compreender que oportunidades percebem as crianças na utilização do espaço natureza, e se o aumento do contacto com a natureza alterou essas percepções. O diálogo constante com o grupo, de forma a compreender a atribuição de significados às fotografias tiradas, foi igualmente relevante (Adams, *et al.*, 2017).

#### **2.2.5. Desenho**

Através deste instrumento, atribuímos voz às crianças. Para além da fotografia, os desenhos permitem às crianças expressar-se de forma livre, interpretando o mundo à sua volta. Neste Projeto, cada criança desenhou o que é para elas a natureza. Com recurso à linguagem não-verbal, sustentadas por pequenos diálogos, compreendemos que percepções têm cada criança sobre a natureza. Utilizámos este instrumento antes da implementação do Projeto e na fase final, de modo a compreender se o aumento do contacto com a natureza alterou as percepções que as crianças têm sobre a mesma.

### **2.2.6. Registo fotográfico**

Antes e durante a implementação do Projeto de Intervenção foi documentado o fenómeno a ser estudado, com recurso à fotografia, sempre que considerámos oportuno. Tais registos facilitaram a elaboração do Diário de Bordo e consequente compreensão da problemática, assim como a comunicação entre escola-família, realizada através da criação de um blogue privado para equipa educativa e encarregados de educação dos investigados.

### **2.2.7. Questionário**

Através da elaboração de um questionário, instrumento de recolha de dados utilizado em investigações quantitativas, atribuímos voz aos encarregados de educação das crianças que participaram no Projeto, com o principal objetivo de recolher e validar as suas opiniões, de modo a avaliar o Projeto criado. O questionário era composto por questões tipo abertas, dando uma maior liberdade de resposta. A análise do questionário encontra-se no anexo 21.

## **3. Considerações éticas**

O Projeto de Intervenção teve em consideração as orientações dadas pela Unicef (2013), no âmbito do documento *Ethical Research Involving Children*. Deste modo, informámos os participantes dos objetivos do estudo e dos benefícios que poderia trazer para o grupo de crianças em questão. As crianças consentiram participar nele, dando posteriormente os seus encarregados de educação a respetiva autorização formal. Os mesmos encarregados de educação também consentiram na recolha de dados, para fins estritamente académicos, assim como a criação de um blogue privado, para estabelecer uma melhor comunicação entre escola-família, do Projeto a decorrer. Os dados recolhidos foram tratados de forma confidencial, respeitando a dignidade, segurança e bem-estar de todos os participantes. Note-se que o nome dos participantes não tem qualquer relação com a realidade.

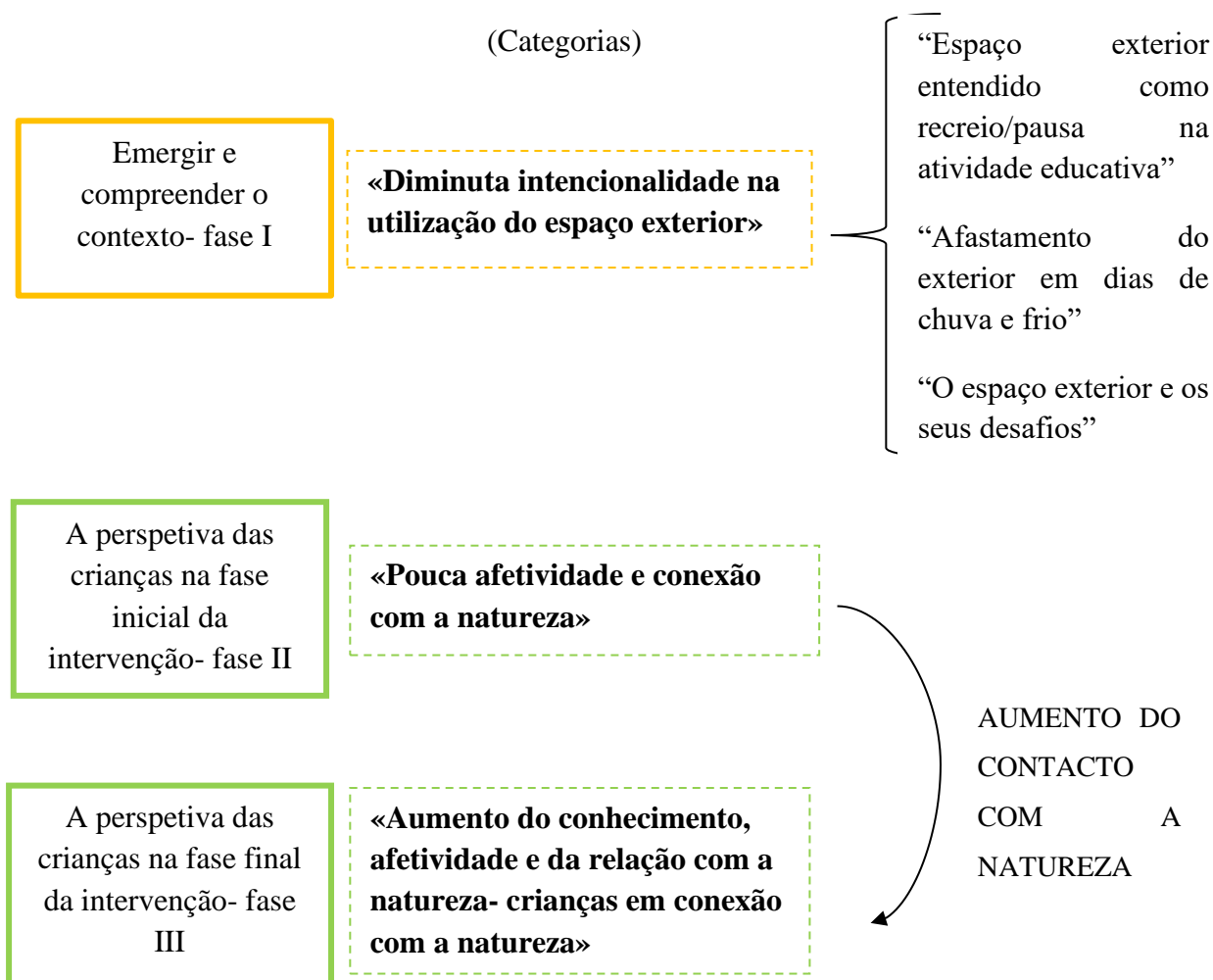


## **CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**



## CAPÍTULO IV- Apresentação, análise e discussão dos resultados

No presente Capítulo apresentamos e analisamos os dados à luz da proposta de divisão da intervenção em três fases que enunciámos no Capítulo III (vide página 34-35). É de notar que após a recolha de dados, interpretámos os mesmos recorrendo à sua categorização, realizada através da análise de comparação constante da Grounded Theory. De seguida apresentamos um esquema que sistematiza as várias categorias decorrentes da análise de dados.



Legenda:



Dados recolhidos no J.I, antes do início do Projeto de Intervenção



Dados recolhidos através da implementação do Projeto “Abrir Portas ao Exterior”

## **1. Emergir e compreender o contexto- fase I**

### **«Diminuta intencionalidade na utilização do espaço exterior»**

A primeira ideia que concretiza a fase I do Projeto de Intervenção resume-se na categoria «diminuta intencionalidade na utilização do espaço exterior», que se subdivide em três subcategorias, nomeadamente: “Espaço exterior entendido como recreio/pausa na atividade educativa”, “Afastamento do exterior em dias de chuva e frio”, “O espaço exterior e os seus desafios”. Na fase I do Projeto de Intervenção, o nosso principal objetivo era perceber como o espaço exterior pertencente ao J.I era utilizado pelas crianças. Os dados que apresentaremos são dados anteriores à intervenção.

#### **“Espaço exterior entendido como recreio/pausa na atividade educativa”**

Segundo dados recolhidos através da observação, concluímos que as crianças deslocavam-se ao exterior do J.I quando não estava a chover, no período da manhã, cerca das 10 horas 30 minutos às 11 horas, seguindo-se o período do almoço das 12 horas 30 minutos às 13 horas 30 minutos, totalizando 1 hora 30 minutos diária, das 6 horas 30 minutos que correspondem à componente letiva, alvo da nossa observação. Através das entrevistas realizadas à equipa educativa, caracterizadas no capítulo II, quando inquiridas sobre quem acompanha as crianças nas deslocações ao espaço exterior do J.I, verificou-se que N=5 responderam que eram as assistentes operacionais a fazê-lo e uma inquirida não respondeu à questão. De acordo com a análise de dados concluímos que a utilização do espaço exterior era entendida como tempo de recreio/pausa na atividade educativa.

#### **“Afastamento do exterior em dias de chuva e frio”**

A nossa observação participante levou-nos a concluir que em dias de chuva e frio as crianças não iam brincar para o exterior, facto este que o total de inquiridas

comprovou aquando das entrevistas. Na tentativa de perceber quais os fatores que influenciavam tal opção, categorizámos os dados da seguinte forma: «temperaturas baixas»; «risco de constipações»; «famílias» e «fragilidade das crianças». Analisando as categorias emergentes, apurou-se que as temperaturas baixas influenciavam o facto de as crianças não saírem para o exterior; o risco de constipações um fator a evitar; as famílias que, segundo uma inquirida, não estavam preparadas para que tal acontecesse; bem como o facto de as crianças serem seres pequenas e frágeis, não devendo estar expostas a estas condições.

Considerando as estratégias enunciadas pela equipa educativa face à não saída das crianças em dias de chuva e frio para o exterior, categorizámos os dados da seguinte forma: «Distração/Entretenimento», com a subcategoria “Filmes”, “Jogos”, “Televisão”, “Confinadas a uma sala” e “Desenhos”. Desta forma, nos períodos em que habitualmente as crianças não iam ao exterior, ficavam confinadas a uma sala, sendo que a equipa educativa considerou este tempo como uma «distração» onde podem ver filmes, jogar jogos de mesa, ver televisão e/ou fazer desenhos. Nesta sala permaneciam as 40 crianças da Instituição. De acordo com as inquiridas, em dias de chuva e frio as crianças ficavam agitadas.

### **“O espaço exterior e os seus desafios”**

De modo a respondermos à questão sobre se o espaço exterior era desafiador para o grupo de crianças, para além da observação participante, questionámos a equipa. N=5 inquiridas responderam que o espaço era desafiador para o grupo e N=1 não considera o espaço desafiador. Na definição do espaço como desafiador foram apontados sobretudo «elementos físicos», como o “escorrega” (o mais assinalado), “trampolim” e a “existência de brinquedos”. Foi ainda mencionado o «bom estado de conservação» dos materiais (brinquedos e infraestruturas existentes) como um fator que contribui para o espaço ser desafiador. A inquirida que não entende o espaço exterior do J.I desafiador, aponta o facto da “não existência de outros tipos de materiais promotores do desenvolvimento da psicomotricidade”. Veja-se a restante entrevista em anexo 16.

Em suma, na fase I, através dos instrumentos utilizados para recolha de dados foram detetados alguns problemas, nomeadamente, o facto de a utilização do espaço exterior ser demasiadamente controlada pelo adulto, com atividades estruturadas, tipo jogos de roda, ou coreografia de canções, ao invés de promover maioritariamente a livre iniciativa e exploração da criança. Não era permitido à criança correr riscos, mesmo quando tentava explorar a zona do escorrega de múltiplas formas, como por exemplo, subir, ao invés de descer. O desafio associado a este espaço pareceu-nos reduzido. Em dias de chuva as crianças não iam brincar lá para fora, ficando retidas no espaço do refeitório, na maior parte das vezes, a ver filmes. Neste meu percurso formativo, as educadoras do J.I não utilizaram o espaço exterior para o desenvolvimento da prática intencional em componente letiva. A utilização do espaço ficava reduzido aos tempos de pausa, sob a observação dos assistentes operacionais. Posto estas evidências, criámos o Projeto “Abrir Portas ao Exterior”.

## **2. “Abrir Portas ao Exterior” - a perspetiva das crianças**

Na fase II, compreendemos que perceções têm as crianças sobre a natureza no início do Projeto de Intervenção. Na fase III o objetivo permaneceu o mesmo, alterando-se o facto de estarmos na fase final da intervenção. Nestas duas fases atribuímos voz às crianças através de instrumentos como as entrevistas, *fotovoice* e desenho. Nesta linha de ideias, apresentamos os dados recolhidos, procedendo à sua comparação ao longo do texto.

### **2.1. A perspetiva das crianças na fase inicial da intervenção- fase II**

#### **«Pouca afetividade e conexão com a natureza»**

Através da análise de dados concluímos que a categoria «pouca afetividade e conexão com a natureza» resume a fase inicial do Projeto de Intervenção.

No que concerne à recolha de dados utilizando as entrevistas às crianças, adaptadas das questões utilizadas no *Connection to Nature Index* (CNI) desenvolvido por Cheng e Monroe (2010), concluímos que no Grupo I (Apreciação da Natureza), quando questionadas se gostavam de mexer na terra, N=4 crianças responderam que sim e N=16 crianças afirmaram não gostar. Categorizámos os dados referentes às crianças que gostavam de mexer na terra através da categoria «diversão», uma vez que as crianças achavam divertido fazê-lo. A maioria das crianças não gostava de mexer na terra. A este ponto categorizámos as respostas através de duas categorias, com as respetivas subcategorias: a primeira delas prende-se com as «sensações» causadas- “não gosto dos grãos que sinto”, “faz cócegas”, “arranha as mãos”, “a terra cheira mal”; a segunda categoria está intimamente relacionada com o «medo»- “tem micróbios”, “passam por lá bichos”, “fico toda suja e ralham”. Na reflexão que fizemos no Diário de Bordo (anexo 22) concluímos que nas primeiras deslocações algumas crianças efetivamente mostravam um certo desconforto em mexer na terra, pedindo constantemente para lavar as suas mãos. Ainda neste Grupo, quando inquiridas na fase inicial do Projeto de Intervenção se gostavam de brincar lá fora quando está a chover e faz muito frio N= 3 crianças responderam que sim, “porque é mais divertido”; ao passo que N= 17 crianças responderam que não, sendo que categorizámos as suas respostas em: «desconforto»- “fico molhada”, “fico com frio” e «desconhecimento»- “nunca vou brincar assim”. Por último, no início da intervenção N= 8 crianças consideram que quando brincam na natureza ficam mais felizes, associando a um sentimento de «liberdade»; e N= 12 crianças não consideram ficar mais felizes quando o fazem, tendo um sentimento de «insatisfação», dado que “lá fora não há nada para brincar”, “é um bocado seca”, “não há nada para fazer”.

No Grupo II (Empatia pelas criaturas), quando questionadas na fase inicial se costumavam mexer em animais N=16 crianças responderam afirmativamente, referindo que mexiam em «animais domésticos» como “cães” e “gatos”. N= 4 crianças não costumavam mexer, onde analisámos os dados através da categoria «medo»- “porque são perigosos”.

No Grupo III (Senso de unidade), quando questionámos as crianças no início da intervenção, se podiam viver sem animais e plantas N= 9 responderam que podiam viver e N=11 que não podiam viver sem elementos da fauna e flora.

No Grupo IV (Sentido de responsabilidade), N= 9 crianças acham que podem melhorar a natureza, sendo que N= 11 crianças consideram que não o podem fazer.

Compreendendo os dados recolhidos através do *fotovoice*, das narrativas que realizámos e da sua categorização, concluímos que a dimensão mais importante associada àquele espaço natureza era desde logo o «brincar». Constatar este facto foi importante, dado que o brincar é um direito de toda e qualquer criança, bem como uma forma intrínseca e natural de a criança aprender. Através das fotografias tiradas, o «brincar com os colegas», foi a opção citada por cinco crianças.

“Autora do Relatório: *Podes tirar-me uma fotografia ao que achas mais importante neste espaço (espaço natureza)*. Sebastião: tira a fotografia. Autora do Relatório: *Podes explicar-me porque tiraste esta fotografia?* Sebastião: *Gosto de brincar com a Filipa e com a Carolina.*”



*Figura 2: Fotografia tirada pelo Sebastião*

Também a Filipa, o André, o Rafael e o Dionísio referiram que brincar com os colegas era o mais importante naquele local.





*Figura 3: Fotografia tirada pelo André*



*Figura 4: Fotografia tirada pela Filipa*



*Figura 5: Fotografia tirada pelo Rafael*



*Figura 6: Fotografia tirada pelo Dionísio*

Efetivamente comprovámos que no início do Projeto de Intervenção as brincadeiras assemelhavam-se em muito ao que acontecia no J.I. Os pontos de interesse das crianças eram semelhantes, sendo que formavam grupos de cinco/seis elementos, originando alguns conflitos.

Para além do «brincar com os colegas», o «brincar simbólico», associado aos cozinhados que faziam no local, foi a atividade valorizada por três crianças. Após a

análise dos dados concluímos que a confeção de sopa esteve presente em todas as sessões.

“Autora do Relatório: *Podes tirar-me uma fotografia ao que achas mais importante neste espaço (espaço natureza).* Madalena: tira a fotografia. Autora do Relatório: *Porque tiraste esta fotografia?* Madalena: *É a minha sopa de feijão que estou a fazer com a Yasmine e com a Mafalda.”*



*Figura 7: Fotografia tirada pela Madalena*

Também a Mafalda escolheu a sua sopa de feijão como sendo o mais importante naquele espaço, e o Manuel, uma canja, que preparava com toda a concentração e empenho.



*Figura 8: Fotografia tirada pela Mafalda*



*Figura 9: Fotografia tirada pelo Manuel*



Na análise das fotografias anteriores, percebemos que o «brincar no chão», com os outros e com elementos naturais, como é exemplo a terra, é valorizado pelas crianças, sendo que a Eliana e o Fausto referiram especificamente esse facto - tiraram a fotografia porque gostavam de «brincar com a terra».



Figura 10: Fotografia tirada pelo Fausto



Figura 11: Fotografia tirada pela Eliana

Percebemos ainda, que neste primeiro registo por *fotovoice*, as crianças sentiam-se perdidas na escolha do que era mais importante para elas naquele espaço natureza. Consideramos que nesta primeira recolha também poderá estar em causa a criança familiarizar-se com a técnica de recolha de dados e com a situação de ser inquirida. Verificámos que após serem questionadas, rapidamente olhavam à sua volta e tiravam fotografia ao sítio onde se encontravam naquele preciso momento, ou aos elementos com que estavam a brincar. Exemplo disso foram o Leonardo, o Tomás e a Carolina, que colocaram no chão os elementos naturais que seguravam nas suas mãos, tirando fotografia aos mesmos, referindo-os como sendo o mais importante. Para o Leonardo, o pau e a bolota, que serviu para jogar *snooker* com o Dionísio; para o Tomás, o pau e a folha “muito bonita porque tem muitas cores”; e a Carolina o pau e a flor que tinha encontrado e recolhido.



*Figura 12: Fotografia tirada pelo Leonardo*



*Figura 13: Fotografia tirada pela Carolina*



*Figura 14: Fotografia tirada pelo Tomás*

Tomemos ainda como exemplo, a fotografia tirada pelo Diogo que evidenciou, através do seu discurso, «pouca afetividade com o meio circundante».

“Autora do Relatório: *Podes tirar-me uma fotografia ao que achas mais importante neste espaço (espaço natureza). Diogo: tira a fotografia. Autora do Relatório: Porque tiraste esta fotografia? Diogo: Porque é giro. Autora do Relatório: Consegues explicar-me porque é giro? Diogo: (encolhe os ombros) Não sei.*”



*Figura 15: Fotografia tirada pelo Diogo*

Já a Yasmine, considerou os limites que não podem ser ultrapassados o mais importante para ela naquele espaço natureza.



*Figura 16: Fotografia tirada pela Yasmine*

Na tentativa de percebermos que percepções têm as crianças sobre a natureza na fase inicial da intervenção pedimos a cada criança para desenhar o que era para ela a natureza. Na fase inicial da intervenção as respostas de algumas crianças estavam muito centradas sobre si e sobre os adultos de referência. Para o Dionísio a natureza era ele, a “mãe” e uma “árvore”. Para a Eliana a natureza era uma “bola” e ela própria. A Filipa e a Madalena consideram que a natureza, para além delas é o “pai”. O Sebastião referiu que a natureza é ele mesmo, a “mãe”, a “areia”, a “água” e a “praia”.

A Yasmine considera que a natureza é ela, mas também “muitas nuvens”, “muito sol”, “relva” e uma “árvore”.

## **2.2. A perspetiva das crianças na fase final da intervenção- fase III**

### **«Aumento do conhecimento, da afetividade e da relação com a natureza- crianças em conexão com a natureza»**

Na fase final da intervenção, quando questionámos as crianças se gostavam de mexer na terra, com sorrisos nos rostos, N=19 crianças responderam gostar de mexer na terra, associando ao «brincar» que realizaram no espaço natureza através dela. A maioria das respostas prendeu-se com o facto de “a terra faz a lama” e “saltar nas poças de lama é divertido”, ou até mesmo “passar lama nos braços é bom, tipo a lama é um protetor solar”. Obtivemos ainda respostas como “utilizo terra em todos os meus cozinhados” e “é fofinha”. Brincar com terra e com lama, passou a fazer parte das brincadeiras diárias das crianças, como se pode comprovar em Diário de Bordo (anexo 22). N=1 criança não gosta de mexer na terra “porque a minha roupa fica toda suja e eu não gosto”. Na fase final do Projeto de Intervenção, N= 14 crianças afirmaram que gostavam de brincar lá fora quando está a chover e faz frio, relembrando as duas sessões que rumámos ao espaço natureza nestas condições. A maioria das respostas prenderam-se com o «brincar» e as «sensações» vividas. Quando chove “enche as poças de lama e elas ficam gigantes”. Uma criança referiu que gostou de “colocar a língua de fora e provar a chuva”. Na fase final da intervenção a totalidade das crianças considera que fica mais feliz quando brinca na natureza. Categorizámos as respostas dadas na categoria «bem-estar».

No Grupo II (Empatia pelas criaturas), N= 17 crianças responderam que gostavam de mexer em animais como “caracóis”, “lesmas” e “minhocas”. Nesta questão, acrescentámos a categoria «senso de responsabilidade», uma vez que as crianças referiram que “temos de ter muito cuidado para não magoar os animais”; N=3 crianças não gostam de mexer em animais. Na análise deste grupo concluímos que a empatia pelas criaturas passou a ser uma realidade.



No Grupo III (Senso de unidade), no final da intervenção, N=20 não podem viver sem animais e plantas, relembrando o contacto que tiveram com elementos desta categoria no espaço natureza.

No Grupo IV (Senso de responsabilidade), N= 19 crianças acreditam que podem melhorar a natureza: “se apanharmos os lixos que deixámos no chão”, “se não batermos nas plantas com paus”, “se não arrancarmos flores sempre que nos apetece” - traduzindo-se na informação que fomos transmitindo ao longo das deslocações ao espaço natureza. N=1 criança acredita que não pode melhorar a natureza “porque ela já está melhorada”, refere.

No segundo momento dedicado ao *fotovoice*, concluímos que as crianças tiraram fotografias aos espaços de que se foram apropriando e que despertaram nelas emoções positivas. O contacto regular com a natureza alterou a perceção que as crianças têm sobre a mesma. Agora, conduziam-nos pelo espaço natureza, até chegar ao local mais importante, não se limitando a tirar a fotografia à primeira coisa que encontravam.

Na perspetiva de seis crianças, o mais importante no espaço natureza era a «lama». Tentando perceber o porquê desta escolha, veja-se o exemplo do diálogo tecido com a Yasmine, que anteriormente dissera que o mais importante eram os limites que não podiam ser ultrapassados.

“Autora do Relatório: *Podes tirar-me uma fotografia do que achas mais importante neste espaço (espaço Natureza). Yasmine: tira a fotografia. Autora do Relatório: Porque tiraste esta fotografia? Yasmine: Porque gosto da lama porque me sujo toda e é divertido e eu gosto.*”

Veja-se as fotografias tiradas pelas seis crianças.



*Figura 17: Fotografia tirada pelo David*



*Figura 18: Fotografia tirada pela Yasmine*



*Figura 19: Fotografia tirada pelo André*



*Figura 20: Fotografia tirada pelo José*





*Figura 21: Fotografia tirada pela Madalena*



*Figura 22: Fotografia tirada pela Mafalda*

Para além da «lama», outra grande atração do grupo foi um local a que deram o nome de «escaladora». Este foi um local percecionado pelas crianças na quarta deslocação ao local e que foi explorado em todas as deslocações seguintes. A atribuição do nome por parte do grupo, revelou altos níveis de envolvimento e bem-estar na exploração deste espaço, que pudemos comprovar em Diário de Bordo (anexo 22). Tratava-se de uma clareira que tinha uma descida.



*Figura 23: Fotografia tirada pelo Sebastião*



*Figura 24: Fotografia tirada pelo Fausto*



*Figura 25: Fotografia tirada pelo Rafael*

As crianças também atribuíram o nome de «casinha» a um local existente no espaço. Para duas delas, era esse o mais importante, uma vez que passavam grande parte do seu tempo a brincar naquele local.



Figura 26: Fotografia tirada pela Eliana



Figura 27: Fotografia tirada pela Filipa

Elementos como a «fauna e flora» também estiveram presentes na escolha de quatro crianças. Veja-se os diálogos estabelecidos, que evidenciam a crescente ligação com a natureza e a curiosidade e o interesse de explorar a mesma.

“Autora do Relatório: *Podes agora tirar-me uma fotografia ao que achas mais importante neste local.* Luís: *conduzindo-me apressadamente até ao local. Tira a fotografia.* Autora do Relatório: *E porque escolheste tirar esta fotografia?* Luís: *Não vê! É um mistério que quero descobrir. Há cascas de caracóis partidas e não há caracóis.*”





*Figura 28: Fotografia tirada pelo Luís*

“Autora do Relatório: *Podes tirar-me uma fotografia ao que achas mais importante neste local. Diogo: Vai buscar quatro paus e emoldura o local que deseja tirar a fotografia. Quero tirar a esta minhoca. Tira a fotografia.*”



*Figura 29: Fotografia tirada pelo Diogo*

Relembremos a fotografia tirada pelo Diogo no primeiro momento dedicado ao *fotovoice*, que revelou desconexão com o ambiente natural à sua volta.

A Carolina e o Manuel escolheram elementos da flora como sendo o mais importante. Na verdade, agora sabem o nome dessas flores, que utilizam diariamente nas brincadeiras neste espaço natureza.



*Figura 30: Fotografia tirada pela Carolina*



*Figura 31: Fotografia tirada pelo Manuel*

Através da análise dos desenhos que as crianças fizeram na fase final da intervenção concluímos que há um aumento do conhecimento, da afetividade e da relação com a natureza. Para as crianças, a natureza era uma “minhoca”, uma “poça de lama” (sendo que uma criança caracterizou a poça de lama como “gigante”), um “caracol”, “uma árvore”, “o sol”, uma “borboleta”, a “escaladora”, a “casinha”, uma “lesma”, e uma criança considera que “os seus amigos” também fazem parte da natureza. Para o Diogo, antes da intervenção a natureza era “muita chuva” e no final da intervenção a natureza significava para ele o “sol”, “paus” com que brincava, “uma minhoca” (que representou como sendo o mais importante no espaço natureza através do *fotovoice*), “pedras”, “lama” que caracterizou como “molhada” e “seca” (percebendo que decorrente das condições climáticas o espaço natureza também vai sofrendo alterações), a “escaladora” (refletindo as brincadeiras que vivenciou neste espaço) e “muitas árvores”. A Mafalda e o José, na fase inicial da intervenção,

consideravam o “jardim com flores” e “o jardim perto da minha casa” como sendo a natureza. Para a Mafalda, na fase final da intervenção, a natureza é uma “borboleta” que especifica como sendo “borboleta cauda-de-andorinha que eu toquei” (tal como acontece na descrição feita pelo Luís), “muito pólen”, uma “árvore” e “lama”; ao passo que o José acrescentou ao desenho elementos como “o sol”, “abelha”, “arco-íris”, “minhoca”, “pedra”, “um escorrega na natureza”, “poças de lama” e um “caracol”.

Na análise comparativa dos dados, concluímos que a Yasmine, o José, a Mafalda, a Madalena, o Sebastião, a Filipa e o Diogo desenharam, no final da intervenção, elementos que consideraram ser o mais importante para eles no espaço natureza na fase final da intervenção, registado através do *fotovoice*. Concluímos também que as “poças de lama”, “a minhoca”, “a escaladora” e “o caracol” foram os elementos mais desenhados pelas crianças, refletindo as experiências que vivenciaram no espaço natureza durante a intervenção, bem como experiências que realizámos em contexto de sala. Para o efeito veja-se os Diários de Bordo (anexo 22) e o espaço educativo como um todo- do exterior para o interior (anexo 17).



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





## Considerações finais

As considerações finais que agora apresentamos, resultam de um processo intenso e constante que implicou a interpretação, reflexão e comparação das questões levantadas ao longo do Projeto de Intervenção.

No início do Projeto de Intervenção emergi num contexto onde crianças e equipa educativa estavam desconectadas da natureza. As crianças utilizavam o espaço exterior do J.I maioritariamente nos períodos de pausa da componente letiva ou na componente não letiva. Como já aqui o referi, existia uma diminuta intencionalidade na utilização deste espaço, sendo que alguns adultos adotavam uma postura de vigia e controlo. Não existiam elementos naturais ao dispor das crianças. Os materiais que existiam neste espaço exterior eram demasiado estruturados. Acredito antes na potencialidade dos «Open-ended materials», ou em português, «materiais não estruturados», e nos benefícios cognitivos, físicos, sociais e emocionais que daí advêm. Simon Nicholson propôs em 1971 a “teoria das peças soltas” (Burd, *et al.*, 2013, p. 2). Burd, *et al.*, (2013) consideram que estes materiais potenciam a exploração a uma ampla faixa etária. A criança não é um utilizador passivo dos materiais. Ao invés disso, tem a liberdade e flexibilidade de os explorar de diferentes formas. É a criança que determina como os materiais são utilizados. Gostaria de deixar claro que para um espaço exterior ser desafiador é necessário mais do que infraestruturas, como baloiços, escorregas e estruturas com escadas. Um espaço exterior deve ter materiais “soltos” que convidam a criança a explorar, atribuindo novos significados (Brickman, *et al.*, 1991). Para tal, é necessário despende o nosso tempo enquanto equipa educativa olhando para a utilização daquele espaço e daqueles materiais, encarando o espaço exterior como um espaço educativo.

Na fase inicial do Projeto “Abrir Portas ao Exterior” senti algumas dificuldades na implementação desta prática de educação em ambiente natureza, muito devido à postura inicial adotada por alguns membros da equipa educativa, que resultava naturalmente das suas próprias dúvidas. Uma postura de desconforto em problematizar práticas enraizadas e adotadas no contexto interior. Retiravam autonomia às crianças, falavam com um tom de voz elevado, interrompiam o brincar, observavam e refletiam muito pouco. Nas primeiras deslocações, para alguns membros da equipa educativa,

aquele dia era entendido com descontração, sendo uma “pausa” na semana. Alguns membros da equipa educativa também não estavam confortáveis com a reação dos pais ao verem as roupas sujas das crianças.

As deslocações em dias de chuva foi outra grande dificuldade sentida. Este último ponto levou-nos a fazer alguma pesquisa. Concluimos que é comum associarmos a utilização do espaço exterior em dias de chuva e frio à origem de algumas doenças, como por exemplo, constipações. Com efeito, segundo um estudo realizado por Johnson e Eccles (2005), concluiu-se que não há evidências de que a exposição ao frio e chuva aumentam a suscetibilidade de sintomas de doenças, uma vez que os vírus circulam pela comunidade em geral, sendo difícil determinar a sua origem. Porém, evidenciam que a utilização do espaço exterior, em qualquer altura do ano, desde que com equipamento adequado às condições climatéricas, traz benefícios para a saúde. Um estudo efetuado por Mendes, *et al.* (2014), num projeto de investigação em ambiente e saúde em contextos de educação de infância, realizado em diferentes salas de nove creches em Portugal, escolhidas aleatoriamente, concluiu que os espaços fechados têm a presença de altos níveis de dióxido de carbono (Co2) e outros poluentes, facilitando a propagação de bactérias e agravamento de problemas respiratórios. Neste sentido, consideramos que é importante que a equipa educativa recolha informação, pois desta forma sentir-se-á segura das suas escolhas, podendo comunicar com as famílias os conhecimentos adquiridos. É importante que as famílias compreendam que nos preocupamos e não pretendemos expor as crianças a situações de perigo. Contudo, é necessário mostrar uma atitude compreensiva e empática em relação às preocupações e ansiedades das famílias. Documentar as práticas, permite que as famílias compreendam e se envolvam nesta situação. Através da criação do blogue privado, onde documentei as deslocações ao espaço natureza, promovemos uma eficaz comunicação e interação entre J.I- Família.

Após a recolha de informação, a equipa precisa de refletir que não nos deslocamos ao exterior em dias de tempestade; que as deslocações ao exterior em dias de chuva e frio exigem roupas apropriadas; e que esta deslocação pode ser desconfortável para algumas crianças, e portanto é necessário que as crianças estejam física e emocionalmente confortáveis para usufruir da experiência. Adotámos uma atitude compreensiva, mas reflexiva, que implicou compreender que o afastamento das

crianças do espaço exterior em dias de chuva e frio, no contexto português, é uma questão cultural. Contudo, temos presente que através de um processo gradual, contínuo e refletido, criamos cultura- a cultura de grupo. Através de um esforço partilhado, à medida que fomos aumentando o número de deslocações ao espaço natureza, e aumentando também as experiências e reflexões, a equipa sentiu-se mais confiante e entusiasmada.

Por sua vez, no início do Projeto as crianças exploravam o espaço natureza de forma agitada e barulhenta, próximas do campo de visão e da presença do adulto. “Saltitavam” de brincadeira em brincadeira, não se envolvendo verdadeiramente em nenhuma delas. O contacto regular com a natureza e a familiarização com este espaço, permitiu às crianças a exploração do espaço de forma mais calma, autónoma e segura. As crianças, com o aumento do contacto com a natureza, tornaram-se mais resilientes, criativas, conhecedoras e respeitadoras da natureza. Houve efetivamente uma diminuição dos conflitos entre crianças. Este facto poderá estar relacionado com a maior dimensão do espaço, mas também porque à medida que o contacto com a natureza foi sendo regular, cada criança descobriu o seu ponto de interesse, aumentando o espírito de cooperação. É de notar que a postura do adulto também influenciou a postura da criança. Um adulto que diminuiu os comportamentos intrusivos, que respeitou a iniciativa e interesses de cada criança. Um adulto que deu tempo às crianças para construírem progressivamente a sua autonomia e responsabilidade, e acima de tudo, para explorarem a natureza ao seu próprio ritmo. Um adulto que (re)aprendeu a observar, tirando o máximo partido da experiência. Reconheço o seu esforço e evolução imensa. Graças a todos os elementos da equipa, à minha colega de estágio, e acima de tudo às crianças, construímos a nossa cultura de grupo.

Em todas as fases do Projeto de Intervenção pretendemos desenvolver uma resposta educativa de qualidade, onde a criança teve um papel ativo na construção do seu conhecimento. Confesso que construir um currículo emergente foi desafiador, mas compensador. Demos liberdade à criança, sabendo que não significa total permissividade. Soubemos estabelecer regras e limites, onde a criança foi envolvida na sua criação. Privilegiámos o brincar como fonte das primeiras aprendizagens, dado que nele está subjacente a perspetiva holística da aprendizagem e crescimento da

criança (ME, 2016). No que concerne ao brincar, as brincadeiras com água e lama, bem como a “escaladora” foram amplamente apreciadas pelo grupo dos Caracóis. Ainda assim, as crianças perceberam outras oportunidades no espaço (veja-se o Diário de Bordo, anexo 22).

Através da análise de dados concluiu-se que o contacto regular com a natureza alterou a percepção que as crianças têm sobre a mesma. Consegui tirar esta conclusão em apenas dez deslocações, repartidas uma vez por semana. Acredito que aumentando as deslocações regulares ao espaço natureza, traríamos mais ganhos para crianças e equipa educativa.

Neste Projeto, ainda que não tenha sido planeado inicialmente, foi importante a articulação que conseguimos fazer do espaço exterior com o interior, uma vez que ambos contribuem para o desenvolvimento holístico da criança. Os diferentes espaços complementaram-se. No espaço interior, no final do Projeto de Intervenção, as crianças estavam mais autónomas na execução das rotinas. A partilha que faziam com as crianças da outra sala do J.I também foi um facto. As conversas e conhecimentos que partilhavam levou-nos a concluir que as experiências vividas no espaço natureza eram significativas.

Ficámos muito felizes quando percebemos, através da avaliação final do Projeto que os encarregados de educação das crianças fizeram (anexo 21), que o Projeto “Abrir Portas ao Exterior” teve impacto na dinâmica familiar. Respostas como as que cito de seguida exemplificam a crença de que os objetivos criados no início deste Projeto foram cumpridos.

*Esta experiência acabou por permitir a descoberta de um mundo que era quase desconhecido e, principalmente, a interação com esse mundo.; Em situação recente de percurso na natureza, mostrou conhecer melhor as plantas e bicharada, não os temendo e movendo-se à vontade.; Contagiados pela iniciativa, também nós, pais e irmã, aprendemos um pouco a libertá-los e assim aos sábados passámos a dar largas à imaginação, nomeadamente nas brincadeiras perto da nossa residência.; Sentiu uma motivação maior por frequentar o jardim de infância, para ele o melhor tempo de escola era o de ir para a floresta, sentindo essa falta no decorrer dos dias.; Ao longo desta caminhada depois de um dia na mata vinha mais segura dela própria.*

Sei, agora, que no ano letivo seguinte, a equipa educativa deu continuidade ao Projeto “Abrir Portas ao Exterior”. Esta é a evidência de que no tempo que nos foi concedido, enraizámos uma prática tão importante. Desta forma, as crianças da “sala amarela”, no ano letivo 2019/2020 rumam ao espaço natureza às quintas feiras, faça chuva ou faça sol.

É tempo de findar e de referir que a construção deste trabalho foi a forma que o permiti ser. No começo estabeleci metas e agora sei que cumpri todos os objetivos propostos. Este Projeto de Intervenção construiu-se através de um processo de aprendizagem contínua e intensiva, onde problematizei constantemente a minha prática e as minhas escolhas, procurando soluções. Esta experiência enquanto investigadora foi também ela desafiante, tendo um impacto tremendo no meu percurso formativo e pessoal. Procurei fundamentar a ação. Depositei nela uma intencionalidade educativa. Proporcionei bem-estar físico e emocional. Proporcionei experiências de continuidade, regularidade e de reciprocidade. Escutei. Sorri. Explorei e conheci o mundo que rodeava cada criança. Considerei cada uma autónoma, competente e capaz.

Caminhei, todos os dias, para proporcionar a melhor educação possível para o grupo dos Caracóis. Tal como referi na primeira frase deste trabalho, “Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro.” (Graham Green citado em Oliveira-Formosinho, 2013, p. 5). Com o Projeto “Abrir Portas ao Exterior”, abrimos a porta que deixou entrar o futuro. Terminei deixando escrito que as linhas que orientam o meu caminho estão hoje mais definidas. É tempo de fechar esta minha porta, fechando desta forma um ciclo. No entanto, outras portas se abrirão.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, S.; Savahl, S; Fattoreb, T. (2017). *Children's representations of nature using photovoice and community mapping: perspectives from South Africa*. International journal of qualitative studies on health and well-being. [Versão eletrónica] Volume 12: 1- 22.
- Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel (2016). *Projeto Educativo*.
- Amado, J. (coord.) (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aranega, C.; Nassim, C.; Chiappetta, A. (2006). *A importância do brincar na educação infantil*. Revista CEFAC. [Versão eletrónica] Volume 8, n.º 2: 141-146.
- Aras, S. (2016). *Free play in early childhood education: a phenomenological study*. Early Child Development and Care. [Versão eletrónica] Volume 186, n.º 7: 1173-1184.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds - risks, benefits and choices*. Volume 426. Londres: Health and Safety Executive.
- Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Investigar em Educação. [Versão eletrónica] IIª Série, n.º 4: 127-140.
- Bilton, H.; Bento, G; Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem fora de portas*. 1ª Ed. Porto: Porto Editora.

- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A.; Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Burd, J.; Tangorra, J.; Weiner, M. F. (2013). *Open-Ended Materials. Belong Outside Too!*. High Scope Extensions. [Versão eletrónica] Volume 27, n.º 2: 1-2.
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno. Uma introdução*. Lisboa: Celta Editora.
- Cardona, M. J; Guimarães, C. (coord.) (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. 1ª Ed. Viseu: Psicosoma.
- Cheng, J.; Monroe, M. (2010). *Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature*. Environment and Behavior. Sage. [Versão eletrónica] Volume 44: 31- 49.
- Christensen, P.; James, A. (org.) (2005). *Investigação com Crianças Perspectivas e Práticas*. Porto: Ediliber Editora de Publicações.
- Clark, A., McQuail, S. & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children*. Queen's Printer. [Versão eletrónica] n.º 445: 1- 117.
- Clark, A.; Moss P. (2005). *Spaces to Play. More listening to young children using the Mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Clements, D.; Sarama, J. (2009). *Learning and Teaching Early Math. The Learning Trajectories Approach*. Nova York: Routledge.



- Coelho, A.S. (2004). *Educação e Cuidados em Creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coelho, A. S.; Figueiredo, A. F.; Bigotte, E.; Duque, I.; Pinho, L.; Miguéis, M.; Vale, V. (2015). *Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza*. Revista de estudos em Psicologia y Educación, Volume, n.º 10: 111-117.
- Coelho, A. S. (2017). *Brincar e pedagogia em educação de infância*. Cadernos de Educação de Infância. Sersilito. n.º 112: 98-103.
- Conselho Nacional de Educação (2008). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *Recomendação n.º 5/2011. Educação para o Risco*. Diário da República, 2ª série-n.º 202- 20 de outubro de 2011. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 379/97 de 27 dezembro. Diário da República n.º 298/97 – Série I – A. Ministério do Ambiente. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I- A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 119/2009 de 19 de maio. Diário da República. Série I- N.º 96. Ministério da Economia e da Inovação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 203/2015 de 17 de setembro. Diário da República n.º 182/2015- Série I – Ministério da Economia. Lisboa.

Department of Conservation (2011). *Benefits of connecting children with nature*. Nova Zelândia.

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

Dias, M. A. P.; Rosário, I. T. do; Carvalho, B. P. (2014). *Lá fora. Guia para descobrir a Natureza*. 1ª Ed. Lisboa: Planeta Tangerina.

Dillon, J.; Morris, M.; O'Donnell, L.; Reid, A.; Rickinson, M.; Scott, W. (2005). *Engaging and Learning with the Outdoors – The Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project*. National Foundation for Education Research.

Dowdell, K.; Gray, T.; Malone, K. (2011). *Nature and its Influence on Children's Outdoor Play*. Australian Journal of Outdoor Education, [Versão eletrónica] Volume 8, n.º 2: 24-35.

Duque, I., Pinho, L., Bigotte, E., Figueiredo, A., Miguéis, M., Vale, V., Coelho, A. (2015). *A floresta como espaço de aprendizagem: Um complemento à oferta educativa para a infância*. Atas de II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação: O Governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas, pp 224-233.

Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Volume I. Porto Alegre: penso.

Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Volume II. Porto Alegre: penso.

- Ferreira, A. M.de F. (2015). *Interação criança-espço exterior em Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Figueiredo, A.; Duque, I.; Migueis, M.; Coelho, A.; Vale, V.; Bigotte, E. & Pinho, L. (2017). *Projeto Limites Invisíveis: Uma abordagem na Natureza*. In Helena Sá (Coord.). I Fórum cidtff Livro de Posters (p.13). Aveiro: UA Editora. ISBN: 978-972-789-509-0. <http://hdl.handle.net/10773/18088>.
- Fjørtoft, I. (2001). *The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children*. *Early Childhood Education Journal*, [Versão eletrónica] Volume 29, nº. 2: 111-117.
- Gill, T. (2010). *Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. 1ª Ed. Cascais: Principia.
- Graue, M. E.; Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, C.; Eccles, R. (2005). *Acute Cooling of the Feet and the Onset of Common Cold Symptoms*. *Family Practice*, nº. 22: 608-613.
- Kamii, C. (1987). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L.; Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Knight, S. (2011). *Why Adventure and Why Risk in the Early Years?* *ChildLinks. Children's Risky Play*, nº 3: 15-18.

- Lester, S.; Maudsley, M. (2007). *Play, naturally. A review of children's natural play*. Londres: Play England.
- Little, H.; Wyver, S. (2008). *Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits?* Australian Journal of Early Childhood, [Versão eletrónica] Volume 33, n.º 2: 33-40.
- Little, H.; Sandseter, H. B. H.; Wyver, S. (2012). *Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway*. Contemporary Issues in Early Childhood, [Versão eletrónica] Volume 13, n.º 4: 300-316.
- Malone, K.; Birrel, C.; Boyle, I. & Gray, T. (2015). *Wild nature play-Researching OOSH in the Bush*. Sydney: University of Western Sydney.
- Meirinho, D. (2017). *O olhar por diferentes lentes: o photovoice enquanto método científico participativo*. Londrina, [Versão eletrónica] Volume 13, n.º 23: 261-290.
- Mendes, A.; Aelenei, D.; Papoila, A. L.; Carreiro-Martins, P.; Aguiar, L.; Pereira, C.; et al (2014). *Environmental and ventilation assessment in Child Day Care Centers in Porto: the ENVIRH Project*. Toxicol Environ Health A., n.º 77: 931-943.
- Ministério da Educação (1997). *Lei n.º 5/97. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*.
- Ministério da Educação (2007). *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007* de 10 de outubro.
- Ministério da Educação (2011). *Circular n.º.: 4 /DGIDC/DSDC/2011* de 11 de abril.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Moss, S. (2012). *Natural Childhood*. National Trust.

Muñoz, S. (2009). *Children in the Outdoors. A literature review*. Sustainable Development Research Centre.

Mustapa, N. D.; Maliki, N. Z.; Hamzah, A. (2014). *Repositioning Children's Developmental Needs*. In *Space Planning: A review of connection to nature*. Elsevier.

Neto, C. (2015). *Com a rua em vias de extinção, os recreios são a única alternativa que as crianças têm*. Acedido em 23 de abril de 2020, no Web Site do: Jornal I: <https://ionline.sapo.pt/artigo/411405/carlos-neto-estamos-a-criar-uma-sociedade-de-cativeiro-para-as-criancas-?seccao=Portugal>.

Nisbet, E. K.; Zelenski, J.M.; Murphy, S. A. (2009). *The Nature Relatedness Scale, Linking Individuals' Connection With Nature to Environmental Concern and Behavior*. *Environment and Behavior*. [Versão eletrónica] Volume 41, n.º 5: 715-740.

O'Brien, L.; Murray, R. (2007). *Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain*. *Urban Forestry & Urban Greening*. Elsevier: 249-265.

O'Donnell, S. (2011). *Glen Outdoor School for Early Learning*. *ChildLinks. Children's Risky Play*, nº 3: 21-24.

Oliveira- Formosinho, J.; Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o passado construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- OMS (1991). *Declaração de Sundsvall sobre Ambientes Favoráveis à Saúde. Terceira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde*. Suécia: Sundsvall,
- O'Rourke, L. (2011). *Risky Play in the Early Years Setting*. ChildLinks. Children's Risky Play, nº 3: 25-27.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2ª Ed. Sage Publications.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Relatório do Estudo. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Actas do Seminário realizado em 20 de maio de 2008 e Parecer, Lisboa: 33-67.
- Portugal, G.; Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças*. 1ª Ed. Porto: Porto editora.
- Portugal, G. (2012). *Ainda a avaliação em educação pré-escolar: o sistema de acompanhamento de crianças (SAC): Uma avaliação autêntica*. Cadernos de Educação de Infância n.º 95. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Pound, L. (2014). *How Children Learn. Educational theories and approaches- from comenius the father of modern education to Giants such as Piaget, Vygotsky and Malaguzzi*. Londres: Practical Pre-School Books, MA Education.
- Rickinson, M.; Dillon, J.; Teamey, K.; Morris, M.; Young Choi, M.; Sanders, D.; Benefield, P. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*. Londres: National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Samuelsson, I. P.; Carlsson, M. A. (2013). *Play and Learning*. Department of Education, Communication and Learning. Suécia: University of Gothenburg.

- Sandseter, E. (2007). *Categorizing risk play- how can we identify risk- taking in children's play?*. European Early Childhood Education Research Journal, [Versão eletrónica] Volume15, n.º 2.: 237-252.
- Sandseter, E. (2011). *Children's risky play in Early Childhood Education and Care*. ChildLinks. Children's Risky Play, nº 3: 2-6.
- Shier, H. (2001). *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*. In Children & Society. Volume 15: 107-117.
- Stacey, S. (2009). *Emergent Curriculum in Early Childhood Settings*. Estados Unidos da América: Redleaf Press.
- Taylor, A. F.; Kuo F. E.; Sullivan, W.C. (2001). *Views of nature and self-discipline: evidence from inner city children*. Journal of Environmental Psychology, [Versão eletrónica]. Volume 22: 49-63.
- Thomas, G.; Thompson, G. (2004). *A Child's Place: Why environment matters to children*. Londres: Green Alliance/DEMOS.
- Tiriba, L. (2010). *Crianças da Natureza*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento- Perspectivas atuais, Belo Horizonte: 1-15.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.
- UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido em 3 de fevereiro de 2019, no Web Site da: Unicef: [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf).

- UNICEF (2013). *Ethical Research Involving Children*. Acedido em 10 de agosto de 2019, no Web Site da: Unicef: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/eric-compendium-approved-digital-web.pdf>.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. 1ª Ed. Lisboa: Texto.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society- The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Webster, K. (2011). *Potential Benefits from Interacting with Nature. A look at Outdoor Education for children*. Thesis for Bachelor Science Degree, Faculty of the Psychology and Child Development Department. Luís Obispo: California Polytechnic State University.
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). *Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism*. Children, Youth and Environments, [Versão eletrónica] Volume 16, n.º 1: 1-24.
- White, R. (2004). *Young Children's Relationship with Nature: Its Importance to Children's Development & the Earth's Future*. White Hutchinson Leisure & Learning Group.
- Willoughby, M. (2011). *The Value of Providing for Risky Play in Early Childhood Settings*. ChildLinks. Children's Risky Play, nº 3: 7-10.
- Worldwatch Institute (2010). *Estado do Mundo. Transformando culturas. Do consumismo à sustentabilidade*. Universidade Livre da Mata Atlântica. Brasil: Uma editora.



## **ANEXOS**



## ANEXO 1- CRONOGRAMA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Janeiro						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		


Fevereiro						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		


Março						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						


Abril						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				


Maio						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	


Junho						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						


 Entrevista à Equipa Educativa

 Desenho- "O que é a Natureza?"

 Reunião com Encarregados de Educação e Equipa Educativa

 Deslocações ao espaço natureza

 Fotovoice

 Entrevista às crianças

## ANEXO 2- FRASE MOTIVACIONAL À ENTRADA DO J.I



Figura 32: "A melhor maneira de tornar as crianças boas, é torná-las felizes!"- Oscar Wilde

### ANEXO 3- ESPAÇOS COMUNS DO INTERIOR DO J.I



*Figura 33: Sala Azul*



*Figura 34: Casa de banho das crianças*



*Figura 35: Comum destinada à CAF; refeitório*



#### **ANEXO 4- NOTA DE CAMPO: INTERIOR DA “SALA AMARELA”**

A “sala amarela”, local onde estagiei:

- Possui uma boa fonte de luz natural e artificial, bem como aquecimento;
- Tem dimensões reduzidas, dado a existência de mobiliário excessivo que retira espaço às brincadeiras livres das crianças;
- Possui áreas de interesse bem definidas, com materiais relacionados com o tipo de atividade em causa, encontrando-se diariamente à disposição de todos.

As áreas existentes são as seguintes:

- Área da casinha: com material e disfarces, que permitem a criança enriquecer e ampliar o jogo dramático, brincando, aprendendo e explorando.
- Área da escrita: espaço que as crianças raramente utilizam. Nele existem cartões com frases para copiar, material de desenho e diversos suportes de escrita como livros, revistas e jornais.
- Área da leitura: com uma estante com livros a que a criança tem acesso total. Os livros estão bastante degradados e não são estimulantes para as crianças.
- Área da pintura: local com um quadro branco que serve de suporte a folhas passíveis de serem pintadas e desenhadas, com diversos pincéis e tintas.
- Área das ciências: com vários jogos que potenciam a realização de atividades experimentais.
- Área das conversas: onde cantam as canções de bom dia; preenchem o calendário diário; conversam sobre a planificação e avaliação diárias; lêem-se histórias; e onde as crianças brincam com jogos de chão.
- Área das mesas de atividades: com uma mesa grande onde as crianças realizam diversos trabalhos.
- Área dos jogos de mesa: local onde pertence uma mesa e uma estante com diversos tipos de jogos possíveis de serem utilizados.





*Figura 36: Área da escrita*



*Figura 37: Área da casinha*



*Figura 38: Área da leitura*



*Figura 39: Área da pintura*



*Figura 40: Área das ciências*



*Figura 41: Área das conversas*



*Figura 42: Área da mesa de trabalho*



*Figura 43: Área dos jogos de mesa*

Estas áreas possuem fronteiras difusas entre si, com materiais facilmente acessíveis às crianças. Crianças e adultos são capazes de se movimentar entre as diferentes áreas, sendo que não têm obrigatoriamente de passar por qualquer outra.



“Na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes.” (ME, 2016, p. 26). As paredes da “sala amarela”, dada a existência excessiva de mobiliário, têm pouco espaço para a exposição de documentação pedagógica, que comunica o processo de aprendizagem desenvolvido.

Na “sala amarela” existe uma variedade de materiais que estão ao dispor das crianças. Utilizámos o critério de divisão do material realizado por Mary Hohmann e David Weikart (1997) para analisar este tópico. Verificámos que as crianças não tinham ao seu dispor objetos práticos do dia-a-dia utilizados por adultos, como panelas, chávenas, colheres, escovas, entre outros. Todos os materiais existentes eram infantilizados e comprados para o efeito. Não existiam materiais encontrados na natureza. Contudo, o grupo podia utilizar diversos materiais de desperdício como por exemplo, recipientes e tampas de plástico, caixas de cartão de diferentes tamanhos, que permitem a criação de novos utensílios para a sala e para as brincadeiras das crianças. Ao nível das ferramentas, importantes pelas mesmas razões que são para os adultos, existiam apenas tesouras à disposição. Todo o outro material, como furador, agrafador, martelos, chaves de parafusos, entre outros, estava guardado num armário fechado, que só o adulto tinha acesso e podia utilizar. Quanto a materiais que sujam, pegajosos e facilmente moldáveis, como areia, massa, tinta e plasticina, era possível apenas utilizar os últimos dois. As crianças não podiam brincar com materiais pesados e grandes (blocos de madeira, paus, carrinhos de mão, pás...) porque não existiam. Porém, os fáceis de manipular, como é exemplo botões, bonecos pequenos, peças de lego, puzzles, etc., que desenvolvem entre outros aspetos, a motricidade fina, estavam ao dispor do grupo.

Salientamos que o material existente na sala era novo, mas parece não apelar à criatividade e imaginação tanto quanto gostaria. Foi possível observar que a educadora cooperante tentava introduzir, de forma progressiva, novos materiais para o grupo utilizar. Ainda assim, a sua existência era tão variada e em tamanha quantidade, que o grupo passava bastante tempo a escolher o que utilizar, deixando de fazê-lo rapidamente.

Relativamente à organização dos mesmos, foram recortadas formas geométricas de diferentes cores. O grupo decidiu qual o critério que escolheria para a arrumação e colou no respetivo material. Assim, quando uma criança desarrumava, sabia

exatamente o sítio onde devia voltar a colocar, porque esteve envolvida em todo o processo. Esta atribuição de responsabilidade é benéfica. Não existia uma arrumação individual para cada criança.

## **ANEXO 5- NOTA DE CAMPO: OBSERVAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO EM CONTEXTO INTERIOR**

Segundo as OCEPE (ME, 2016), o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora possamos verificar que alguns momentos se repetem de forma periódica. O tempo diário inscreve-se num tempo semanal, mensal e anual planeado pela equipa educativa, cujo horizonte que pretendem alcançar é o bem-estar das crianças. A “sala amarela” contempla um tempo, sustentado por uma rotina diária estruturada e flexível. Uma vez que “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a” (ME, 2016, p. 27), este é organizado pela educadora e crianças. Na sala, ao iniciarmos o dia, as crianças reúnem-se num círculo com a educadora. Nesse período, cantam a canção de bom dia, contam as novidades que aconteceram, prosseguindo-se o momento da marcação das presenças, registo no calendário do dia em que nos encontramos e das condições climatéricas observadas. Através destas práticas, promove-se a aquisição das noções de tempo, aprendizagens matemáticas, desenvolvimento da oralidade e escrita e do bem-estar emocional. Esta vivência facilita a organização e tomada de consciência de pertença a um grupo.

Ainda neste período de acolhimento, que acontece das 9 horas 00 minutos às 10 horas 00 minutos, educadora e crianças planeiam oralmente o que vão fazer nesse dia. Das 10 horas 00 minutos às 11 horas 00 minutos as crianças lancham no refeitório, fazem a sua higiene pessoal, e brincam no tempo restante no exterior, caso as condições climatéricas o permitam. Entram na sala por volta das 11 horas 00 minutos e permanecem até às 12 horas 00 minutos executando na prática o plano que realizaram anteriormente. Almoçam e brincam das 12 horas 00 minutos às 13 horas 30 minutos. Permanecem na sala das 13 horas 30 minutos às 15 horas 30 minutos, continuando a fazer as tarefas planeadas, reunindo-se cerca de dez minutos antes deste período terminar, para avaliar o que fizeram. Esta rotina aproxima-se da abordagem de *High Scope*: Planear- Fazer- Rever. Porém, nesta prática existe uma rotina com um tempo estabelecido para cada atividade. Na “sala amarela” isso não acontece, aproximando-se da abordagem das escolas de *Reggio Emilia*, onde se organiza o tempo dando autonomia à criança para escolher as aprendizagens que quer fazer nesse dia. Essas aprendizagens são habitualmente realizadas em momentos de pequenos grupos, onde

as crianças exploram e experimentam as potencialidades das áreas da sala, ou das atividades propostas. Momentos de grande grupo acontecem no acolhimento da manhã, leitura de histórias e reunião para averiguar dificuldades sentidas no final do dia. A transição entre atividades, não acontece de forma ténue e flexível, causando momentos de grande agitação por parte do grupo.

Na “sala amarela”, todo o tempo prevê diferentes momentos que têm sentido para as crianças, tendo em consideração que elas “precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem.” (ME, 2016, p. 27). Salientamos que “a consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo.” (ME, 2016, p. 88).

O J.I abre portas às 8 horas 00 minutos e encerra às 18 horas 30 minutos. A componente letiva inicia às 9 horas 00 minutos e termina às 15 horas 30 minutos, com pausa para o almoço das 12 horas 00 minutos às 13horas 30 minutos.

**ANEXO 6- REGISTO FOTOGRÁFICO DA PROBLEMÁTICA QUE MOTIVOU O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO**



*Figura 44: Criança tenta alcançar terra para utilizar na sua brincadeira*

## **ANEXO 7- REGISTO FOTOGRÁFICO DE UM EXEMPLO DA UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR DO J.I**



*Figura 45: Um exemplo da utilização do espaço exterior do J.I*

Esta fotografia foi tirada pela autora do Relatório. Nela está um retrato da utilização do espaço exterior do J.I, algumas das vezes que as crianças saíam, em dias de sol. No período do almoço, com pouca intencionalidade educativa, numa atitude diretiva, os adultos colocaram música para as crianças ouvirem.

## ANEXO 8- LISTA DE MATERIAIS EXISTENTES NO ESPAÇO EXTERIOR DO J.I

As imagens que se seguem são da autoria da autora do presente Relatório. Nelas constam a quantidade e variedade de materiais existentes, para o espaço exterior do J.I, destinado às 40 crianças de ambas as salas.











*Figura 46: Lista de brinquedos e infraestruturas presentes no espaço exterior do J.I*



**ANEXO 9- TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS  
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO QUE DÁ CONTA DO INÍCIO DO  
PROJETO**

## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Projeto de Intervenção no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar

O projeto “*Abrir portas ao Exterior*”, realizado com crianças dos 3 aos 6 anos, tem como principal objetivo perceber de que forma o contacto com a natureza influencia a percepção que a criança tem sobre a mesma.

O atual trabalho implica a deslocação a um espaço Natureza, junto ao Jardim de Infância, suportado pela realização de observações e registos dos comportamentos observados nas crianças, bem como a captação de imagens para fins estritamente académicos.

Venho assim solicitar a sua autorização para a participação do/a seu/sua educando/educanda neste projeto. Os dados recolhidos serão tratados com confidencialidade, e servirão, apenas, para preenchimento de grelhas de observação, e tratamento de dados, em que o anonimato das crianças será sempre preservado.

Ao longo do projeto a sua colaboração será também fundamental.

Para qualquer informação ou esclarecimento extra, sinta-se à vontade para contactar Joana Filipa Costa Bernardo: [joanabernardo1996@gmail.com](mailto:joanabernardo1996@gmail.com)

Agradeço desde já a sua colaboração!

.....(destaque e devolva sff) .....

Eu, \_\_\_\_\_ (nome da/o encarregada/o de educação) autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) a/o minha/meu educanda/o \_\_\_\_\_ (nome da criança) a participar no Projeto “*Abrir portas ao Exterior*” para recolha e sistematização de dados para tratamento de índole académico, de forma confidencial.

Coimbra, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

Assinatura \_\_\_\_\_ do Encarregado \_\_\_\_\_ de Educação: \_\_\_\_\_

**ANEXO 10- INFORMAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO  
SOBRE A ATIVIDADE “UM DIA NA CASA DA MATA”, INCLUÍDA NO  
PROJETO *LIMITES INVISÍVEIS*, QUE DÁ CONTA DO INÍCIO DO  
PROJETO**

## **Informação aos Encarregados de Educação**

### **Projeto “Abrir portas ao Exterior”**

Nas últimas décadas, tem-se verificado um progressivo afastamento das crianças do espaço exterior, mais concretamente da Natureza.

No âmbito, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, irá ser desenvolvido um projeto com o grupo da sala amarela, com o objetivo de abrir portas a um espaço tão importante para o desenvolvimento e crescimento saudável das crianças: o espaço Natureza.

O início deste projeto iniciar-se-ia com uma deslocação ao espaço escolhido para o desenvolver do trabalho, junto ao jardim de infância, usufruindo das propostas pedagógicas implementadas pelo Projeto *Limites Invisíveis*, promovendo, desta forma, o bem-estar físico, social, e consciencialização ambiental do grupo.

Neste sentido, integraremos a oferta educativa “Um dia na Casa da Mata”, decorrendo das 9h às 15h, num dia ainda a marcar, com o acompanhamento da equipa educativa do Jardim de Infância.

A realização desta visita terá o valor de 7€/criança, sem transporte incluído.

O almoço e lanche será assegurado pelo Jardim de Infância, estando o transporte ainda a ser agilizado.

Para qualquer informação ou esclarecimento extra, sinta-se à vontade para nos contactar.

Agradeço desde já a vossa colaboração!

Joana Filipa Costa Bernardo

**ANEXO 11- AUTORIZAÇÃO PARA A ATIVIDADE “UM DIA NA CASA DA MATA”**

## **Projeto “Abrir portas ao Exterior”**

### *Autorização- “Um dia na Casa da Mata”*

No dia **15 de março** de 2019, irá decorrer a proposta “*Um dia na Casa da Mata*”, dinamizada pela equipa educativa do projeto *Limites Invisíveis*.

Partiremos do Jardim de Infância às 9:00h, rumo a um espaço exterior nas traseiras da Instituição, não necessitando, por isso, de transporte para o efeito. A hora prevista de chegada será às 15:00h.

O almoço e lanche serão assegurados pelo Jardim de Infância.

A realização desta visita terá o valor de 7€/criança.

Os participantes devem trazer roupa e calçado apropriados às condições climatéricas.

.....(destaque e devolva sff) .....

Eu, \_\_\_\_\_ (nome da/o encarregada/o de educação) autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a/o \_\_\_\_\_ minha/meu educanda/o \_\_\_\_\_ (nome da criança) a participar na atividade “Um dia na Casa da Mata”, no dia 15 de março de 2019, das 9:00h às 15:00h.

Coimbra, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_



**ANEXO 12- CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A CRIAÇÃO DE UM  
BLOGUE PRIVADO**

**Informação- Criação de um blogue privado**  
**Projeto “Abrir portas ao Exterior”**

Uma vez que os pais/famílias/encarregados de educação têm o direito de participar na educação das crianças, reconhecemos o papel essencial que têm no desenvolvimento da aprendizagem dos seus educandos, e conseqüentemente, deste Projeto. Por esse motivo, queremos proceder a uma constante comunicação e articulação, tornando-nos parceiros neste processo.

Assim sendo, gostaríamos de criar um blogue privado, de documentação pedagógica do processo desenvolvido pelas crianças. A este blogue terão apenas acesso os encarregados de educação das crianças, bem como a educadora cooperante. Este registo de experiências, de atualização semanal, permite acompanhar todas as sessões desenvolvidas em ambiente Natureza. No entanto, para que tal seja possível, é necessário que, ao abrigo da lei de proteção de dados, todos<sup>6</sup> concedam a devida autorização para a captação de imagens e sua utilização exclusiva no supracitado suporte de documentação pedagógica.

Peço a todos que tenham em consideração os direitos pessoais de cada interveniente, não partilhando as fotografias com terceiros. Mais informo que caso isso aconteça, não me responsabilizo por quaisquer danos causados.

.....(destaque e devolva sff) .....

Eu, \_\_\_\_\_ (nome da/o encarregada/o de educação) autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) a captação e utilização de fotografias do/a meu/minha educando/a e a sua utilização num blogue privado de documentação pedagógica criado para o efeito e de acesso restrito aos encarregados de educação e equipa educativa do jardim-de-infância. Responsabilizo-me, ainda, a

---

<sup>6</sup> Tendo em conta a constante e benéfica interação entre todas as crianças do grupo, caso algum encarregado de educação decida utilizar o seu direito de não autorizar a captação e utilização de imagens do seu educando, o blogue não será criado devido às dificuldades inerentes à captação de imagens mediante a presença de crianças cujas imagens não possam ser captadas.

tratar o conteúdo do mesmo de forma confidencial, em respeito pelo direito ao anonimato de todas as crianças envolvidas no processo.

Coimbra, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

Assinatura \_\_\_\_\_ do Encarregado \_\_\_\_\_ de

Educação: \_\_\_\_\_



**ANEXO 13- BOLETIM INFORMATIVO A ENTREGAR AOS  
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

## Boletim Informativo



As **carraças** são parasitas externos, que se alimentam do sangue não só de animais, mas também do Ser Humano. Embora possam surgir durante todo o ano, a primavera e o outono são os picos da sua maior presença na Natureza (sendo menos frequentes nos meses de julho e agosto devido às temperaturas mais elevadas, acompanhadas de um período mais seco). As carraças podem transmitir algumas doenças. A designada “febre da carraça” é uma delas.

### A “febre da carraça”

A febre da carraça é uma doença transmitida através da picada de uma carraça infetada com agente infeccioso nas glândulas salivares. Os primeiros sintomas manifestam-se pelo aparecimento de uma pequena ferida no local da picada, manchas vermelhas na pele, dores no corpo e febres altas.

### Cuidados a ter

No regresso a casa devemos verificar bem toda a roupa e corpo, em especial a cabeça e o pescoço, bem como as áreas onde a roupa está mais apertada, como a cintura e as axilas.

Caso encontre uma carraça, a remoção atempada e de forma correta é fundamental.

### A remoção de uma carraça

- Use preferencialmente uma pinça, mas também pode fazê-lo com a mão;
- Prenda a carraça, o mais junto possível à pele;
- Rode suavemente a carraça, de modo a que solte o espigão que se encontra inserido na pele e puxe.

Lembre-se: se encontrar uma no seu educando, deve retirá-la logo que possível e não entrar em pânico. Só uma pequeníssima percentagem de carraças são infetadas. Por esse motivo, deverá recorrer ao médico apenas se surgirem queixas ou sinais sugestivos de doença.



**ANEXO 14- CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A EQUIPA  
EDUCATIVA POR FORMA A REALIZAR AS ENTREVISTAS**

## Consentimento Informado para a Equipa Educativa

Eu, Joana Filipa Costa Bernardo, estudante de Mestrado em Educação Pré-Escolar, pertencente à Escola Superior de Educação de Coimbra, solicito a sua autorização para a recolha de registos escritos, áudio, vídeo e fotográfico.

Esclareço que os registos recolhidos serão para uso exclusivo de um estudo para efeitos de Relatório Final de Mestrado, não havendo nenhuma utilização pública exterior ao tratamento pedagógico e formativo.

Este estudo tem como principal objetivo transformar o espaço exterior, através do envolvimento e participação ativa das crianças, tornando-o atraente, promotor de exploração e descoberta. Para tal, é necessário recolher as perspetivas da equipa educativa, em relação ao uso e importância do mesmo.

Importa ainda referir que será garantida a confidencialidade de todos os dados recolhidos.

A participação é voluntária, e pode ser interrompida a qualquer momento do processo, quando o participante assim o desejar.

Grata pela sua colaboração.

Coimbra, janeiro de 2018

A estudante de Mestrado.



-----  
Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_,educadora/auxiliar de ação educativa (riscar o que não interessa) do Jardim de Infância de Eiras, declaro para os devidos efeitos, que autorizo a recolha de registos escritos, áudio, vídeo e fotográfico, durante esta Investigação.

Coimbra, \_\_\_\_\_

A Declarante, \_\_\_\_\_





## **ANEXO 15- GUIÃO DA ENTREVISTA INICIAL**

## GUIÃO DE ENTREVISTA

<b>Campo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões orientadoras</b>
Apresentação	Legitimar a entrevista.	<p>Dar a conhecer o contexto em que decorre a entrevista e qual o seu objetivo;</p> <p>Assegurar o carácter confidencial dos dados;</p> <p>Pedir autorização para a captação de imagem e som.</p>
Abordagem biográfica	<p>Envolver o adulto;</p> <p>Motivar o entrevistado;</p> <p>Perceber qual o sítio do J.I que mais gosta e quais os motivos;</p> <p>Constatar vivências realizadas no exterior e seus benefícios.</p>	<p>Pedir para tirar uma fotografia do sítio que mais gosta do J.I. Dialogar no intuito de perceber quais os motivos.</p> <p>Que memórias tem sobre as suas vivências no exterior quando criança?</p> <p>Encontra benefícios nessas experiências?</p>

<p>Gestão do tempo</p>	<p>Perceber quais as razões que levam à diminuição do tempo passado pelas crianças no exterior; Compreender como é gerido o tempo no exterior.</p>	<p>Por que motivo as crianças passam cada vez menos tempo no exterior?  No J.I, considera que o tempo que as crianças passam no exterior é suficiente?</p>
<p>Intencionalidade no uso do exterior</p>	<p>Perceber quem acompanha as crianças nas deslocações ao exterior;  Compreender se o contacto com o exterior constitui uma pausa na aprendizagem.</p>	<p>Quem acompanha as crianças nas deslocações ao exterior?  Quando as crianças brincam no exterior aprendem?  Se sim: O quê? Se não: Porquê?</p>
<p>Design do espaço exterior</p>	<p>Verificar se as crianças foram envolvidas no design do espaço exterior;</p>	<p>Quem desenhou o espaço exterior do J.I?  As crianças foram envolvidas no design deste espaço?</p>

	<p>Compreender que características são referidas, que permitem a criança tirar o máximo partido da utilização do exterior;</p> <p>Perceber as conceções tidas sobre este espaço.</p>	<p>Considera o espaço desafiador para as crianças? Porquê?</p> <p>Mostrar a seguinte fotografia:</p>  <p>O que acha deste espaço?</p> <p>Por que foram definidas estas fronteiras?</p>
<p>Problema observado</p>	<p>Compreender as perspetivas da equipa educativa face ao problema observado e registado.</p>	<p>Mostrar a seguinte fotografia:</p>

		 <p>Ao ver a imagem, o que observa?</p> <p>Elementos como a terra, árvores, paus e folhas são retirados do espaço exterior do J.I. Por que razão?</p> <p>Alteraria esta situação?</p> <p>Se sim: Como?</p> <p>Se não: Porquê?</p>
<p>Encerramento</p>	<p>Tornar o adulto um parceiro no desenrolar da investigação/ação;</p> <p>Terminar a entrevista.</p>	<p>Está disposta a devolver ao espaço exterior do J.I diferentes elementos da Natureza, importantes para o desenvolvimento das crianças?</p> <p>Se sim: Posso considerá-la uma parceira neste processo?</p> <p>Se não: Por que razão?</p> <p>Agradecer a colaboração.</p>



**ANEXO 16- ANÁLISE DAS ENTREVISTAS INICIAIS À EQUIPA  
EDUCATIVA**





Categorias	Subcategorias	Excertos das Entrevistas	Análise
Memórias do exterior	O brincar e desenvolvimento dos sentidos	<p><i>Lembro-me de fazer café com a crosta da terra molhada. No quintal do avô e da avó subir às oliveiras. (A)</i></p> <p><i>Vivi numa aldeia, brinquei sempre no exterior, mexi em terra, areia, ervas, fazia cabanas para brincarem, e casa com pedrinhas. (B)</i></p> <p><i>Lembro-me de brincar no jardim com uns pneus, na caixa de areia, nos baloiços. (D)</i></p> <p><i>Brincava muito lá. (E)</i></p> <p><i>Quando era pequenina mexia muito em terra. Até descalça andava. (F)</i></p>	<p>As entrevistadas evidenciaram ter um contacto positivo com o exterior na sua infância. É possível constatar que o brincar e os seus sentidos, estavam associados a essas experiências.</p> <p>Três inquiridas encontram claramente benefícios no contacto com a Natureza, ao nível das relações com o que nos rodeia; à criação de</p>

	Benefícios dessas experiências	<p><i>Provavelmente ajudou-me a estar onde estou hoje. A criar relações positivas com as coisas e com as pessoas. Respeitar não só quem está por perto, mas o mundo que está à minha volta. (A)</i></p> <p><i>Criei defesas e resistências aos vários vírus e bactérias. (C)</i></p> <p><i>Cresci de uma forma saudável. (E)</i></p>	defesas e resistências; e ao crescimento de forma saudável.
<i>Fotovoice- sítio que mais gosta na Instituição</i>	Exterior	<p><i>Independentemente de muitas atividades serem em contexto de sala, sou muito mais adepta, e gosto muito de trabalhar no exterior. (A)</i></p> <p><i>Gosto do exterior. Acho que está um espaço colorido, acolhedor. Gosto de estar lá fora com eles. Faz bem às crianças estar lá fora. (D)</i></p>	Pretendendo dar voz às entrevistadas, através de fotografias tiradas ao sítio que mais gostam no J.I, concluo que duas optaram pelo exterior, e quatro pelo interior, curiosamente todas por uma sala do J.I: a sala azul. Este facto estará

	Interior- sala azul	<p><i>É o espaço onde trabalho diariamente e está organizado à minha maneira e ao meu método de trabalho. (D)</i></p> <p><i>É uma sala que me marcou no meu percurso profissional, enquanto estudante. Porque já estagiei enquanto educadora aqui, no último ano de mestrado. (C)</i></p> <p><i>É onde nós fazemos os trabalhos para os meninos. (E)</i></p> <p><i>É muito harmoniosa, em termos de espaços para eles brincarem. O grupinho de crianças também é muito tranquilo. Está muito bem enfeitada. (F)</i></p>	relacionado com o método de trabalho da educadora, que privilegia uma Pedagogia da Transmissão, estando as crianças pouco implicadas na construção do seu conhecimento.
Afastamento do exterior	Tecnologia	<p><i>Porque está tudo muito virado para a tecnologia. (A)</i></p> <p><i>As tecnologias e os jogos são os principais motivos. (D)</i></p>	As tecnologias; a falta de tempo dos pais, devido ao ritmo acelerado da sociedade do século XXI; e o medo que invade diariamente as suas

		<i>Eles centram-se um bocado nas tecnologias. (F)</i>	vidas, são as principais causas apontadas para o progressivo afastamento das crianças do exterior.
	Falta de tempo dos pais	<i>Também porque a vida dos pais hoje é muito corrida. (A)</i> <i>As famílias estão cada vez mais ocupadas e têm menos tempo para dedicar aos filhos. (B)</i> <i>Os pais têm menos tempo. (C)</i>	
	Medo	<i>Vivemos um bocado a medo. De raptos, por exemplo. (E)</i>	
Gestão do tempo que as crianças passam no exterior do J.I	Dificuldades em dias de chuva	<i>É complicado. (A)</i> <i>Quando chove não me parece ser oportuno ir lá para fora, faz muito frio e à risco de constipações. (B)</i>	Relativamente ao tempo que as crianças passam no exterior do J.I, quatro indicaram que é suficiente

		<p><i>Quando está sol é suficiente. Ontem estive a chover e não foram lá fora. Estava um frio horrível e eles são muito pequenos. (C)</i></p> <p><i>Quando está a chover não temos hipótese de ir com eles lá para fora. Faz muito frio. (D)</i></p> <p><i>Em dias de sol sim. Em dias de chuva não há condições. Podem constipar-se. (E)</i></p> <p><i>Quando chove é complicado. (F)</i></p>	<p>em dias de sol, o que não se verifica em dias de chuva.</p> <p>Ao nível dos comportamentos das crianças, nota-se uma clara agitação. Nos períodos em que as condições climatéricas são adversas, ficam confinadas a uma sala, onde vêm filmes, fazem jogos e/ou desenhos.</p>
	<p>Agitação dos comportamentos com condições climatéricas adversas</p>	<p><i>Notou-se muita diferença nos comportamentos deles. Ficam mais agitados. (C)</i></p> <p><i>Têm de ficar cá dentro e ficam muito agitadas. (F)</i></p>	<p>Também as famílias foram um fator apontado para as crianças não irem lá para fora em dias de chuva.</p>


	Estratégias usadas em dias de chuva	<i>Tentamos distraí-las com outras coisas. Jogos, televisão, desenhos. (F)</i> <i>Ficam confinadas a uma sala, vêem filmes, por exemplo. (E)</i>	Uma entrevistada, considera que o tempo que as crianças passam no exterior do J.I é suficiente, porque têm rotinas a cumprir.
	Famílias	<i>Há famílias que não aceitam com facilidade que as crianças com o tempo menos favorável vão para a rua. (A)</i>	
	Rotinas	<i>Na dinâmica do nosso trabalho o tempo que as crianças passam no exterior é suficiente. Temos rotinas. (B)</i>	
Acompanhamento das crianças ao exterior	Equipa educativa	<i>São sempre as auxiliares. (B)</i> <i>Normalmente somos nós as auxiliares. (C)</i> <i>Somos nós as auxiliares. Mas às vezes as educadoras também vão. (D)</i>	Quem acompanha as crianças nas deslocações ao exterior é na maioria das vezes as auxiliares de ação

		<p><i>As auxiliares, as vezes as educadoras também vão lá um bocadinho. (E)</i></p> <p><i>Por norma somos nós auxiliares. (F)</i></p>	<p>educativa. As educadoras não têm por hábito fazê-lo.</p>
<p>Aprendizagem das crianças no exterior</p>	<p>Ocupação de tempo</p>	<p><i>Muitas vezes estão a ocupar o seu tempo. O que se tem passado é que as crianças brincam livremente só com a vigilância do adulto. (A)</i></p>	<p>A maioria das respostas enfatiza a ideia que o exterior não constitui uma pausa na aprendizagem. É nele que acontece uma aprendizagem mais significativa.</p>
	<p>Tipos de aprendizagem</p>	<p><i>As aprendizagens são muito mais significativas em contacto com o exterior. Desenvolvem o gosto, a curiosidade de perceber como é que as coisas funcionam. E é a mexer nas diferentes texturas na terra ... nos insetos... tudo o que a Natureza nos oferece, que se desenvolve todo o espírito simbólico e a criatividade das crianças. (A)</i></p>	<p>As principais aprendizagens apontadas são ao nível do desenvolvimento simbólico; criatividade; curiosidade; exploração e arrumação de materiais; relacionamento com os outros.</p>

		<p><i>Aprendem umas com as outras a explorar os materiais. (B)</i></p> <p><i>Aprendem a arrumar e a lidar com os outros. (D)</i></p> <p><i>Às vezes fazemos brincadeiras em grupo com elas, rodas, músicas, danças. (E)</i></p>	<p>Ainda assim, uma entrevistada considera que por vezes as crianças estão no exterior para ocupar o seu tempo, tendo pouca intencionalidade educativa associada, dado que o adulto não acrescenta informação. Quando acontece está circunscrito a brincadeiras de roda.</p>
Design do espaço exterior	Desconhecimento	<p><i>Não sei. (B)</i></p> <p><i>Não tenho conhecimento. (C)</i></p> <p><i>Não sei. (D)</i></p> <p><i>Não faço ideia. (E)</i></p> <p><i>Não tenho conhecimento. (F)</i></p>	<p>As inquiridas demonstram desconhecimento relativamente a quem desenhou o espaço exterior da Instituição. Uma delas</p>



	Crianças não foram envolvidas no processo	<i>Foi um espaço projetado pelo adulto. (A)</i>	assume que foi um espaço projetado pelo adulto.
O desafio para as crianças	Causas do espaço não ser desafiador	<i>É mais do mesmo. Não têm ali mais opções que não sejam materiais de psicomotricidade para brincar. (A)</i>	Só uma inquirida considera que o espaço exterior do J.I não é desafiador para as crianças, afirmado que as opções de experiências afastam-se da Natureza, privilegiando o desenvolvimento
	Causas de o espaço ser desafiador	<i>Está adaptado e com materiais relativamente modernos e sofisticados. (B)</i> <i>Tem um bom escorrega, por exemplo. (C)</i> <i>Tem o escorrega. (D)</i> <i>Eu acho que o trampolim é muito bom. Ajuda-os a fazer algum exercício e eles gostam de estar ali a saltar e o escorrega também é bom. (E)</i> <i>Tem alguns brinquedos para brincarem. (F)</i>	psicomotor. As restantes consideram ser desafiador. A falta de elementos naturais não revela ser um impedimento ao nível de desafio que as crianças podem encontrar neste espaço.

<p>Conceções sobre o espaço exterior</p> 	<p>Olhar da equipa educativa</p>	<p><i>Está murado. Está vedado. (A)</i></p> <p><i>Um espaço exterior, cuja principal função é as crianças permanecerem ali, exige determinadas regras e normas. (B)</i></p> <p><i>O espaço está pouco aproveitado. Está lá algum lixo e serve de acumulação de brinquedos que as crianças atiram para lá. (C)</i></p> <p><i>É um espaço acolhedor. Tirando a árvore, porque tapa a vista. (D)</i></p> <p><i>Não foi aproveitado. (E)</i></p> <p><i>As crianças penduram-se muito aí. Mandam muito os brinquedos para o outro lado. (F)</i></p>	<p>O espaço exterior está pouco aproveitado, sendo as fronteiras estabelecidas apontadas como principal fator desse facto. A definição destas fronteiras por parte do adulto, que veda o acesso à terra e à árvore, leva a manifestações de comportamento por parte das crianças, que estão muitas vezes penduradas no gradeamento. Por questões de segurança e por existirem crianças desafiadoras, também foram aspetos apontados.</p> <p>Uma inquirida referiu que este espaço é acolhedor,</p>
	<p>Definições de fronteiras</p>	<p><i>Por segurança. Porque as pessoas acham que as crianças têm de ser protegidas. As crianças precisam de correr riscos, devidamente ponderados. (A)</i></p>	

		<p><i>O gradeamento foi colocado para os meninos não irem para a terra, possivelmente. (B)</i></p> <p><i>Podiam não existir. (C)</i></p> <p><i>Para não alcançarem a terra, talvez. Se bem que precisam de mexer na terra. (D)</i></p> <p><i>Talvez por causa da árvore. Temos crianças especialmente desafiadoras. (E)</i></p> <p><i>Penso que é para ser mais seguro. (F)</i></p>	<p>tirando a árvore porque tapa a vista. Através do cruzamento de dados, é possível verificar que esta inquirida demonstrou ser o exterior o seu espaço favorito, mas porque era acolhedor e colorido.</p> <p>Reforço a ideia que uma inquirida considera que a principal função do espaço exterior, é as crianças permanecerem nele.</p>
<p>A imagem: ponto de partida do Projeto</p>	<p>Procura de novos desafios</p>	<p><i>É uma menina tremendamente ansiosa por abrir as asas e voar. Tem uma curiosidade imensa por mexer e ter outro tipo de experiências. (A)</i></p> <p><i>Se estivesse do lado de lá da grade estaria muito mais feliz. (B)</i></p>	<p>Ao observarem a imagem que serviu como ponto de partida ao desenrolar do Projeto, salientam que a procura de novos desafios por parte da criança é</p>

		<i>A criança quer brincar na terra. (D)</i>	evidente. Considera-se que a criança está condicionada, correndo um maior risco para aceder à terra, do que se lhe fosse livremente permitido o acesso.
	Condicionamento	<i>Está aqui condicionada. (A)</i>	
	Risco	<i>Está a correr risco de ficar ali entalada. (A)</i> <i>A criança podia ter-se aleijado. (D)</i> <i>Naquilo onde se vê o perigo, na terra e na areia, não existe, em comparação ao risco de entalar ali a cabeça. (E)</i>	
Elementos naturais (terra, árvores, paus e folhas) são retirados do exterior	“Perigo”	<i>Paus podem-se magoar (D)</i> <i>Julgo que o espaço físico não é dado muito a esse tipo de coisas. Torna-se perigoso. (F)</i>	Várias são as justificações para elementos naturais serem retirados do espaço exterior da Instituição. O perigo de se magoarem; a necessidade de cumprir
	Normas de legislação e segurança	<i>O espaço que está exterior, deve estar devidamente equipado com as normas de</i>	

		<i>segurança e higiene. Em termos de legislação há cada vez mais exigência. (B)</i>	normas de legislação, segurança e higiene; o medo por parte dos adultos; e a falta de conhecimento e preparação dos pais. Uma inquirida refere que a terra é uma fonte de bactérias e fungos, considerando difícil a possibilidade de as crianças mexerem livremente nela.
	Medo por parte do adulto	<i>O adulto tem sempre muitos medos. (E)</i>	
	Higiene	<i>Possivelmente a terra também é uma questão de higiene. Porque na terra existem muitas bactérias, muitos fungos... muita coisa. (B)</i>	
	Falta de conhecimento dos pais	<i>As crianças sujam-se e os pais não foram sensibilizados para isso... diziam logo que não. As nossas gerações não foram preparadas para isso. (B)</i>	
Estratégias de alteração da falta de contacto das crianças com o exterior	Sugestões	<i>Sair mais vezes do espaço "escola". (A) Se Maomé não vai à montanha, vai a montanha a Maomé. Fazia espaços em que pudessem experimentar, plantar. (A)</i>	Quando inquiridas sobre estratégias de resolução face ao afastamento de elementos naturais do exterior do J.I,

		<p><i>Abrimos o portão e vamos com elas para a parte de baixo. (C)</i></p> <p><i>Saíamos um dia. Por exemplo, à quarta-feira traziam uma roupa mais descontraída, compravam umas galochas. (D)</i></p> <p><i>Era bom termos um espaço com areia. (F)</i></p>	<p>sugeriu-se que saíssemos mais vezes do J.I para o exterior; criássemos espaços de plantação; saíssemos com as crianças fora das fronteiras para brincarem na terra; saíssemos à quarta-feira para o exterior; crianças tivessem vestuário adequado para as saídas; criássemos espaços com terra e areia.</p>
Experiência formativa	Contacto com o exterior	<p><i>Venho de uma realidade de Jardim de Infância onde isso era possível. (A)</i></p> <p><i>No Jardim de Infância onde estive a trabalhar o ano passado, as crianças podiam fazê-lo, não havia grandes limites. Os miúdos adoravam brincar na terra, na areia. (C)</i></p>	<p>Este tópico está intimamente relacionado com algumas das conceções tidas nas questões anteriores.</p> <p>A inquirida que se mostrou sempre mais reticente à problemática em estudo,</p>

		<p><i>Trabalhei num Jardim de Infância onde tínhamos um jardim, relvado, uma horta, ou seja, as crianças iam para lá e exploravam os bichinhos. Até os meninos da creche iam. Era muito engraçado. Eles andavam à vontade e divertiam-se. (F)</i></p>	<p>nunca trabalhou num J.I onde elementos da Natureza fossem permitidos.</p> <p>Três inquiridas preconizaram que essa realidade foi uma constante no seu percurso profissional, encontrando benefícios nessas experiências.</p>
	<p>Falta de contacto com o exterior</p>	<p><i>Nunca estive num Jardim de Infância onde saísse da porta e as crianças tivessem terra para brincar. Já estive em sítios com caixa de areia. Mas depois foi retirada por questões de higiene. (B)</i></p>	

## **ANEXO 17- O ESPAÇO EDUCATIVO COMO UM TODO- DO EXTERIOR PARA O INTERIOR**

Como já tivemos oportunidade de referir, sem que tivesse inicialmente sido planeado, as crianças levaram experiências e explorações que aconteciam no espaço natureza para a sala de J.I, fazendo do espaço exterior e interior, um espaço educativo com uma continuidade.

Foram vários os animais que o grupo observou e contactou no espaço natureza. Exemplo disso são: o caracol (que deu origem ao nome do grupo); minhocas (que encontravam nas brincadeiras com terra); e a observação de borboletas cauda-de-andorinha nos campos de rosmaninho. Desta forma, dividimos o grupo de crianças em três pequenos grupos de investigação, de acordo com os três animais maioritariamente encontrados. A equipa educativa orientou e andaimou a pesquisa.

Pretendemos, acima de tudo, proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, partilha, cooperação e na entreaajuda; promover a aquisição de autonomia ao nível do questionamento, da pesquisa, da análise e da concretização do plano traçado; favorecer as decisões da iniciativa das crianças, apoiando as suas iniciativas, enriquecendo-as e complexificando-as; aumentar o conhecimento das crianças sobre os tópicos a ser trabalhados.

### **1. “Aprendo, brincando... brinco, aprendendo- os caracóis”**

O grupo responsável pela pesquisa em torno dos caracóis reuniu as ideias que já sabia sobre o animal- “Costumo ver em dias de chuva”, “os caracóis andam nas plantas”, “eles têm uma carapaça”, “os caracóis têm corninhos”, “os caracóis andam muito devagar”. O grupo pretendia saber “por que os caracóis se escondem?”, “o que os caracóis comem?”, “por que os caracóis andam muito devagar?”. Para auxiliar a pesquisa utilizaram o “Lá Fora. Guia para descobrir a natureza” (2014) de Dias, Rosário e Carvalho, acompanhado da observação do animal, dado que levámos caracóis de diferentes tamanhos para a sala.



Em primeiro lugar sentimos e observámos de perto os caracóis trazidos.



*Figura 47: Criança a sentir um caracol*

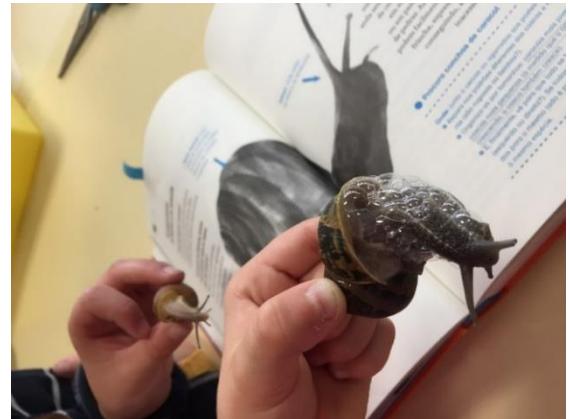
Concluimos que o caracol pertence ao grupo dos moluscos. Através da pesquisa, agora já sabemos que os caracóis escondem-se para não serem comidos pelos predadores, como por exemplo, pássaros, ou quando está demasiado calor, uma vez que a concha protege a sua pele evitando que sequem e consequentemente morram.



*Figura 48: Observação do muco deixado pelo caracol*

Colocámos uma cartolina preta e um caracol em cima da cartolina. As crianças observaram que o caracol deixava um rasto, a que deram o nome de “baba”. Mas por que motivo está sempre a deitar baba, questionaram. Fruto da nossa observação e pesquisa, concluimos que os caracóis andam devagar e à medida que o fazem vão deixando um rasto que chamamos de muco. Esse muco serve para os ajudar a andar em superfícies lisas, como as folhas, sem escorregarem.

Observámos o muco do caracol de perto e as partes que constituíam o seu corpo. Sabemos agora que os caracóis não têm carapaça, mas sim uma concha, onde se escondem. Ao que chamávamos “corninhos”, chamamos agora tentáculos. No topo desses tentáculos, que se podem encolher, estão os olhos do caracol.



*Figura 49: Observação do caracol e pesquisa de informação*

Sabemos também que os caracóis comem plantas (e por isso é que os víamos muitas vezes em cima de plantas), mas também outros caracóis e cocó de aves. Os caracóis gostam de humidade e portanto, daí serem observados mais facilmente em dias de chuva.

Como iríamos divulgar aos restantes grupos os conhecimentos adquiridos? Dado que no J.I falámos sobre cartões de cidadão e de como estes espelhavam a identidade de cada pessoa, as crianças sugeriram fazer um cartão de cidadão para o animal. Os restantes grupos também quiseram optar por esta estratégia de divulgação.



*Figura 50: Elaboração do cartão de cidadão do caracol, aquando da pesquisa*

De seguida, atente-se no cartão de cidadão criado, através de um trabalho cooperativo.

# CARTÃO DECIDADO



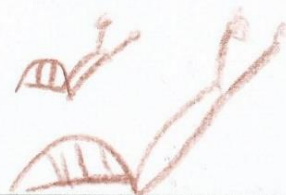
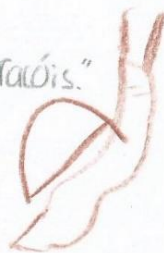
"Os caracóis escondem-se na concha para não serem comidos e quando está muito calor."



C A R A C O L



"Comem plantas e até outros caracóis."



"Existem caracóis maiores, médios e pequenos. À medida que o caracol vai crescendo a carca também cresce."



"E de pedras, São frescos."

"Gostam de chuva."

"Deixam muita baba por onde passam, chama-se muco. Assim não escorregam quando andam. Eles andam muito devagar."



As crianças decidiram fazer uma corrida de caracóis, ou melhor “os jogos olímpicos dos caracóis” (A.). Nas pontas do plástico colocámos números e observámos que caracóis obtinham maior pontuação. O adulto apoiou esta iniciativa das crianças. Para incentivar os caracóis na deslocação mais rápida, as crianças iam colocando folhas verdes.



*Figura 51: Os “jogos olímpicos” dos caracóis*

Nos dias seguintes, através do brincar com plasticina, algumas crianças foram espelhando os conhecimentos que adquiriam sobre o animal.



*Figura 52: O muco do caracol representado em plasticina*

“Olha um caracol a deixar o muco.” (L.)





“Quando está calor (representado pelo sol) ou quando há predadores (representado pelo pássaro) o caracol esconde-se na concha.”  
(Y.)

*Figura 53: Condições em que o caracol se esconde*



“Os caracóis gostam de humidade. A plasticina azul quer dizer que está fresco, porque parece água.”  
(L.)

*Figura 54: Condições atmosféricas favoráveis ao caracol*

“Os caracóis comem folhas.”  
(L.)



*Figura 55: A alimentação do caracol*

Era tempo de devolver os caracóis ao espaço natureza.



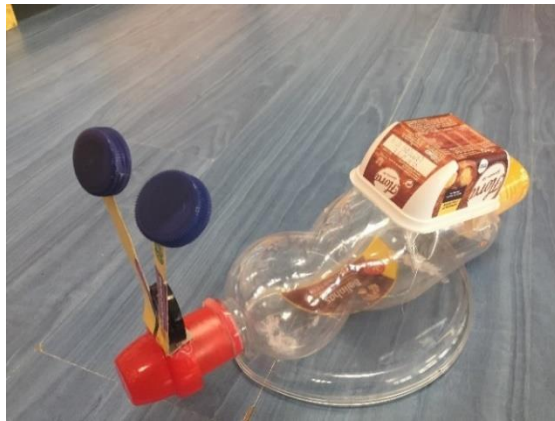
*Figura 56: Criança devolve o caracol ao seu habitat natural*

Nas semanas seguintes constatámos que o grupo de crianças da “sala amarela” descobriu que nos pilares do espaço exterior do J.I existiam vários caracóis. Decidiram partilhar com as crianças da “sala azul” o que já sabiam sobre o animal. Esta partilha de conhecimentos fez-nos concluir que a experiência foi significativa para o grupo, aumentando a empatia e conexão com este animal.



*Figura 57: Partilha de conhecimentos entre crianças de salas diferentes do J.I*

Numa quarta feira, quando regressámos para mais uma semana de estágio, o grupo dos caracóis mostrou-nos o que haviam feito nos dias em que não estivemos presentes no J.I. Materiais reutilizáveis adquiriram uma nova funcionalidade e significado, tal como as OCEPE (ME, 2016, p. 49) preconizam e construíram um caracol.



*Figura 58: Caracol construído com materiais reutilizados*

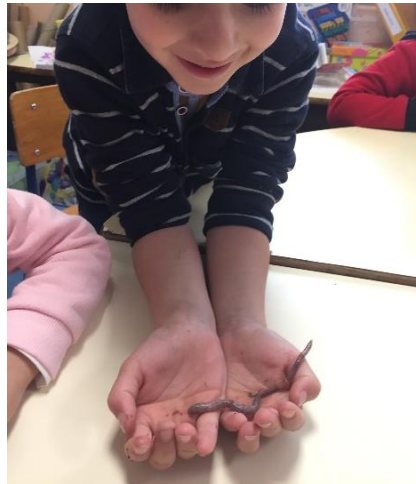
A pesquisa em torno deste animal originou altos níveis de envolvimento no grupo.

## **2. “A Minhoca Nini”**

O grupo responsável pela pesquisa relativa às minhocas já sabia que “as minhocas gostam de terra, porque é molhada”. O grupo pretendia saber “porque só encontramos as minhocas na terra?” e “o que comem as minhocas?”. Para auxiliar a pesquisa, tal como aconteceu no grupo dos caracóis, utilizaram o “Lá Fora. Guia para descobrir a natureza” (2014) de Dias, Rosário e Carvalho, acompanhado da observação do animal.

Mais uma vez começámos por sentir o animal. Constatámos que “faz cócegas”.





*Figura 59: Criança segura numa minhoca*

O Diogo teve a iniciativa de ir buscar terra e colocar a minhoca na terra, para que se sintasse mais feliz no decorrer da exploração. Assim foi. Posto isto, com recurso a uma lupa, observou de perto a minhoca. “O corpo tem muitos traços”- referiu.



*Figura 60: Observação de uma minhoca*

Sabemos agora que o corpo das minhocas é constituído por vários anéis. Quando as minhocas perdem alguns dos seus anéis, porque foram comidas por

exemplo, conseguem construí-los de novo. Sabemos também que as minhocas gostam de terra fofa e húmida, e por isso percebemos por que razão encontramos muitas minhocas nas escavações que fazemos no espaço natureza. As minhocas comem restos de animais e plantas. Aprendemos, ainda, que as minhocas têm uma função muito importante: fazem túneis na terra, facilitando a entrada de ar e água, facilitando o acesso dos nutrientes às plantas.

Para brincar com os caracóis, feitos pelo grupo que investigou mais a cerca do animal, o grupo das minhocas também representou minhocas através de plasticina, envolvendo-se na brincadeira.



*Figura 61: Uma minhoca de plasticina*

Atente-se nos anéis bem demarcados no corpo da minhoca que chamaram de “Nini”, que revelou aplicação dos conhecimentos adquiridos através do brincar. Veja-se, ainda, o cartão de cidadão feito para a minhoca, que reflete as aprendizagens realizadas pelo grupo aquando da pesquisa.

# CARTÃO DE CIDA DÃO



"O seu corpo é muito longo. Encolhe-se e anda para a frente. Encolhe-se e anda para a frente."



# MINHOCA NINI



"As minhocas têm vários corações. Depende do seu comprimento."



"Comem restos de animais e plantas."



"Gostam de terra húmida e fofinha. Fazem túneis para o ar e a água entrarem."



"Os anéis que têm no corpo ajudam-nas a andar. Mas se alguém comer uma parte do corpo, ela constrói de novo e não morre."

"Quando estava a escavar na mata encontrei uma minhoca. Fez-me cócegas nas mãos."



comem minhocas!



*Figura 62: Construção do cartão de cidadão da minhoca através de um trabalho cooperativo*

### **3. “Borboleta-cauda-de-andorinha”**

Numa deslocação ao espaço natureza, observámos uma borboleta especial.



*Figura 63: Registo fotográfico captado no espaço natureza*

O registo fotográfico desse momento permitiu que as crianças investigassem o nome dessa borboleta, com recurso à comparação com as borboletas apresentadas no livro “Lá Fora. Guia para descobrir a natureza” (2014) de Dias, Rosário e Carvalho.





Figura 64: Páginas 178- 179 do livro *Lá Fora. Guia para descobrir a natureza* (2014) de Dias, Rosário e Carvalho

As crianças concluíram que a borboleta observada no espaço natureza era uma borboleta-cauda-de-andorinha. Nas deslocações seguintes, estivemos atentos às várias borboletas que íamos encontrando no espaço natureza.

O grupo responsável pela pesquisa relacionada com este animal sabia que “as borboletas gostam de flores”, que “têm muitas cores porque mergulham em baldes de tinta”, “são muito coloridas e parecem fofinhas”, “são lindas”, “conseguem voar”. Este grupo começou por pesquisar como nascem as borboletas. Como forma de pesquisa, em grande grupo, lemos o livro “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle.



Figura 65: Leitura da história “A lagartinha muito comilona”

Concluimos que as borboletas põem ovos. Desses ovos saem lagartas. Quando comem folhas verdes crescem e transformam-se dentro de um casulo. Passados umas semanas sai de dentro do casulo uma borboleta. A esta transformação damos o nome de metamorfose. Para a observação concreta deste fenómeno considerámos oportuno levar para a sala bichos da seda, que as crianças cuidaram, desenvolvendo o seu sentido de responsabilidade. Diariamente íamos observando a sua transformação e registando.



*Figura 66: Observação da transformação dos bichos da seda*



*Figura 67: Exemplo de um registo realizado através da observação da transformação dos bichos da seda*

Veja-se o cartão de cidadão da borboleta.



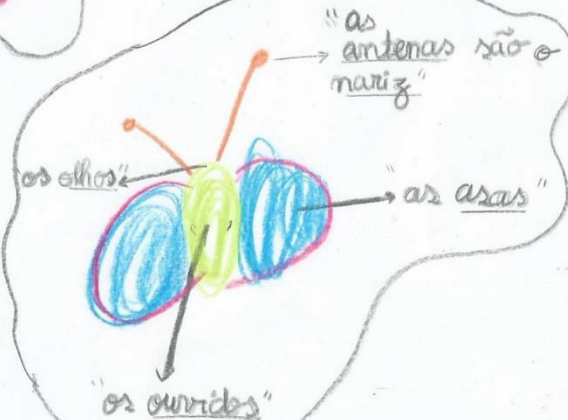
*Figura 68: Criação do cartão de cidadão da borboleta*

# CARTÃO DO CIDADÃO

## OLHA A CAUDA DA ANDORINHA ADIÉ



"As borboletas põe ovos. Desses ovos saíem lagartas. Depois comem muito e crescem. Formam um casulo e lá de dentro sai uma borboleta. É a metamorfose."



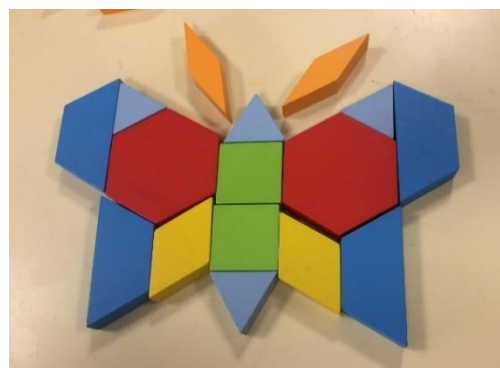
"Pensava que as borboletas tinham muitas cores porque mergulhavam em baldes de tinta. Mas afinal é por causa das flores que comem."



"M: As borboletas gostam de flores."  
"L: São muito coloridas e parecem fofinhas."  
"Y: São lindas."  
"M: Gosto delas porque conseguem voar."



Nas suas brincadeiras, houve quem representasse uma borboleta através do material *pattern blocks*. Segundo Clement's e Sarama (2009) é um excelente potenciador de aprendizagens significativas ao nível das formas.



*Figura 69: Representação da borboleta com recurso ao material pattern blocks.*

Em simultâneo outras construções foram realizadas, aproveitando o momento para explorar a composição e decomposição de figuras. Como suporte tivemos em consideração as trajetórias de aprendizagem presentes no livro “Learning and Teaching Early Math”, de Douglas Clements e Julie Sarama (2009, pp.149-162). Estas experiências fundamentam-se no facto de ser de extrema importância o desenvolvimento precoce de noções matemáticas. Sabemos que “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto (ME, 2016, p. 74).

#### **4. “Faço arte através da natureza”**

Nas deslocações ao espaço natureza, as crianças gostavam de recolher alguns elementos naturais e levar para a sala de J.I. Numa manhã houve uma situação desencadeadora, que teve origem numa criança, motivando outras crianças a criarem obras de arte com os elementos recolhidos e guardados. As obras de arte começaram a surgir. Folhas e paus transformaram-se em seus pincéis.



*Figura 70: Uma nova utilização para os elementos encontrados na natureza*

Houve ainda quem construísse uma obra de arte a três dimensões utilizando elementos da natureza.



*Figura 71: Um pau que se transformou numa cobra*



*Figura 72: Criação de uma obra de arte a três dimensões*



*Figura 73: "Eu e uma flor" (L).*



*Figura 74: Árvores*

Com recurso à Expressão Plástica, desenvolvemos capacidades expressivas e criativas- um dos objetivos preconizados nas OCEPE (ME, 2016, pp. 49-50). As crianças foram criativas, demonstrando prazer em utilizar diferentes elementos da natureza nas suas obras. As crianças tiveram oportunidade de apreciar e dialogar sobre as suas produções e a dos colegas.

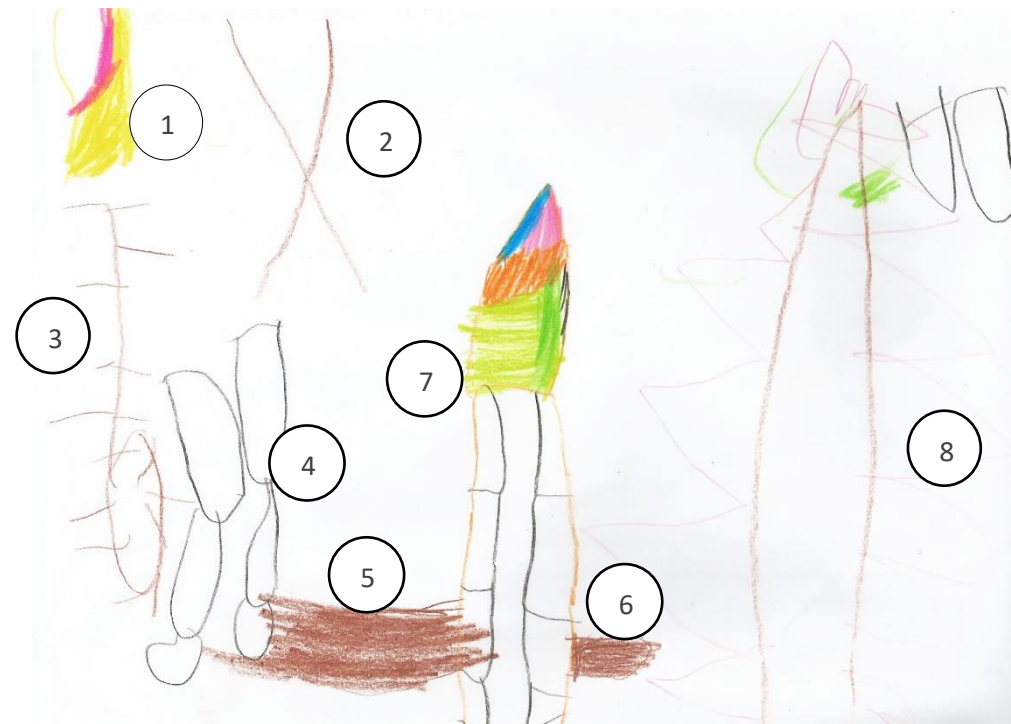
## ANEXO 18- DESENHOS DAS CRIANÇAS SOBRE O QUE É A NATUREZA ANTES E APÓS O PROJETO DE INTERVENÇÃO

Nota: Os desenhos que se encontram no lado esquerdo foram realizados antes da intervenção e os do lado direito na fase final da intervenção.

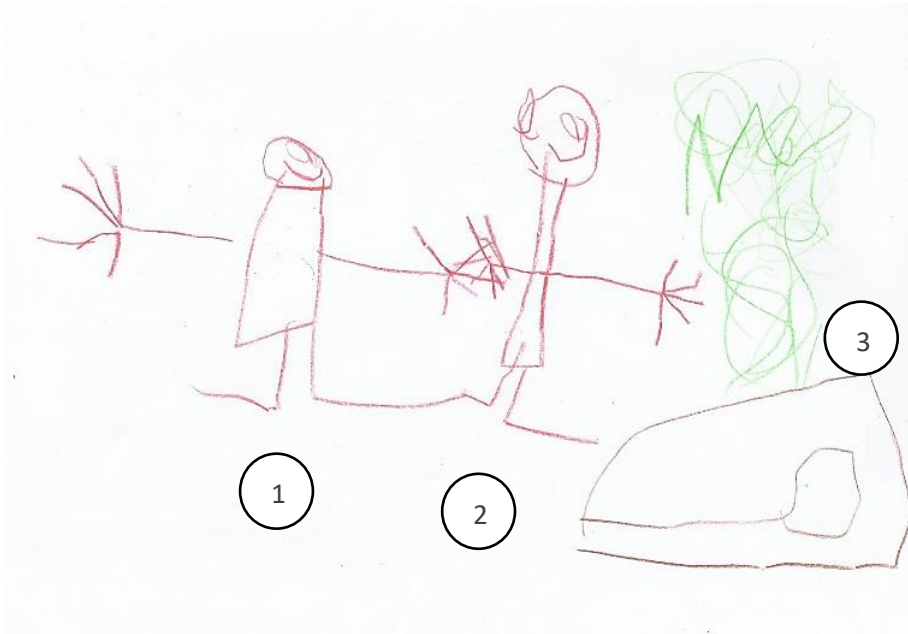


1- Muita chuva

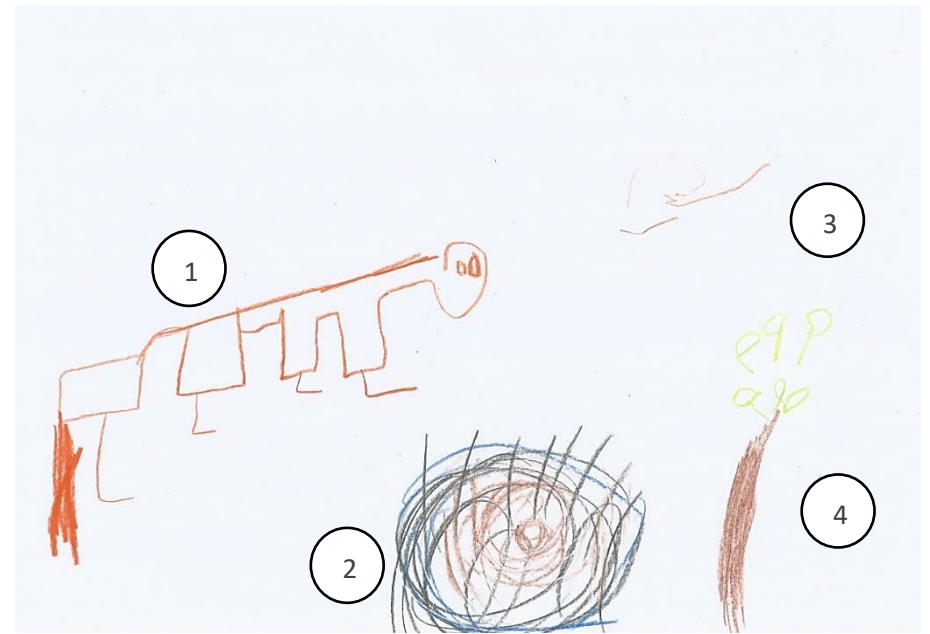
Autor: Diogo



1- Sol; 2- Paus; 3- Minhoca; 4- Pedras; 5- Lama molhada;  
6- Lama seca; 7- Escaladora; 8- Muitas árvores



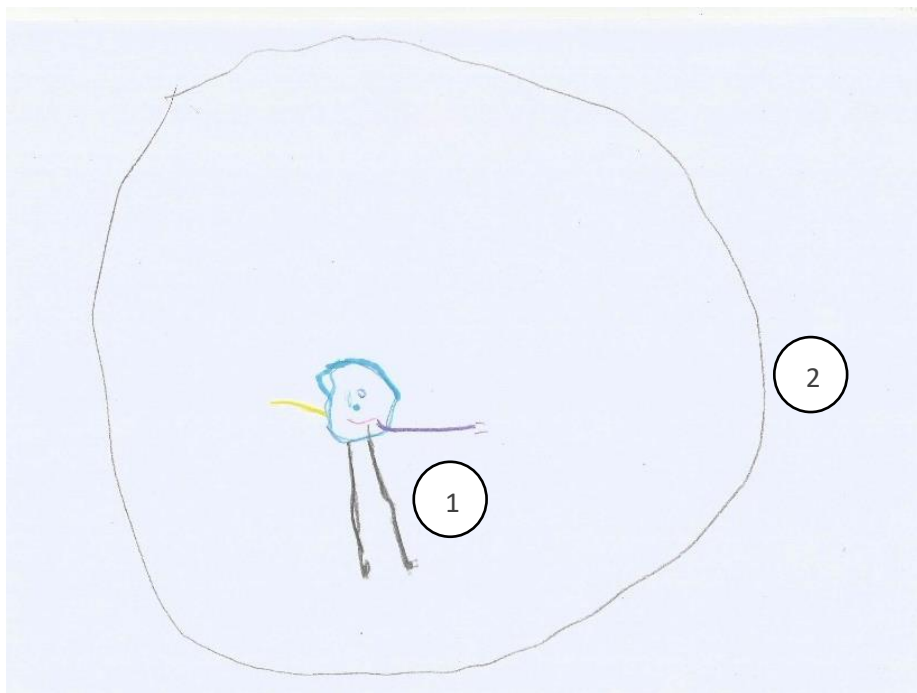
1- Eu; 2- Mãe; 3- Árvore



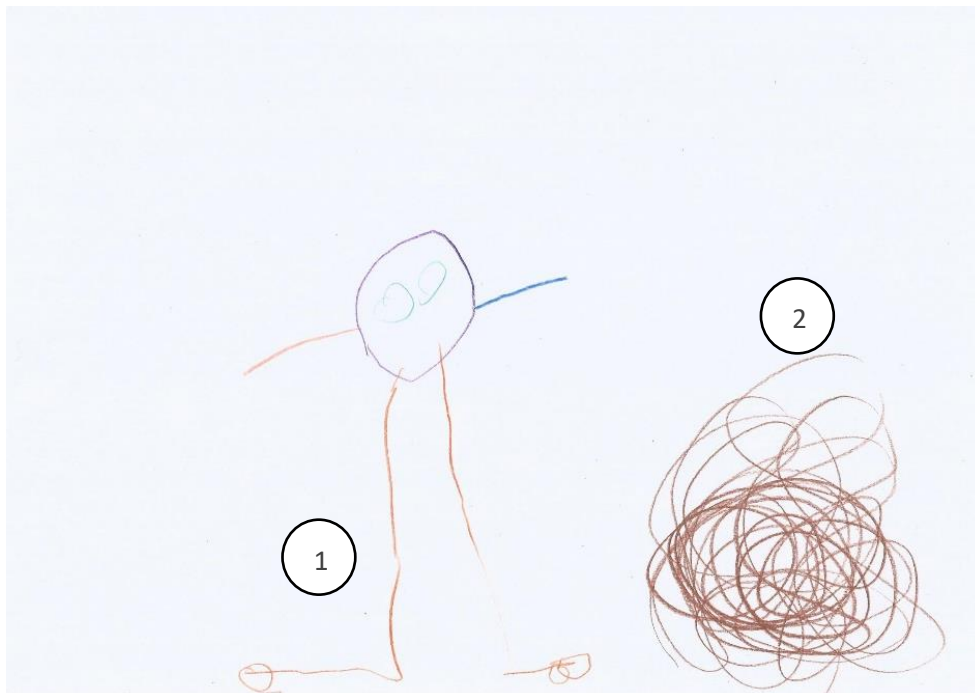
1- Minhoca; 2- Poça de lama; 3- Caracol; 4- Árvore

Autor: Dionísio





1- Eu; 2- Uma bola

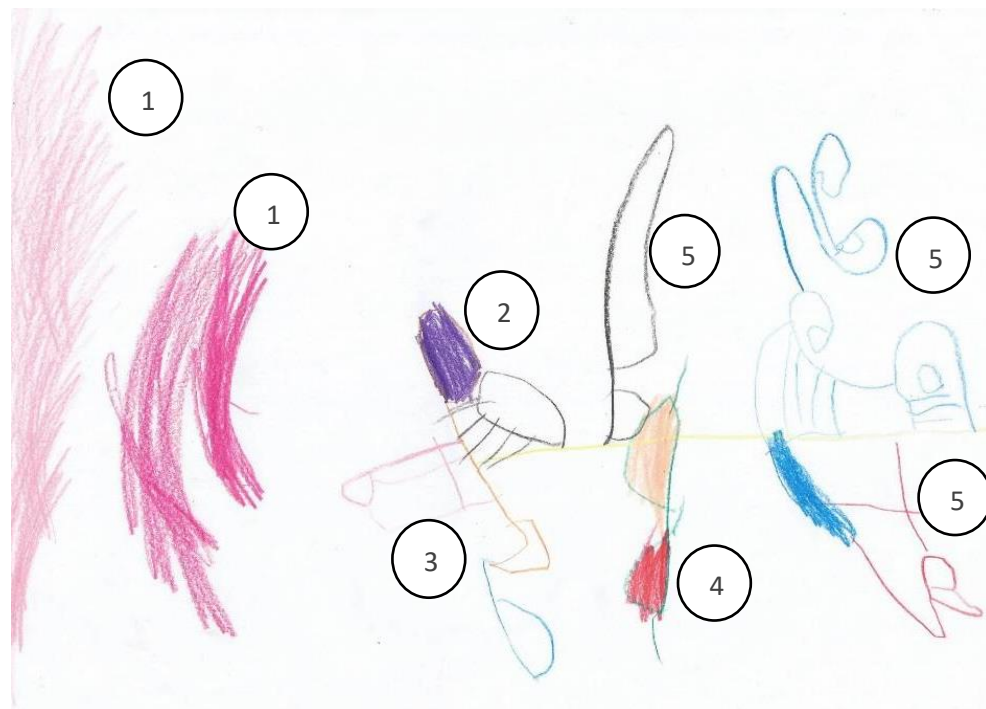


1- Eu; 2- Poça de lama

Autora: Eliana



1- Eu; 2- Pai



1- Lama; 2- Cão; 3- Sebastião; 4- Carolina; 5- A "casinha"

Autora: Filipa



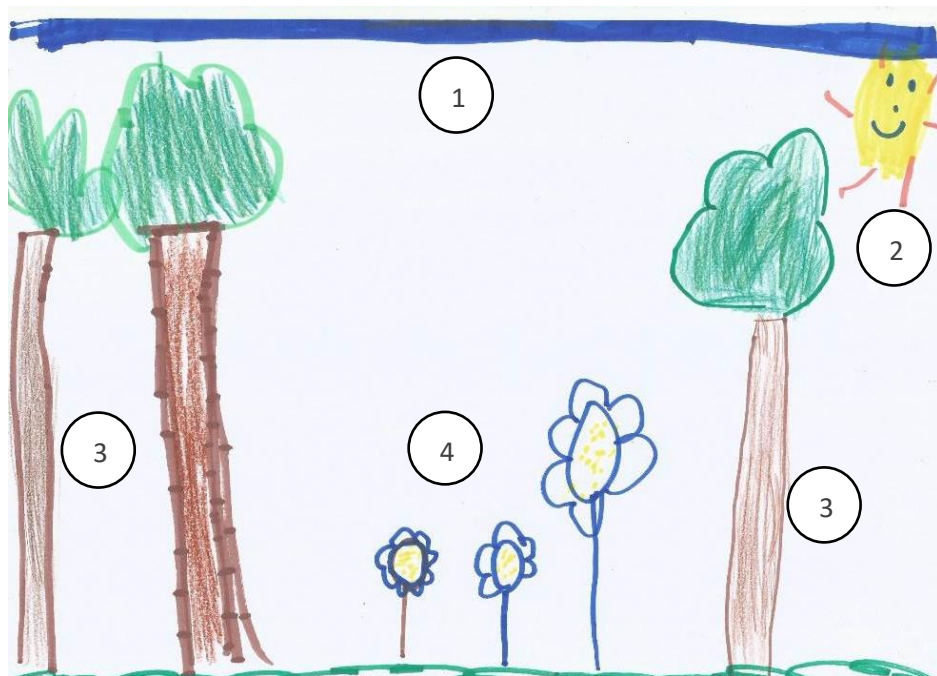
1- Sol; 2- Árvore; 3- A minha casa; 4- O jardim ao pé da minha casa



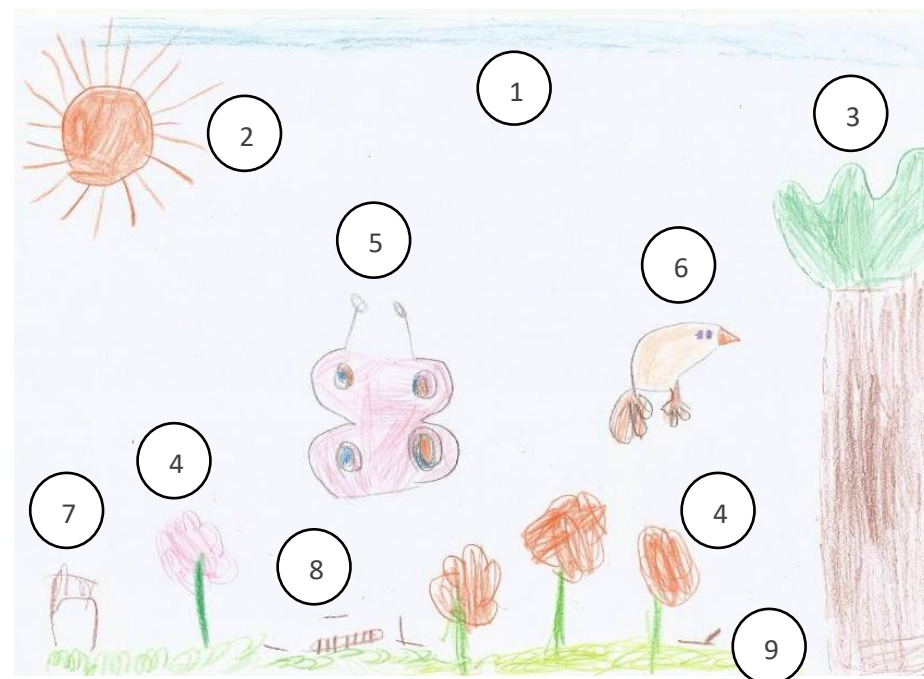
1- Sol; 2- Borboletas; 3- Abelhas; 4- Arco-íris; 5- Uma minhoca; 6- Pedra; 7- Um escorrega na natureza; 8- Poças de lama; 9- Caracol

Autor: José



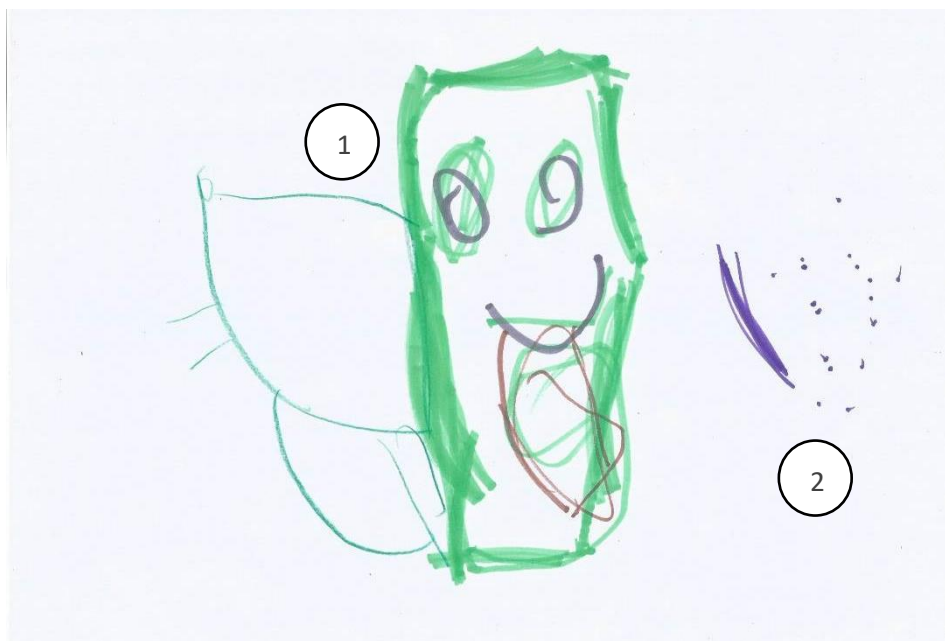


1- Céu; 2- Sol; 3- Árvores; 4; Flores

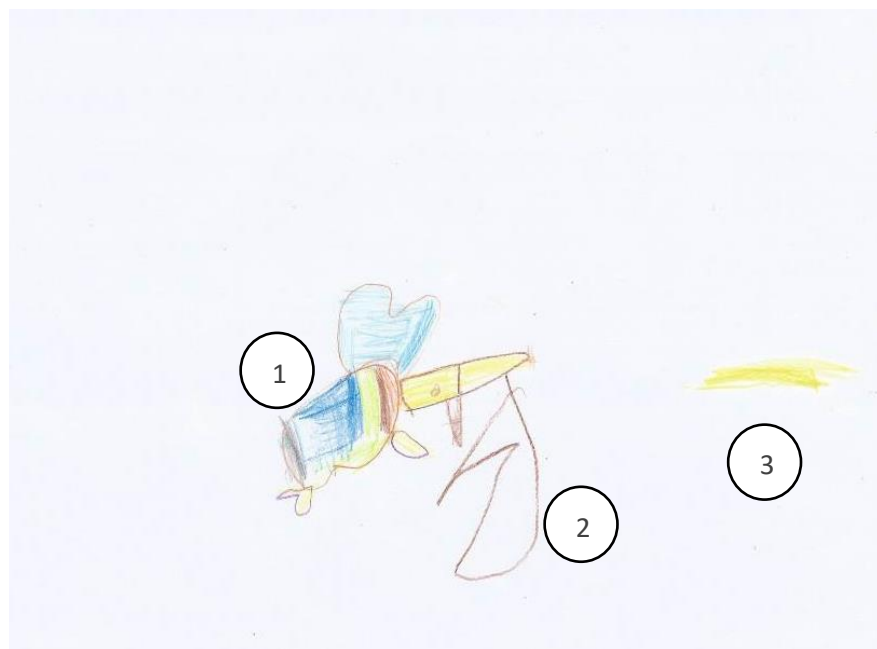


1- Céu; 2- Sol; 3- Árvores; 4; Flores; 5- Borboleta cauda-de-andorinha; 6- Passarinho; 7- Lama; 8- Minhoca; 9- Um pau com a primeira letra do meu nome

Autor: Luís



1- Eu; 2- O pai que brinca comigo

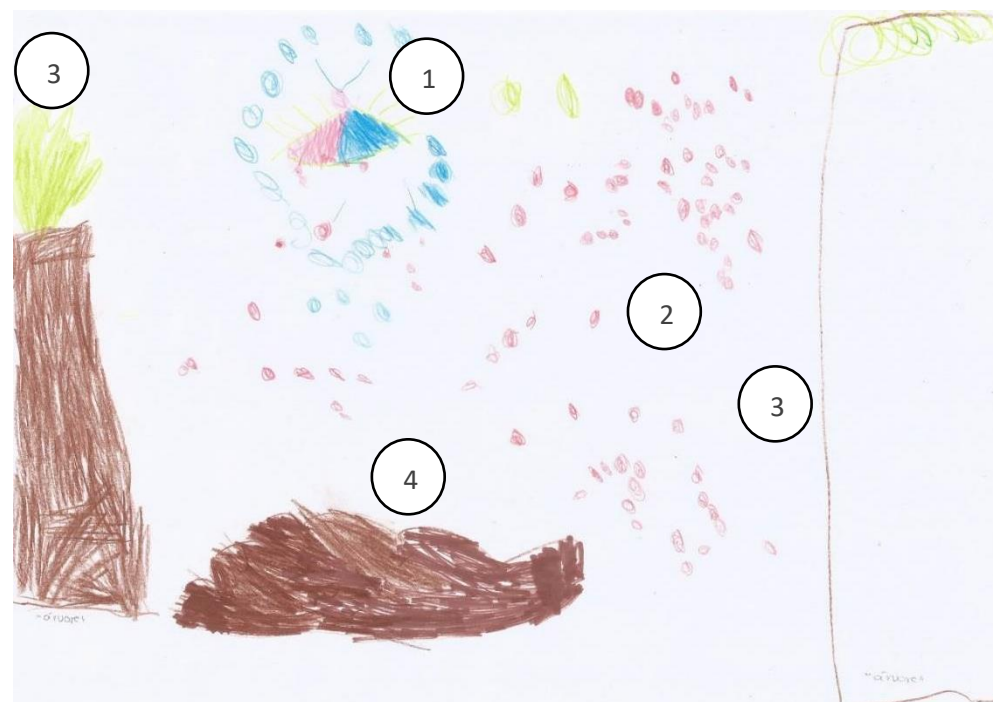


1- Borboleta; 2- Poças de lama; 3- Sol

Autora: Madalena

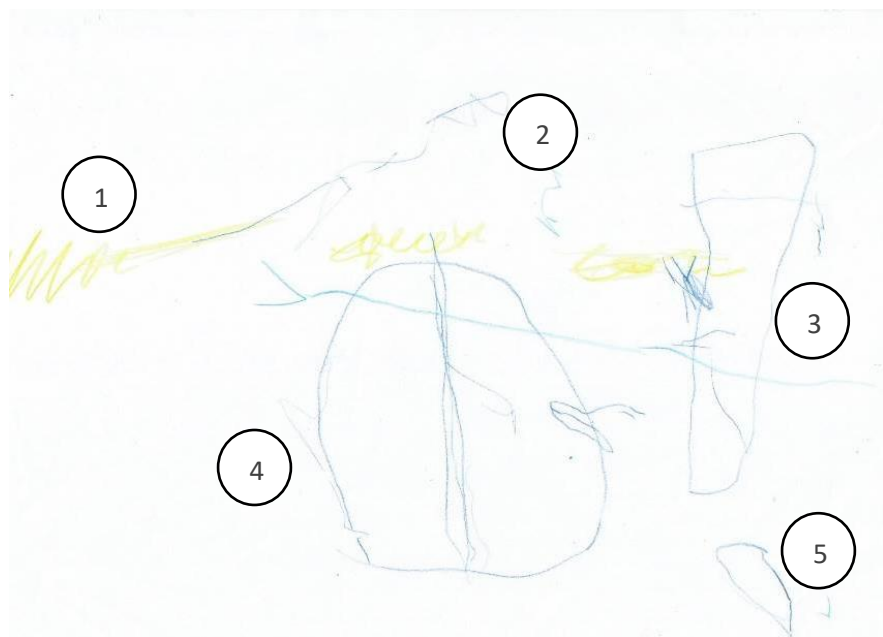


1- Sol; 2- Um Jardim com flores

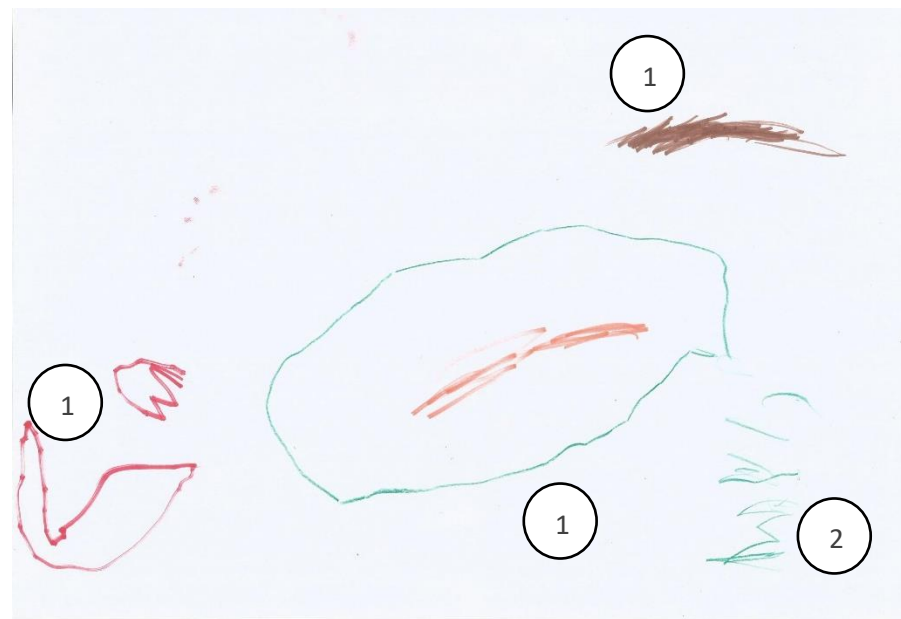


1- Borboleta cauda-de-andorinha que eu toquei; 2- Muito pólen; 3- Árvore; 4- Lama

Autora: Mafalda

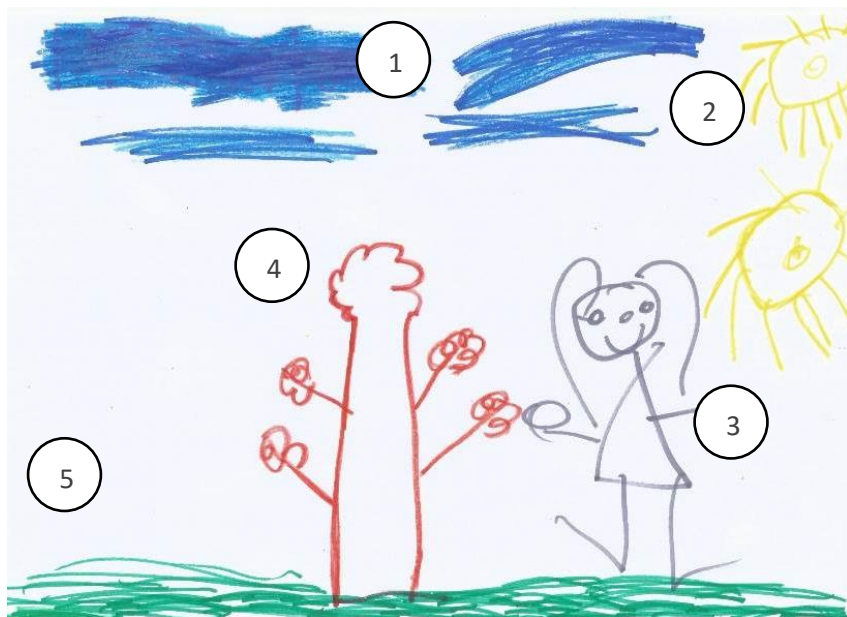


1- Areia; 2- Água; 3- A praia; 4- Eu; 5- A mãe

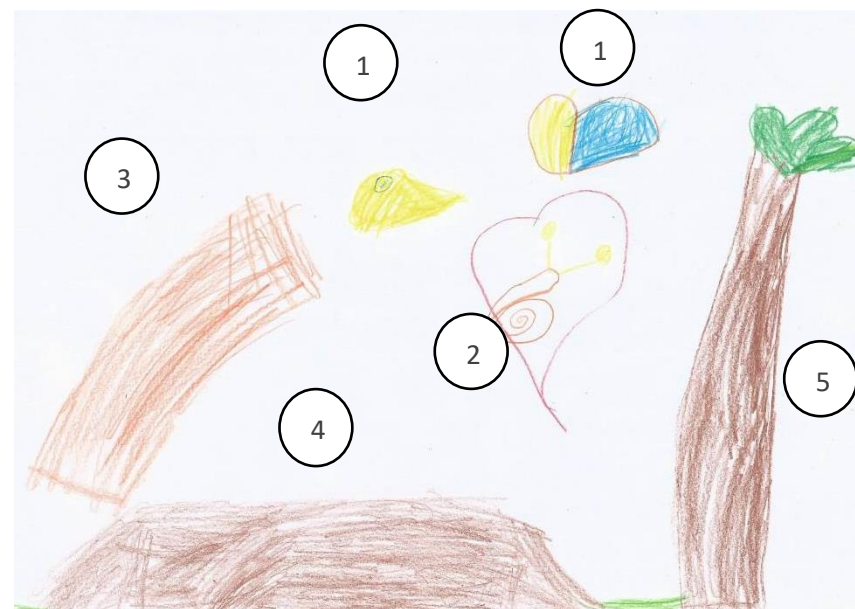


1- Lama; 2- A “escaladora”

Autor: Sebastião



1- Muitas nuvens; 2- Muito sol; 3- Eu; 4- Árvore; 5- Relva



1- Lesma; 2- Caracol; 3- "Escaladora"; 4- Poça de lama gigante; 5- Árvore

Autora: Yasmine

**ANEXO 19- AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO DA EQUIPA EDUCATIVA  
GUIÃO DA ENTREVISTA/ANÁLISE DA ENTREVISTA**

<b>Campo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões orientadoras</b>
Apresentação	Legitimar a entrevista.	Dar a conhecer o contexto em que decorre a entrevista e qual o seu objetivo; Assegurar o carácter confidencial dos dados; Pedir autorização para a captação de imagem e som.
Perceção individual da experiência	Refletir sobre a experiência individual; Perceber qual o impacto da experiência a nível pessoal e profissional.	Que perceção teve da experiência que vivenciou?
Perceção de como as crianças vivenciaram a experiência	Adotar a perspetiva da criança; Refletir sobre a experiência ao nível da criança.	Na globalidade como acha que o grupo de crianças se sentiu?
Perceção de como a equipa educativa se sentiu ao vivenciar a experiência (questão colocada somente à educadora A)	Reconhecer e compreender como a equipa educativa se sentiu ao longo do Projeto; Compreender qual o impacto do Projeto na equipa educativa.	Relativamente à equipa educativa, como acha que esta vivenciou a experiência?
Dificuldades sentidas	Reconhecer e refletir sobre as dificuldades sentidas no decorrer do Projeto.	Quais as principais dificuldades sentidas na implementação do Projeto?

Vantagens	Refletir sobre as vantagens da aplicação do Projeto.	Que vantagens encontrou nele?
Continuidade (questão colocada somente à educadora A)	Compreender que impacto teve o Projeto a nível profissional e na dinâmica de grupo; Identificar qual a possibilidade de haver uma continuidade.	Este Projeto teria possibilidade de continuar?

Categorias	Subcategorias	Excertos das Entrevistas	Análise
Perceção individual da experiência	Bem-estar	<p><i>Para mim foi a concretização de um projeto que tem tudo a ver comigo. Fiquei muito feliz por poder ter acontecido e ajudar a que se concretizasse. Todos os momentos deram certo! Foi tudo fantástico. (A)</i></p> <p><i>Gostei imenso. (D)</i></p>	No final do Projeto de Intervenção o total das inquiridas teve uma perceção da experiência bastante positiva, evidenciando que marcou o seu percurso profissional. Aprendizagens importantes ocorreram: aprender a despender tempo para a observação do brincar das crianças, realidade que até então não era conseguida nem valorizada. Antes do Projeto o adulto tinha a ideia de que quando não brincava com a criança “não estava a fazer nada”. Ao longo do Projeto desmistificámos esta perspetiva.
	Envolvimento	<p><i>Superou todas as expectativas. Dava por mim a ansiar pela sexta feira. (E)</i></p>	



	Aprendizagem	<i>Aprendi a observar as brincadeiras. Serem capazes de fazer e de conseguir. (A)</i>	
Adotar o ponto de vista da criança	Bem-estar	<i>Foram crianças tão mas tão felizes. (A)</i> <i>Deu para ver no rosto das crianças a sua alegria. (D)</i> <i>A alegria/felicidade que os rostos das crianças irradiavam. A sua liberdade. (E)</i>	A subcategoria “bem-estar” foi citada pelo total das inquiridas. Com a concretização deste Projeto as crianças foram efetivamente felizes. Não esqueçamos que um dos objetivos deste trabalho era isso mesmo. Relembramos a frase gravada à entrada do J.I que nos diz que: “A melhor maneira de tornar as crianças boas é torná-las felizes (Oscar Wilde)”
Fases de envolvimento no Projeto	Oposição	<i>No princípio houve muitas reticencias, num registo de oposição. (A)</i>	Tal como a educadora cooperante referiu houve bastantes reticencias no início da intervenção por parte da restante equipa educativa. Questionar as conceções enraizadas foi um processo moroso, mas um

			desafio superado. No final do Projeto, tal como a inquirida refere, ansiavam por se deslocarem ao espaço natureza, mostrando total aceitação, compreensão, envolvimento e motivação em participar neste Projeto, compreendendo o impacto positivo que teve no grupo de crianças.
	Evolução	<i>Com o aumento do número de idas ao exterior foram percebendo a dinâmica e começaram a sentirem mais felizes e orgulhosas em participar nele. Houve sem sombra de dúvida uma evolução da postura da equipa neste projeto que nos deve deixar orgulhosas.</i> (A)	
Principais dificuldades	Infraestruturas	<i>Não haver casas de banho. (D), (E)</i>	A falta de experiência profissional de educação em ambiente natureza foi

	Saída da zona de conforto	<p><i>Foi com os adultos, mais concretamente a equipa educativa. Não queriam sair das rotinas e da área de conforto. Havia práticas muito enraizadas. Houve dificuldade de abertura a estes novos desafios. (A)</i></p> <p><i>Confesso que fiquei reticente porque achava que não havia condições, mas aprendia a gostar. (D)</i></p> <p><i>Aprendi a gostar porque nunca tinha feito nada semelhante. (E)</i></p>	<p>inicialmente uma condicionante. Através de reuniões formais e conversas informais a equipa sentiu-se progressivamente mais segura nesta prática. A não existência de casas de banho no espaço escolhido para a concretização do Projeto foi a principal dificuldade sentida. Note-se que nenhuma inquirida referiu sentir dificuldades nas deslocações em dias de chuva. Reveja-se o que foi dito pelas intervenientes na entrevista inicial: “Quando está a chover não temos hipóteses de ir com eles lá para fora. Faz muito frio (D)”; “Em dias de chuva não há condições. Podem constipar-se (E)”. Porém, enquanto observadora, senti que o discurso tido se distanciava da ação. Na verdade, senti um certo desconforto nas idas ao exterior em dias de chuva.</p>
	Comunicação	<p><i>O T. transformou-se noutra criança. Levou-o a verbalizar. Na</i></p>	<p>Através do aumento do contacto com a natureza constatámos que houve um aumento</p>

Vantagens		<i>sala raramente o fazia. Aquele era decididamente o seu mundo. (A)</i>	<p>e consequente desenvolvimento da comunicação oral por parte das crianças. A este nível houve uma diferença acentuada do contexto exterior para o interior.</p> <p>Verificámos ainda que a autonomia das crianças foi aumentando.</p> <p>A equipa educativa passou a dar mais importância à observação do brincar, mais concretamente com elementos naturais e não estruturados.</p> <p>Houve efetivamente uma redução dos níveis de conflitos entre crianças.</p> <p>A equipa reconhece que a experiência tem impacto no futuro das crianças.</p>
	Autonomia	<p><i>Todos encontraram pontos de interesse, de pesquisa, de exploração. Não precisávamos de propor nada. (A)</i></p> <p><i>As crianças ficaram mais autónomas. Deu ao grupo uma forma de explorar o espaço, brincar, saber os seus limites e resolver os seus problemas. (D)</i></p>	
	Bem-estar	<p><i>Ver o olhar e o sorriso das crianças a brincarem naquele local. (A)</i></p> <p><i>Houve a possibilidade de as crianças brincarem na natureza, com materiais não estruturados. (D)</i></p>	

		<i>Ver o sorriso das crianças, o seu brincar, as novas descobertas, o contacto com a natureza. (E)</i>	
	Interações	<i>Eles sentiram que o adulto é par. Ao nível do desenvolvimento da formação pessoal e social, ajudou-as imenso nas relações e interações. Passaram a interagir de forma diferente. Já não haviam tantos conflitos entre si. (A)</i>	
	Autoconfiança	<i>Ultrapassaram desafios que lhes deu confiança para os saber ultrapassar. Possivelmente vão tornar-se adultos mais capazes. Descobriram o mundo, ganharam mais autoconfiança. Não vejo nada negativo. (A)</i>	

<p>Continuidade</p>	<p>Aumento da conexão com a natureza</p>	<p><i>Teria, se alguém o abarcasse comigo. Mesmo que não seja tão estruturado quanto este, na minha parte vai haver continuidade em passar mais tempo na Natureza.</i> (A)</p>	<p>O envolvimento no Projeto por parte da educadora cooperante foi desde o início uma realidade. No final, a vontade de continuar a iniciativa um facto. Sabemos agora, que no ano letivo seguinte equipa educativa e crianças rumam uma vez por semana ao espaço natureza.</p>
---------------------	--	--	---



## ANEXO 20- QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO- ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

### *Projeto Abrir Portas ao Exterior*

#### *Avaliação Final da Intervenção*

O presente documento surge como um instrumento de apoio à recolha de dados para o Projeto *Abrir Portas ao Exterior*, que se aproxima do seu término. Relembramos que o nosso principal objetivo é perceber de que forma o contacto regular com a Natureza influencia o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Através desta avaliação, recolheremos as perspetivas das famílias, tão importantes na construção deste processo.

Agradecemos desde já a vossa colaboração.

(**Nota:** Para além das memórias criadas, as fotografias em anexo são mais uma recordação que pretendemos oferecer. Agradecemos a maior brevidade na entrega deste documento devidamente preenchido.)

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

1- Que perceção teve da experiência que o/a seu/sua educando/a vivenciou?

---

---

---

---

---

---

---



---

---

2- Como acha que o/a seu/sua educando/a se sentiu no decorrer de todo o processo?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3- O/a seu/sua educando/a costumava comunicar-lhe as experiências?

---

---

---

---

---

---

4- Que vantagens encontra neste Projeto para o/a seu/sua educando/a?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## ANEXO 21- ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO- ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Por forma a atribuímos voz às famílias, para além da criação do blogue privado, onde comentavam as experiências vividas, quisemos ouvir os encarregados de educação, através de um questionário, que tinha como objetivo perceber que impacto teve este Projeto na família e respetivas crianças. Este questionário foi entregue após as 10 sessões de deslocação ao espaço natureza. A população inquirida foram os 20 encarregados de educação responsáveis pelas 20 crianças. É de notar que obtivemos 18 questionários preenchidos.

No gráfico abaixo, após o questionamento dos encarregados de educação relativamente à questão: “Que perceção teve da experiência que o/a seu/sua educando/a vivenciou?” categorizamos os dados da seguinte forma:



Verificou-se que 14 encarregados de educação consideraram que a experiência foi positiva e 4 deles consideraram que foi enriquecedora. Nenhum dos encarregados

de educação considerou a experiência negativa. Veja-se abaixo exemplos de discurso dos encarregados de educação, relativos a esta questão.

*Acho que foi muito enriquecedora, visto que o contacto com a natureza faz sempre bem e descobrem-se novas formas de brincar, além de descobrir a natureza.*

*A percepção que adquiri foi pelo retorno positivo que a experiência proporcionou. Os dias da mata são dias felizes em que ele dá largas à sua imaginação e não apresenta qualquer falta de vontade em ir para a escola. Nesses dias não há sono e nem dificuldade em tomar o pequeno-almoço porque o gosto em participar na atividade é maior que isso.*

No que concerne à questão: “Como acha que o/a seu/sua educando/a se sentiu no decorrer de todo o processo?”, vários encarregados de educação enunciaram mais que um conceito, como resposta a esta questão. Assim, concluímos através da análise de dados por categorias, que 3 encarregados de educação perceberam que o seu educando/a sentiu-se motivado ao longo do Projeto; 7 consideraram que a criança se sentiu feliz; 3 encarregados de educação denotam que o entusiasmo nos dias em que aconteciam as deslocações eram evidente; 1 considerou que a criança se sentiu satisfeita; 4 deles considerou que o aumento do contacto com o espaço natureza permitiu que as crianças progressivamente se sentissem mais confiantes em si, no outro e no espaço. Atente no gráfico abaixo, acompanhado de citações proferidas por alguns inquiridos/as



*Cada dia era uma “festa” logo ao sair de casa notava-se o entusiasmo com que ela ia para a escola.*

*Sentiu uma motivação maior por frequentar o jardim de infância, para ele o melhor tempo de escola era o de ir para a floresta, sentindo essa falta no decorrer dos dias.*

*O educando apresentou elevada motivação sempre que relatava os momentos vividos. Todas as semanas perguntava se já era sexta feira para ir à mata.*

*Creio que foi ganhando confiança na aventura. O facto de poder estar à vontade para explorar, aliado a toda a indumentária impermeável que ele veste para poder estar confortável e disponível para a brincadeira, garantem que esta surja sem os habituais limites. Acredito que o objetivo foi concretizado- ser feliz.*

Questionando se “O/a seu/sua educando/a costumava comunicar-lhe as experiências”, a maioria dos inquiridos/as afirmou que a comunicação das experiências era um facto, relatando com entusiasmo exemplos de comunicação realizadas com as crianças, e de como o Projeto permitiu que a comunicação entre criança-família melhorasse.



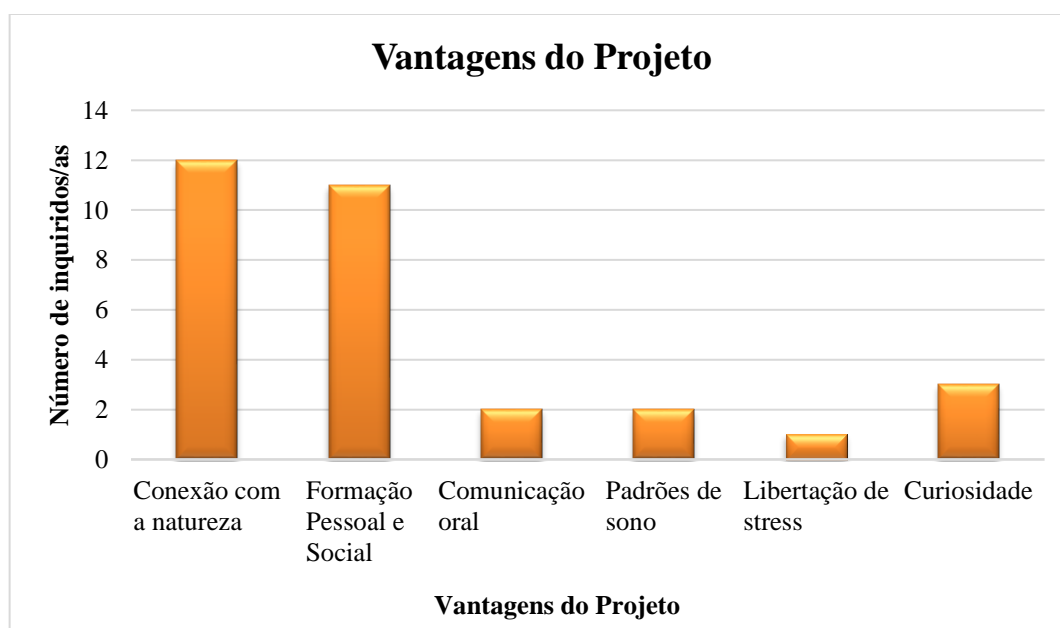
*Todas as vezes contava como tinha corrido, que tinha visto borboletas, minhocas, que tinha saltado na lama, que tinha rebolado no chão, entre outras coisas.*

*O F. é reservado e em regra temos de ser nós a procurar as respostas e perceber como é o seu dia. Nos dias da saída ao exterior foi possível perceber que era ele quem começava a conversa, relatando os episódios vividos com muito entusiasmo.*

*Tudo o que falava era muito positivo e emocionante. O Subir a uma árvore e o brincar na lama.*

*Sim. Procurava-lhe sempre o que tinham feito. E depois através das fotos do blogue ele relatava-me o que tinham ali feito.*

Com o objetivo de perceber quais as principais vantagens enunciadas pelos/as inquiridos/as, relativamente à realização do Projeto e consequentemente aumento do contacto com o espaço natureza, questionámos os encarregados de educação nesse sentido. Através da análise de dados concluímos que os encarregados de educação reconheceram mais que uma vantagem na implementação do Projeto. Categorizámos os dados da seguinte forma: 12 encarregados de educação perceberam uma efetiva conexão com a natureza; 11 deles encontram vantagens relacionadas com a área da formação pessoal e social, relatando que o Projeto contribuiu para que as crianças ganhassem mais autonomia e autoconfiança, ousando ultrapassar limites. Ainda neste tópico referiram que houve melhorias ao nível das inter-relações estabelecidas com o outro; 2 inquiridos evidenciaram vantagens relacionadas com a melhoria da comunicação oral que a criança estabeleceu; 2 encarregados de educação apontaram para melhorias ao nível do sono; 1 inquirido evidenciou que o Projeto permitiu a libertação de stress por parte do seu educando; 3 encarregados de educação referiram que o Projeto aumentou a curiosidade que os/as educandos/as tinham pela natureza e em explorar a mesma;



*Só encontro vantagens. O facto de haver uma conexão ao que realmente importa- a interação com a natureza- que conseqüentemente levou o meu filho a sentir-se mais feliz.*

*Esta experiência acabou por permitir a descoberta de um mundo que era quase desconhecido e, principalmente, a interação com esse mundo.*

*O despertar o convívio com a natureza, deixando de estar sempre fechados numa sala.*

*A minha filha chegava à noite tão cansada que só tinha vontade de dormir até acordar na manhã seguinte.*

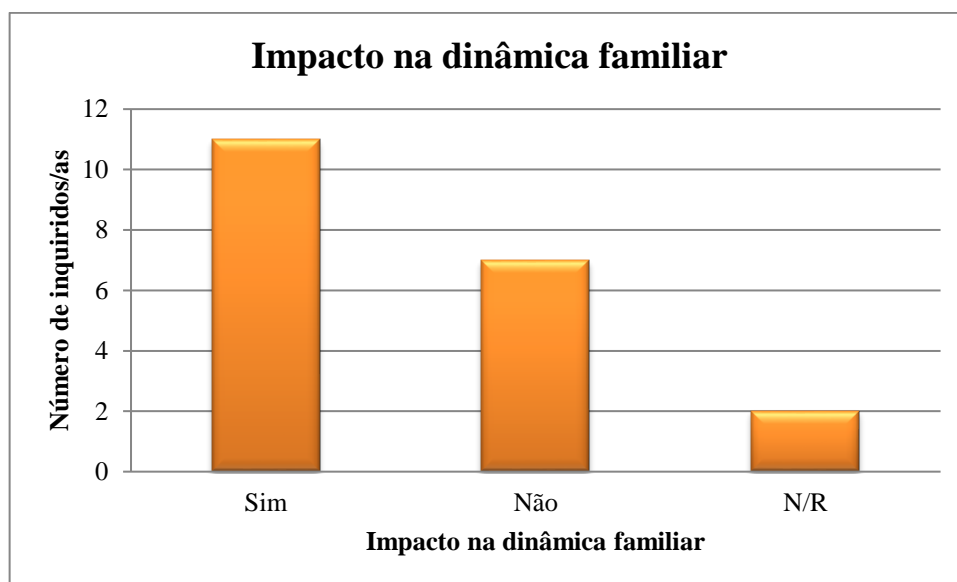
*Ao longo desta caminhada depois de um dia na mata vinha mais segura dela própria.*

*Uma vivência na natureza com maior conhecimento e abertura. Em situação recente de percurso na natureza, mostrou conhecer melhor as plantas e bicharada, não os temendo e movendo-se à vontade. Denota agora mais gosto por passeios a pé em floresta, em alternativa à tendência para apegar-se aos ecrãs digitais.*

Na análise dos dados relativamente à questão “Considera que esta experiência teve impacto na dinâmica familiar? Se sim, em que sentido?” concluímos que 11 encarregados de educação reconheceram que o Projeto de Intervenção teve impacto na dinâmica familiar, sendo que 7 inquiridos afirmaram que a dinâmica familiar não sofreu alterações. O gráfico abaixo é representativo da análise de dados, acompanhado



de citações do discurso de alguns encarregados de educação que consideraram que o Projeto teve impacto na dinâmica familiar, exemplificando em que sentido.



*Contagiados pela iniciativa, também nós, pais e irmã, aprendemos um pouco a libertá-los e assim aos sábados passámos a dar largas à imaginação, nomeadamente nas brincadeiras perto da nossa residência.*

*Aprendemos que é muito melhor estar em contacto com a natureza, já que nos proporciona sensação de bem-estar, do que fechados dentro de uma sala.*

*Ao sabermos que o nosso filho está num Jardim de Infância que privilegia a alegria e a brincadeira, deixa-nos muito confiantes e felizes, saber que o nosso filho está a ser conduzido nesse contexto escolar, pessoas que garantem os mesmos valores que nós e às quais só podemos agradecer, passando o testemunho do impacto positivo para o F. e família.*

*Bastante. Temos um espaço verde perto da nossa casa e ele já o percorria com alegria. Agora é muito curioso e já procura os “bichos” e especialmente os caracóis.*

*Teve impacto no sentido de despertar mais para o contacto com a natureza, ter preocupações ambientais que nos transmite em ambiente familiar.*

Na última questão, quando solicitámos aos encarregados de educação para fazerem um comentário/sugestão ao percurso realizado, a totalidade dos inquiridos mostrou uma grande vontade de o Projeto continuar, no ano letivo seguinte, dado que foi uma experiência com um impacto extremamente positivo nas crianças e respetivas famílias. Veja-se os comentários abaixo ilustrativos desta questão.

*Deve haver uma continuidade.*

*Gostaria que todas as crianças pudessem ter a oportunidade que a minha filha teve.*

*Acho o projeto espetacular. Todas as escolas deviam fazer isto.*

*Este projeto foi a melhor coisa que a minha filha teve nesta experiência escolar ou melhor pré-escolar.*

*Quero agradecer imenso a iniciativa. Sem dúvida o melhor projeto/ experiência que o meu filho teve oportunidade de viver. Muito obrigada!*

## ANEXO 22- DIÁRIOS DE BORDO

### 1. REUNIÃO DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

<b>Data:</b> 21/02/2019
<b>Hora:</b> 17 horas 30 minutos – 18 horas 30 minutos
<b>Local:</b> Biblioteca da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância
<b>Atividade:</b> Reunião com a equipa educativa, destinada a pais e encarregados de educação sobre o Projeto “Abrir Portas ao Exterior”
<b>Pessoas envolvidas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Uma estagiária de Mestrado em Educação Pré-Escolar</li><li>- Equipa educativa</li><li>- Encarregados de educação das crianças da “sala amarela”</li></ul>

#### Descrição da sessão:

A sessão decorreu na Biblioteca da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância, contando com a participação da equipa educativa (quatro assistentes operacionais e a educadora cooperante), bem como de 50% dos encarregados de educação das crianças da “sala amarela”.

O *power point* foi o suporte escolhido para a apresentação do Projeto “Abrir Portas ao Exterior”. Através dele debatemos a problemática que deu origem ao desenrolar deste trabalho, nomeadamente a acentuada falta de contacto das crianças deste J.I com o exterior, mas também da sociedade em geral. Foram apresentados aos presentes os objetivos do Projeto, inspirado nas *Forest Kindergarten*, e em Portugal, no Projeto *Limites Invisíveis*. A visualização de um vídeo e de múltiplas imagens, que evidenciam que o contacto com a natureza não constitui uma pausa na aprendizagem, ajudaram a debater os benefícios que a educação no espaço natureza apresenta, desconstruindo estereótipos existentes.

Seguiu-se a fase de indicações mais práticas como a apresentação do cronograma das deslocações ao local escolhido para a realização do Projeto, indicações relativas às

roupas que as crianças devem ter disponíveis nos dias da realização do Projeto e a explicação de que as sessões só serão interrompidas quando existir aviso prévio do Instituto Português do Mar e da Atmosfera, devido a condições climatéricas adversas. No final da reunião foram entregues os documentos necessários para a participação das crianças no Projeto de Intervenção.

**Memorando:** A adesão das famílias, ainda assim, superou as expectativas. Porém, apesar da não comparência na reunião, todos os encarregados de educação autorizaram a participação dos seus educandos no Projeto, através do preenchimento do Consentimento Informado. Graças a esta sessão foi possível verificar que a infância dos presentes teve um contacto próximo com a natureza, deixando marcas para toda a vida. Os intervenientes mostraram-se interessados e com uma curiosidade intrínseca ao longo de toda a apresentação, suportada por diálogos que iam tecendo. No final, parabenizaram o Projeto, demonstrando total aceitação da sua implementação.

## 2. Primeira deslocação ao espaço natureza

<b>Data:</b> 15/03/2019
<b>Hora:</b> 9 horas 30 minutos – 15 horas 00 minutos
<b>Local:</b> Espaço natureza
<b>Pessoas envolvidas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Duas educadoras</li><li>- Duas estagiárias de Mestrado em Educação Pré-Escolar</li><li>- Duas assistentes operacionais</li><li>- 20 crianças</li></ul>

### Descrição da sessão:

Para o início do Projeto planeámos, juntamente com a educadora Isabel Duque, a exercer funções no Projeto *Limites Invisíveis*, a primeira deslocação das crianças ao local, inserida na oferta educativa “Um dia na casa da Mata”.

Partimos do J.I pelas 09 horas 30 minutos. À medida que íamos caminhando com o grupo, discutíamos algumas regras de utilização do percurso de estrada, que temos de percorrer até à chegada ao local escolhido. Fomos fazendo paragens, algumas devido ao desgaste físico das crianças e outras porque iam sendo encontradas poças de lama que as crianças faziam questão de explorar. Inicialmente atravessaram-nas cuidadosamente, atentas às sensações- “Estou a ficar presa. (M)”.



Rapidamente, o J. deu um salto na poça e olhou para o adulto. O grupo percebeu que não ia ser reprovado e várias crianças chapinharam nas poças de lama. A expressão facial e os risos que entoavam no espaço natureza demonstravam bem-estar e satisfação ao saltar nas poças de lama.

Chegámos ao local às 10 horas 37 minutos. Pousámos as mochilas junto ao tronco de uma árvore.

De seguida, foram definidos aspetos técnicos da utilização do local: limites que não podiam ser ultrapassados (com recurso a um fio) a não ser com o acompanhamento de um adulto do J.I e o sítio onde as crianças se iriam deslocar para fazer as suas necessidades fisiológicas.

A exploração do espaço natureza foi feita pela criança, ao seu próprio ritmo.

Depois do almoço, um grupo de nove crianças pediu para ultrapassar os limites definidos. Com a companhia do adulto exploraram o espaço natureza existente ao seu redor. Pelo caminho encontraram mais poças de lama e a diversão foi novamente garantida.





Neste primeiro dia, as subidas às árvores começaram a surgir. “Olha, estou muito alto. (J)”, “Aqui posso descansar. (A)”.



A M. preferiu descansar deitada no chão e observou “1,2,3... passarinhos!”. Que grande descoberta.



Nesta primeira deslocação ao espaço natureza, algumas crianças começaram a atribuir novos significados aos paus que iam utilizando nas suas brincadeiras. Para a C. o pau era uma “varinha mágica” e ela uma fada no bosque encantado; o M. e o D. utilizaram paus como colheres, para mexer a sua “sopa de batatas”; já o D. encontrou um pau que parece uma “pistola muito grande para proteger este sítio das pessoas más”.



Com espírito cooperativo, utilizando as mãos e os paus, as crianças escavaram um pequeno buraco que serviu de base para fazerem uma sopa de batatas.





Um dos paus utilizados serviu para medir o comprimento do buraco e concluir que “está mesmo a ficar um buraco muito grande, porque o pau já não toca nas paredes (R)”.



Houve quem neste dia descobrisse um escorrega na natureza e que é “muito divertido (L)”.



Estávamos de regresso ao J.I por volta das 15 horas 30 minutos, com sorrisos estampados na cara de todos e com a certeza de que queríamos voltar.

### **Voz das crianças**

No final do dia, fizemos a avaliação da sessão. Todas as crianças evidenciaram que gostaram deste primeiro dia passado no espaço natureza, transpondo para as palavras o que sentiram: “Eu gostei de saltar nas poças de lama. (M)”; “Gostei de me sujar todo. (R)”; “O que eu gostei mais foi de subir às árvores. (J) e (A)”; “Eu gostei de fazer sopa de batata. (M)”; “Podemos voltar agora? (Y)”. Quando questionámos se houvera alguma coisa que não tenham gostado, quatro crianças referiram que não gostaram de se sujar.

**Memorando:** Neste primeiro dia senti que as crianças, de modo geral, demonstraram bem-estar na deslocação ao local escolhido para a realização do Projeto. As gargalhadas e gritos que ouvia eram indicadores de total alegria, entusiasmo e euforia na exploração do espaço natureza.

As crianças desde logo compreenderam as regras criadas em grupo, nunca ultrapassando os limites definidos. Na exploração livre que o grupo foi fazendo, apercebi-me que foram capazes de formar grupos consoante os seus interesses. Esses grupos correspondiam à realidade que acontecia no Jardim de Infância: as crianças mais novas juntavam-se entre si e os mais velhos também o faziam. Também fui capaz de concluir que os grupos tinham entre cinco a seis elementos, sendo que os seus centros de interesse estavam muito perto de onde o adulto se encontrava.

Na primeira deslocação ao espaço natureza as crianças perceberam novas oportunidades no espaço: subidas às árvores, paus que atribuíram diferentes significados, um escorrega, saltar nas poças de lama e a escavação de um buraco que serviu de base à sua sopa de batatas. As crianças, de modo geral, tiveram gosto em explorar o ambiente à sua volta, demonstrando desejo em regressar ao espaço natureza.

Nesta primeira deslocação ao espaço natureza percecionei que as crianças “saltitam” entre brincadeiras, não se envolvendo verdadeiramente numa só brincadeira. A maioria das crianças entra em conflito com o outro permanentemente, recorrendo constantemente ao adulto para resolver os conflitos existentes entre pares. Concluí, ainda, que algumas crianças não são autónomas na resolução de tarefas simples- não fazem as necessidades fisiológicas sem o acompanhamento do adulto; pedem para beber água, esperando que o adulto lhe forneça a garrafa; não limpam o que sujaram ao almoço. Algumas crianças demonstraram algum desconforto em ficar sujas. Ao longo do dia, após mexerem por breves instantes na terra, pediam-nos toalhetas para limparem as mãos. Neste dia, alguns elementos da equipa educativa permaneceram com o tom de voz elevado; tenderam a gerir os conflitos existentes entre as crianças; retiraram autonomia na resolução de tarefas básicas (refletindo algumas práticas enraizadas do contexto interior). Por esse motivo, a estratégia utilizada será a reunião urgente com a equipa educativa, de forma a debater aspetos técnicos a implementar na próxima deslocação ao local. Enquanto equipa, reconhecemos que foi essencial iniciarmos este Projeto de Intervenção com a ajuda direta do Projeto *Limites Invisíveis*. Isso permitiu que a equipa educativa se sentisse mais segura e confiante nesta primeira deslocação ao espaço natureza. Abaixo encontra-se um recorte da página do Facebook do Projeto *Limites Invisíveis*, que retrata a experiência vivida pelo grupo da “sala amarela”.



### 3. Segunda deslocação ao espaço natureza

<b>Data:</b> 22/03/2019
<b>Hora:</b> 9 horas 30 minutos - 15 horas 00 minutos
<b>Local:</b> Espaço natureza
<b>Pessoas envolvidas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Uma educadora</li><li>- Duas estagiárias de Mestrado em Educação Pré-Escolar</li><li>- Duas assistentes operacionais</li><li>- 16 crianças</li></ul>

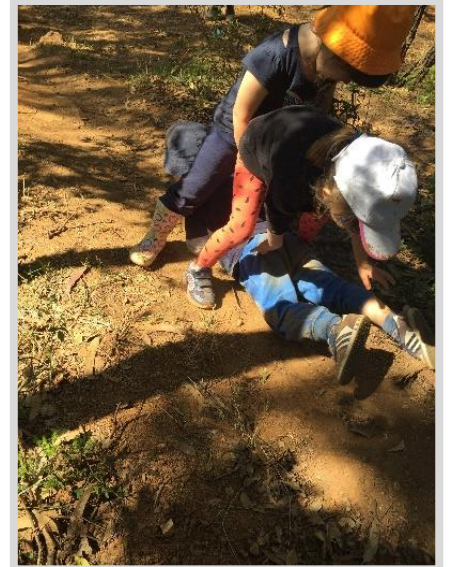
#### Descrição da sessão:

Partimos do J.I pelas 9 horas 30 minutos. Chegados ao local, algumas crianças decidiram jogar às escondidas. Os esconderijos encontrados foram as árvores e o S. descobriu uma toca para se esconder constatando que “podem sair daqui coelhos (S)”.





As crianças continuaram a escorregar no escorrega encontrado na última deslocação ao espaço natureza. Nesta segunda deslocação, autonomamente descobriram diferentes formas de descer o escorrega, aumentando o desafio.



Neste segundo dia introduzimos materiais para enriquecer o brincar das crianças. Alguns utensílios de cozinha foram levados para o espaço natureza (um tacho, duas frigideiras, um passador), uma vez que enquanto equipa educativa, percecionámos o interesse das crianças por este tipo de jogo simbólico, na última deslocação ao local. A C. e a F. descobriram a utilidade do passador: “As pedras ficaram presas e só escorreu a água.” Através de um trabalho cooperativo, as crianças preparavam a sua “canja quentinha (M)”, utilizando como base o buraco criado na sessão anterior, ao invés dos utensílios levados.



O L., muito atento à natureza ao seu redor, descobriu um pau que representava a primeira letra do seu nome, mostrando-nos com entusiasmo. Que descoberta maravilhosa!



O regresso ao J.I fez-se mais cedo, por motivos de gestão da equipa educativa.



#### **Voz das crianças**

Na avaliação desta sessão, a maioria das crianças referiu que gostaram de fazer a sua canja quentinha e de escorregar no escorrega. Uma criança salientou o facto de ter encontrado a primeira letra do seu nome. Nesta sessão não houve nada que as crianças não tivessem gostado. Questionámos sobre o que gostavam de fazer na próxima deslocação ao espaço natureza. “Brincar” e “pintar” foram as opções citadas.

**Memorando:** Na segunda deslocação ao espaço natureza concluí que as brincadeiras realizadas no local são recriadas à semelhança do que acontece no espaço exterior do J.I. As crianças gostam de jogar às escondidas ou à apanhada. Hoje surpreendeu-me a utilização dos utensílios de cozinha. Na verdade, as crianças continuaram a utilizar para a base da sopa confeccionada, o buraco escavado na sessão anterior, ao invés dos

recipientes levados. Souberam gerir a quantidade de utensílios levados, partilhando-os.

De um modo geral a maioria das crianças continua a não ter altos níveis de envolvimento nas suas brincadeiras, mudando rapidamente de interesses. Continuam a entrar em conflito com o outro na luta pelo mesmo pau, por exemplo. Contudo, nesta segunda deslocação, a postura do adulto começou a ser diferente. “Eu sei que conseguem resolver o vosso problema” - começou a ser um exemplo de palavras utilizadas pela equipa educativa. Quando as crianças nos perguntavam: “posso ir à casa de banho?” respondíamos, por exemplo: “claro que sim, vai lá que eu fico aqui à tua espera”. Quando pediam para beber água e abrir a garrafa, indicávamos estratégias para que aos poucos o conseguissem fazer autonomamente. Neste dia, através das nossas ações e palavras, fomos atribuindo mais autonomia às crianças. Ainda assim, gostaria de referir que o adulto tem muita tendência a intrometer-se nas brincadeiras das crianças, brincando com elas. Também as próprias crianças sentem muita necessidade que o adulto brinque com elas. Isto é um aspeto que precisamos de refletir em conjunto.

É de notar que algumas crianças ainda mostram desconforto em ter as mãos sujas, pedindo constantemente para lavar as mãos (note-se que para o efeito levámos um recipiente largo e um garrafão com água, que temos de gerir).

As crianças, de modo geral, mostraram bem-estar na utilização do espaço natureza.

No próximo dia as crianças querem brincar (pedido que me deixou muito orgulha, uma vez que este é um dos nossos grandes objetivos) e pintar. Enquanto equipa, chegámos à conclusão que seria importante na avaliação da sessão que realizamos no final do dia, questionar o grupo sobre o que gostavam de fazer na próxima deslocação ao espaço natureza e que não conseguiram fazer até então. Isso permite-nos planear de modo intencional a próxima deslocação, considerando os interesses de cada criança.



#### 4. Terceira deslocação ao espaço natureza

<b>Data:</b> 29/03/2019
<b>Hora:</b> 9 horas 30 minutos - 15 horas 00 minutos
<b>Local:</b> Espaço natureza
<b>Pessoas envolvidas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Uma educadora</li><li>- Duas estagiárias de Mestrado em Educação Pré-Escolar</li><li>- Duas assistentes operacionais</li><li>- 18 crianças</li></ul>

#### Descrição da sessão:

Saímos do J.I dando início a mais um dia de explorações. Chegados ao local, as crianças perceberam novas oportunidades no espaço.

Um pau, uma bolota e dois buracos escavados serviram para o L. jogar *snooker*.



Ainda com as bolotas houve quem fizesse uma sopa da pedra e quem as utilizasse como cebolas, para o refogado (Y).



Em interação com a natureza, as crianças vão descobrindo diferentes funções e atribuindo múltiplos significados para os elementos naturais à sua volta.

O D., a E. e a M. mergulharam as suas mãos na lama e constataram que quando seca, a pele fica muito áspera.



Uma vez que na sessão anterior houve vontade de pintar no espaço natureza, levámos com uma clara intencionalidade educativa, somente lápis de cera para o efeito. “Mas não temos folhas e por isso não podemos pintar”, constataram algumas crianças. O adulto propôs que encontrassem uma solução. Olharam o espaço ao seu redor e as várias pedras que estavam no chão, foi a solução encontrada. Não sendo uma proposta da iniciativa do adulto, várias crianças quiseram pintar a sua pedra para poder levar para casa. Comprovámos que pintar não deve ser uma atividade somente associada ao contexto interior.



A E. fez de um pau o seu pincel e da lama a sua tinta, pintando com emoção várias partes do seu corpo.





O D. decidiu descalçar-se e percebeu que “a terra está quentinha.” A aproximação ao meio envolvente começa a ser evidente.



Alguns elementos do grupo, numa caminhada exploratória que fizeram pelo espaço natureza ao seu redor com o acompanhamento do adulto, encontraram mais um escorrega. Através da experimentação, juntos, concluíram que este escorrega é mais curto que o outro (percecionado na primeira deslocação), mas é mais íngreme a descida e por isso “mais fixe (A)”.



Quem ficou no local delimitado continuou naturalmente as suas brincadeiras. Neste tempo, a F. queria ler uma história. O único livro que leváramos para o espaço natureza foi o “Lá Fora. Guia para descobrir a natureza.” (2014) de Maria Dias, Inês Rosário e Bernardo Carvalho. A F. começou a folhear o livro e parou numa página com muitas árvores. Queria saber o nome daquela árvore “muito grande”. Era um pinheiro-bravo. E o nosso espaço natureza tinha vários que observámos ao pormenor. Esta foi uma oportunidade percebida pelo adulto para aumentar o conhecimento sobre o meio envolvente.



Em casa, com os seus pais, unindo dois rolos de papel higiénico, o L. fez uns binóculos especiais para observar os pássaros ao pormenor. Constatou que eles voam muito rápido. Disse-nos que com os seus binóculos e com a camisola que traz vestida sentia-se um verdadeiro explorador da natureza.



No final do dia, algumas crianças decidiram, com elementos da natureza, fazer um bolo de chocolate. Havia um aniversariante no grupo. No topo do bolo estavam seis velas escolhidas e colocadas ao pormenor. Cantámos os parabéns, apagámos as velas e as prendas foram distribuídas. Uma *Oxalis pes-caprae* ou vulgarmente conhecida e designada pelas crianças de *erva azeda* foi o presente escolhido pelo aniversariante para dar aos colegas.



### **Voz das crianças**

Nesta terceira deslocação ao espaço natureza obtivemos respostas como: “Gostei de jogar snooker.”; “Gostei de fazer *slime* com a terra.”; “O que eu gostei mais foi de fazer sopa da pedra.”; “Gostei de brincar na casinha com os meus amigos.”; “Eu gostei da nossa festa de anos”; “Eu gostei de pintar as pedras todas.”. Não houve nada que as crianças salientassem como um fator menos positivo neste dia.

**Memorando:** Continuei a constatar que as crianças atribuem diferentes significados a elementos naturais. Bolotas encontradas no espaço natureza, adquiriram três significados distintos, nas brincadeiras realizadas por três crianças diferentes. Transformou-se numa bola de *snooker*, em pedras (para fazer sopa da pedra) e em cebolas (para um refogado). Percecionei que algumas crianças, tendencialmente, transpõem as suas vivências quotidianas para as brincadeiras que realizam. A confeção de sopa tem sido uma realidade das brincadeiras de algumas crianças (acima de tudo, crianças de três anos) originando grande envolvimento na tarefa.

Neste dia houve quem, sem medo de se sujar, mergulhasse as mãos na lama. Houve ainda quem se descalçasse para sentir melhor a terra. Estas experiências concretas demonstram uma progressiva proximidade com a natureza.

Nesta sessão é de notar que as crianças foram capazes de resolver um problema que surgiu (criado de forma intencional pela equipa educativa): pintar sem folhas de papel (como habitualmente fazem no J.I). Desta forma, mobilizaram estratégias de resolução de problemas, face a uma prática enraizada.

Hoje as crianças pediram para sair do espaço delimitado. Nessa caminhada descobriram um novo “escorrega”. Através da experimentação, foram capazes de lhe atribuir características, comparando-o com o “escorrega” existente no espaço escolhido para o Projeto de Intervenção (descoberto na primeira sessão).

Nesta sessão notei um crescente envolvimento na exploração que realizaram do espaço natureza. Verifiquei também que os pontos de interesse começaram a ser mais diversificados, afastando-se do olhar do adulto. As brincadeiras são a pares, ou grupos de três crianças. Há mesmo quem prefira brincar sozinho. Por estes motivos, os conflitos têm diminuído. A preparação da festa de aniversário improvisada, que partiu da iniciativa de uma criança originou altos níveis de envolvimento e bem-estar. A terra serviu de chocolate para o bolo, paus transformaram-se em velas (aproveitando a oportunidade para discutir o número de anos que a criança fazia e o número de velas que precisávamos), e flores foram os presentes. Notei que as crianças estão mais autónomas na resolução dos seus problemas e necessidades. Já não pedem para ir à “casa de banho”, nem para beber água, uma vez que sabem que podem fazê-lo a qualquer momento.

Enquanto equipa educativa, temos refletido e problematizado constantemente a nossa prática. Hoje, o adulto foi capaz de se sentar e observar o brincar das crianças (o que para nós é uma grande conquista). Quero referir que todas as observações que as crianças fazem são aproveitadas pelos adultos que as acompanham, tirando o máximo partido do momento. Exemplo disso foi a oportunidade percebida pelo adulto para aumentar o conhecimento sobre o *pinheiro-bravo*, que partiu do interesse de uma criança. Repare-se que a exploração foi feita apenas com esta criança. O adulto, vai aprendendo a importância de individualizar as práticas, dado que acreditamos que uma iniciativa de uma criança e/ou adulto não tem de dizer respeito a todos.

Fiquei muito feliz quando uma família se envolveu na construção de uns binóculos, que a criança levou para o espaço natureza, acompanhada da sua camisola de explorador. Este simples gesto, demonstrou que também as famílias começam a envolver-se de forma ativa no Projeto. O acompanhamento regular que fazem através da criação de um blogue privado (com fotos e relatos das experiências vividas) favorece a interação J.I-Família.

Para terminar, quero evidenciar que foi curioso duas crianças, na avaliação diária da prática que fizeram, referirem que gostaram de brincar na “casinha”. Questionámos se nos podiam dizer onde ficava a “casinha”, dado que através da observação diária não o conseguimos perceber. Era um local rodeado de pequenos arbustos e árvores. Graças à avaliação conjunta, onde atribuímos voz às crianças, percebi que perceberam oportunidades num novo espaço (sem estarem sob a observação do adulto) - daí a importância de avaliarmos em conjunto com as crianças esta nova experiência em que o grupo está envolvido. Para além desta avaliação, refletir em conjunto com as crianças permite que aprendam a esperar pela sua vez para falar e aprendam a escutar e aceitar a opinião das outras crianças.



## 5. Quarta deslocação ao espaço natureza

<b>Data:</b> 05/04/2019
<b>Hora:</b> 9 horas 30 minutos - 15 horas 00 minutos
<b>Local:</b> Espaço natureza
<b>Pessoas envolvidas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Uma educadora</li><li>- Duas estagiárias de Mestrado em Educação Pré-Escolar</li><li>- Duas assistentes operacionais</li><li>- 16 crianças</li></ul>

### Descrição da sessão:

Lá fomos nós, para mais um dia de explorações e novas descobertas. A previsão meteorológica para a deslocação de hoje fazia prever aguaceiros. Pelo caminho fomos encontrando vários caracóis.



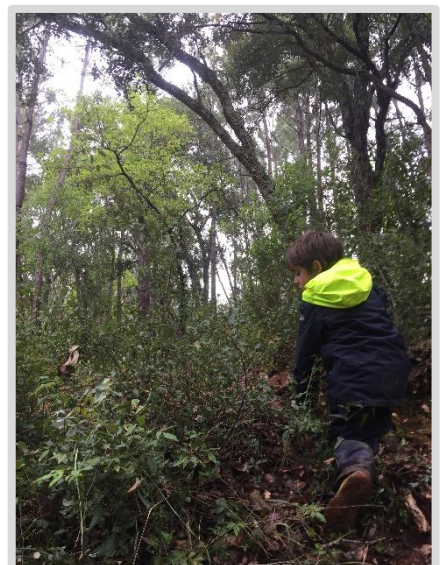
“Ena as poças de lama estão cheias porque choveu muito (J)” constataram. Na verdade, a Y. nunca desperdiçara um bom salto e as diferenças começam a ser notórias. A primeira foto foi tirada na primeira deslocação ao espaço natureza, que contrasta com

esta última. O aumento do contacto com a natureza produz progressivamente mais confiança e bem-estar em explorar a mesma.



Esta deslocação ao espaço natureza suportou, mais uma vez, conquistas essenciais à aquisição de competências relacionadas com a confiança, autonomia e resiliência.

O F. percecionou uma nova oportunidade no espaço: a “escaladora” como lhe quiseram chamar. O F. subiu ao topo de uma clareira, utilizando como estratégia um pau, que enterrou várias vezes para se segurar e ganhar força para continuar a subida. No final a alegria foi notória.





Várias crianças também decidiram escalar a “escaladora”. Algumas das estratégias utilizadas foram agarrar-se às raízes que se encontravam no chão, ou a alguma vegetação existente.



Começaram a cair as primeiras gotas de chuva e o L. aproveitou para saboreá-las. “Isto é tão fixe” afirmou.



Houve ainda quem neste dia decidisse pescar num mar de folhas, utilizando um pau como cana. O L., entusiasmado, disse-nos que pescou muitos “douradinhos”.



#### **Voz das crianças**

“Eu adorei trepar à escadadora.”, “Eu gostei mais de saltar nas poças de lama.”, “Gostei de andar à chuva.” - foram as respostas dados por algumas crianças. Neste dia, cinco crianças não se sentiram confortáveis em permanecer debaixo de chuva. Na próxima sessão o H. quer fazer uma cabana e várias crianças querem fazer uma caminhada pelo espaço natureza (saindo dos limites definidos).

**Memorando:** Para esta quarta deslocação ao espaço natureza, decidi não colocar os limites visíveis no espaço. O grande objetivo era atribuir maior responsabilidade ao grupo. Na verdade, no decorrer das sessões anteriores foram capazes de cumprir esta regra. Nesta sessão, mesmo não existindo limites visíveis, as crianças sabiam da sua

existência invisível e por isso nunca saíram do espaço escolhido para o Projeto de Intervenção. A partir desta sessão, considero que não é necessário delimitar o espaço natureza.

Neste dia de aguaceiros, houve crianças que não mostraram nenhum desconforto em andar à chuva, continuando as suas brincadeiras. Outras, porém, sentiram-se desconfortáveis (abrigando-se debaixo das árvores ou num plástico que estendíamos em dias de chuva). A chuva deu origem a “um mar de folhas”, onde se pescou “douradinhos”. Os relatos que as crianças vão fazendo das suas brincadeiras revelam uma crescente capacidade de imaginação e criatividade.

Um outro aspeto que quero salientar é que o contacto regular com a natureza (e com condições meteorológicas diferentes) tem permitido às crianças compararem as diferenças existentes nas várias deslocações ao espaço natureza que fazemos. Exemplo disso é quando nos dizem que as poças de lama hoje estão cheias porque choveu muito.

Neste dia, algumas crianças perceberam uma nova oportunidade no espaço. Uma clareira existente, que uma criança começou por subir. As crianças apropriaram-se do espaço, dando-lhe o nome de “escaladora”. Subindo à “escaladora” mobilizaram diversas habilidades motoras, bem como múltiplas estratégias. Na generalidade, as crianças são mais autónomas, confiantes e resilientes na exploração que fazem do espaço natureza. Esta nova oportunidade percebida criou altos níveis de envolvimento e bem-estar no grupo. Nesta sessão os conflitos entre crianças foram praticamente inexistentes.

Enquanto equipa decidimos que o grupo da “sala amarela” poderia ter um nome. Desta forma, aumentaria o espírito de equipa e cooperação entre crianças, bem como facilitaria a chamada de todos os elementos quando o necessitávamos de fazer (preparação para o almoço e regresso ao J.I). Na avaliação da sessão foram sugeridos alguns nomes pelas crianças. Através de uma escolha democrática, “caracóis” venceu por maioria aos “amigos da mata”. Os vários caracóis encontrados pelas crianças neste dia húmido, foi o mote para o nome do grupo.

## 6. Quinta deslocação ao espaço natureza

**Data:** 03/05/2019

**Hora:** 9 horas 30 minutos - 15 horas 00 minutos

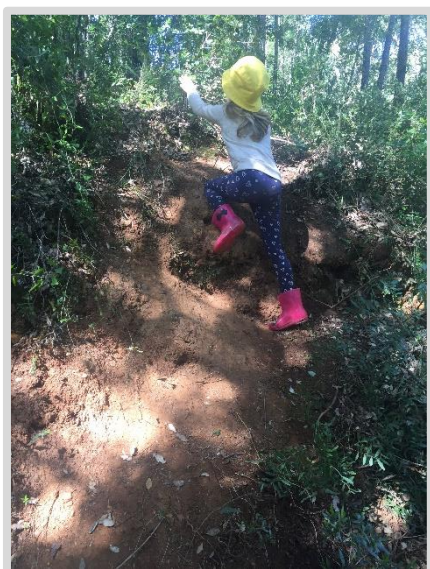
**Local:** Espaço natureza

**Pessoas envolvidas:**

- Uma educadora
- Duas estagiárias de Mestrado em Educação Pré-Escolar
- Duas assistentes operacionais
- 20 crianças

### Descrição da sessão:

Na quinta deslocação ao espaço natureza, o grupo dos Caracóis fez grandes descobertas. Pela manhã, dedicaram-se a subir à “escaladora”, enquanto outras crianças, cooperativamente, faziam a sua “sopa de banana”.





Neste dia, tal como planeado na sessão anterior, algumas crianças juntaram-se ao H. e construíram uma cabana unindo três paus e colocando um figo e um ramo de eucalipto no topo. Aproveitámos este momento para cheirar os novos elementos descobertos pelas crianças e saber mais a cerca dos mesmos.



Da parte da tarde um grupo de seis crianças pediu ao adulto para fazer uma caminhada exploratória. Pelo caminho, observámos um campo de rosmaninhos. Atenta à natureza à sua volta, a M. descobriu uma borboleta pousada na planta. Através de uma pesquisa sabemos agora que observámos uma borboleta-cauda-de-andorinha. Durante alguns segundos fizemos silêncio para observarmos por um maior período de tempo a borboleta. Quando a borboleta-cauda-de-andorinha decidiu voar, aproveitámos o momento para cheirar o rosmaninho. E que bem que cheira, referiram.





Continuámos a caminhar e um olival despertou a atenção das crianças. Agora já sabem que as oliveiras dão azeitonas e que depois estas se transformam em azeite. “Mas estas azeitonas ainda estão muito pequenas não estão?” questionou a M.



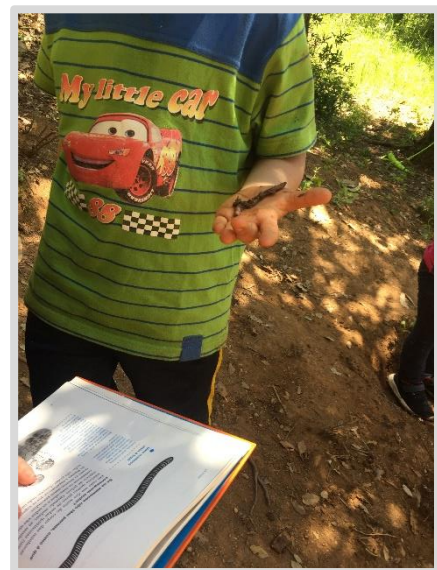
As crianças decidiram que precisavam de fazer uma pausa, uma vez que já estavam cansadas de caminhar. E assim o fizeram, em plena cumplicidade com a natureza, cada um ao seu próprio ritmo, face às necessidades individuais. “Parece que estamos na praia” disse a L.







Enquanto isso, no espaço escolhido para o Projeto de Intervenção continuaram as descobertas, através do brincar. Nas suas escavações, o D. encontrou uma minhoca. Esta foi uma oportunidade para sabermos mais sobre o animal “que faz cócegas e é frio (D)”. O medo do primeiro contacto com o animal rapidamente deu lugar à confiança, sendo que as crianças trataram a minhoca com grande empatia.



Neste dia, as crianças deram o nome de “caminho das poças de lama” ao percurso que fazíamos até chegar ao espaço natureza que escolhemos para este Projeto de Intervenção. Na verdade, sempre que aqui passávamos, era uma boa oportunidade para darem grandes saltos. Este foi o primeiro salto do S. Até então não se sentira confiante ao fazê-lo.



#### **Voz das crianças**

“O que eu gostei mais foi de brincar com a C. aos lobos maus, ao capuchinho e avozinha.”, “Eu gostei de encontrar uma minhoca.”, “Eu gostei mais de ver uma borboleta. Era linda”. “Eu gostei de brincar à sopa de banana”. Não houve nada que as crianças não tivessem gostado neste dia.

**Memorando:** Devido ao calendário letivo, passou quase um mês desde a última deslocação que fizemos ao espaço natureza. Ainda assim, o contacto regular com a natureza está a ser tão significativo que não houve um retrocesso nas competências já

adquiridas. As crianças continuam autônomas nas suas descobertas e explorações, encontrando os seus pontos de interesse. O aumento do nível de envolvimento e bem-estar em brincar no espaço natureza é uma realidade. Hoje, continuaram a subir à “escaladora”. A confecção de sopa continua a envolver algumas crianças.

Na última sessão, uma criança disse-nos que queria construir uma cabana. Normalmente já costumamos levar fios e tesouras (de forma a responder aos interesses que possam surgir). Qual não foi o nosso espanto quando a cabana construída não era a cabana que o adulto projetou no seu pensamento. A junção de três pequenos paus, adornados com um figo no topo e um pedaço de eucalipto deixou-nos perplexas! Na verdade, aquela era a cabana idealizada pela criança. Rapidamente colocámos as nossas expectativas de lado compreendendo o valor de tal construção. O adulto tem mostrado ter, progressivamente, a capacidade de refletir e problematizar as suas crenças e expectativas, que se refletem na prática.

Como referi na descrição da sessão, seis crianças quiseram fazer uma caminhada exploratória. Na terceira deslocação também pediram para o fazer. Comparei as duas caminhadas exploratórias realizadas. O que diferencia estas duas caminhadas é que na terceira deslocação as crianças percecionaram como oportunidade um escorrega encontrado pelo caminho. Fora isso, corriam pelo espaço. Na caminhada desta quinta deslocação, as crianças começaram a prestar atenção aos detalhes da natureza. Foram capazes de parar junto a um campo de rosmaninhos (mobilizar todos os seus sentidos) e observar uma borboleta-cauda-de-andorinha. Fizeram silêncio para observarem por mais tempo a borboleta. Observaram uma oliveira e aumentaram o seu conhecimento a cerca da árvore, partindo dos conhecimentos prévios que tinham. Durante o percurso deitaram-se no chão, fazendo a pausa que necessitavam. A natureza começa a fazer parte íntima da sua vivência. Nas explorações que realizam, são capazes de levantar várias questões relacionadas com o que observam. Através de diálogos tecidos entre criança-adulto ou criança-criança, constatei que as aprendizagens que ocorrem no espaço natureza são progressivamente mais significativas para as crianças.

Neste dia, enquanto algumas crianças caminhavam com o acompanhamento de um adulto, no local que escolhemos para o Projeto de Intervenção, uma criança encontrou uma minhoca nas escavações que realizava. O adulto aproveitou o momento

para aumentar o conhecimento sobre o animal. Noto, também, que as crianças se sentem mais confiantes em mexer nos pequenos animais que encontram, mostrando grande empatia por eles. É importante referir que o dia-a-dia neste espaço natureza tem contado com o progressivo esforço e envolvimento de todos os adultos. É certo que várias crianças encontram em simultâneo interesses distintos, sendo que a equipa é capaz de suportar e andaimar cada um deles. Desta forma, não precisamos todos de fazer a caminhada. Há sempre adultos que ficam no espaço natureza, igualmente empenhados e observadores, respondendo aos interesses de cada criança. No início do Projeto de Intervenção isto não foi uma realidade. Através de uma reflexão permanente fomos-nos apercebendo da importância de tal ação.

De regresso ao J.I uma criança saltou pela primeira vez numa poça de lama. O aumento do contacto com natureza tem permitido aumentar a conexão que as crianças têm com a mesma. Saltar nas poças de lama é uma das ações preferidas do grupo. Hoje, deram o nome de “caminho das poças de lama” ao caminho que percorríamos até chegar ao local escolhidos para o Projeto de Intervenção. A ação de atribuir um nome a este caminho revela uma apropriação de um novo espaço, significativo para o grupo dos Caracóis.

## 7. Sexta deslocação ao espaço natureza

<b>Data:</b> 10/05/2019
<b>Hora:</b> 9 horas 30 minutos - 15 horas 00 minutos
<b>Local:</b> Espaço natureza
<b>Pessoas envolvidas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Uma educadora</li><li>- Duas estagiárias de Mestrado em Educação Pré-Escolar</li><li>- Duas assistentes operacionais</li><li>- 18 crianças</li></ul>

### Descrição da sessão:

Ainda no J.I, as crianças começaram a usufruir das poças de água existentes.



Pelo “caminho das poças de lama”, aperceberam-se que as poças de lama estavam maiores do que nas anteriores deslocações ao espaço natureza. “Ocupam o caminho todo”, referiam.

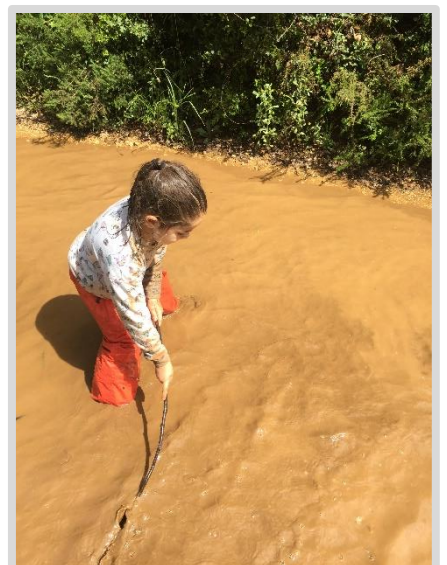
Nas brincadeiras em torno das poças de lama, o H. fez uma nova descoberta- “Esta flor nada na água”. Através de uma experiência concreta, percecionada pela criança, mobilizámos conhecimentos relacionados com a ciência, explorando naturalmente a



noção de flutuação em líquidos. Desta forma concluímos que a flor flutua na água e que uma pedra se afunda.



Houve ainda quem imaginasse que esta poça de lama era um grande caldeirão. Partilhando ideias e estratégias, mexeram esta “poção mágica (Y)”. É de notar que o trabalho cooperado numa tarefa comum alarga as oportunidades educativas.



No final da tarefa concluída decidiram descansar dentro da poça de lama.



Nesta sexta deslocação ao espaço natureza continuamos a constatar que as crianças estão muito mais atentas aos pormenores do meio envolvente, não focalizando a sua atenção somente no que “é grande”. Exemplo disso foi a abelha que a C., a E. e a F. observaram pousada numa flor.



É de notar que hoje, a subida do F. à “escaladora” ficou dificultada, porque “a terra estava muito escorregadia”. “Estou sempre a escorregar”- dizia. O contacto permanente com o espaço natureza tem permitido às crianças aperceberem-se das alterações existentes no espaço, fruto das mudanças devido a fenómenos meteorológicos.



#### **Voz das crianças**

“Gostei de saltar nas poças de lama” e “gostei de brincar com a lama” foram as principais respostas. O F. referiu a dificuldade sentida na subida à escaladora, como algo que correu menos bem neste dia.

**Memorando:** Ainda no J.I, as crianças começaram a chapinhar nas poças de água. A equipa educativa tem concluído que as experiências realizadas em contexto exterior têm tido grandes implicações no interior. As crianças são, por exemplo, mais autónomas nas rotinas do J.I e estão mais próximas de elementos naturais.



Neste dia, contámos com a presença da chuva, que não incomodou a maioria das crianças. Porém, senti que os adultos se sentem menos à vontade com as saídas nestes dias. A chuva transformou as poças de lama em “poças de lama gigantes” como referiram algumas crianças. Quero salientar que notei um aumento da colaboração entre as crianças nas brincadeiras de pares ou grupos e diminuição dos conflitos pela disputa de materiais e/ou ideias. A conexão com a natureza é notória. Nas primeiras deslocações, as crianças eram “cuidadas” a explorar as poças de lama, uma vez que não se queriam sujar muito. Progressivamente, tenho vindo a comprovar que essa realidade se alterou. Hoje, por exemplo, uma criança deitou-se na poça de lama a descansar. É de notar que as crianças sabem (desde a primeira deslocação ao espaço natureza) que uma das regras para se saltar numa poça de lama é ter galochas. Esta criança, para além de ter um calçado impermeável, tinha um fato completo, também ele impermeável. O uso de roupa confortável e apropriada é uma prioridade, que garante o conforto e bem-estar das crianças.

A experiência da flutuação em líquidos, que partiu de uma criança, foi um grande momento percecionado para alargar as oportunidades educativas. Alguns membros da equipa educativa ficaram perplexos com o sucedido. Aos poucos, vamos desmistificando ideias e problematizando práticas. Na verdade, não precisámos de planear nenhuma atividade. Ela surgiu naturalmente. Assim, soubemos observar, intencionalmente, tirando o máximo partido da experiência. Brincar na natureza tem, sem dúvida, a sua potencialidade educativa. Reconhecer a agência da criança influencia as práticas adotadas. Cabe ao adulto prestar atenção aos detalhes, reconhecer a criança na sua individualidade e portanto, uma iniciativa do adulto não tem de dizer respeito a todas as crianças.

As crianças, de um modo geral, continuam mais atentas aos pormenores do meio envolvente. Nesta sexta deslocação observaram uma abelha pousada numa flor, chamando-nos à atenção para esse facto.

Através da nossa observação, tenho constatado que a “escaladora” (oportunidade percecionada por algumas crianças na quarta deslocação) tem continuado a manter as crianças envolvidas na sua descoberta. Hoje o F. sentiu que a subida não correu como esperado, porque estava sempre a escorregar. A familiarização com este local permitiu que se apercebesse das alterações que vão ocorrendo nele,

devido às condições climáticas. O contacto regular com a natureza tem alterado a percepção que as crianças têm sobre a mesma.

## 8. Sétima deslocação ao espaço natureza

<b>Data:</b> 17/05/2019
<b>Hora:</b> 9 horas 30 minutos - 15 horas 00 minutos
<b>Local:</b> Espaço natureza
<b>Pessoas envolvidas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Uma educadora</li><li>- Duas estagiárias de Mestrado em Educação Pré-Escolar</li><li>- Duas assistentes operacionais</li><li>- 20 crianças</li></ul>

### Descrição da sessão:

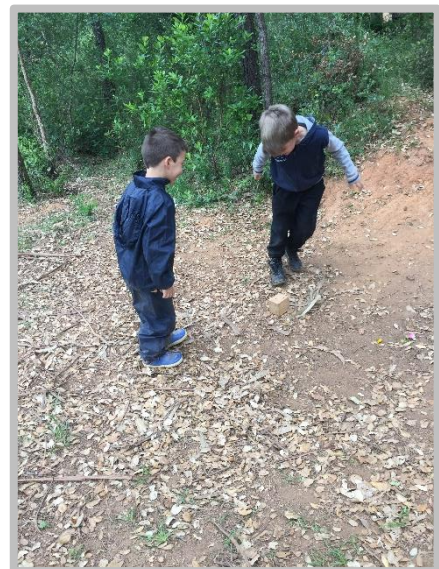
Neste dia 17 de maio o grupo dos Caracóis completa a sétima deslocação ao espaço natureza. A “escaladora”, descoberta e explorada por algumas crianças há já algumas sessões, continuou a ser um local com grandes oportunidades, percecionadas pelas crianças. Hoje, uma criança de 3 anos sentiu-se confiante e capaz de subir, demonstrando grande envolvimento e resiliência na tarefa. Mobilizou o seu corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência e destreza geral, agarrando-se às grandes raízes presentes no solo.



Este também foi o dia em que uma criança descobriu uma nova utilização da “escaladora” e desceu, ao invés de a subir.



A partir da quinta deslocação ao espaço natureza levámos alguns materiais não estruturados como cubos e tábuas de madeira. Foi nesta sétima sessão que algumas crianças mostraram interesse por estes objetos atribuindo-lhes funções distintas: o J. fez do cubo de madeira um dado. Após o seu lançamento, ele e o A. saltavam o número de vezes que a face ditava.





A Y. alisava a lama com o cubo.



O L. decidiu pintar as seis faces do cubo de cores diferentes. O desafio lançado foi o de encontrarem na natureza a cor que a face do dado espelhava, após o lançamento. “O azul é difícil” - constataram. “Não é nada, é o céu (L)”!



Cooperando com um objetivo comum as crianças vão estabelecendo progressivamente relações consistentes entre si.





Ainda pela manhã, outras crianças dedicaram o seu tempo a cozinhar uma bela sopa. Neste dia fizeram “sopa de couves”. A certa altura decidiram que precisavam de mais água para continuar o cozinhado. No espaço natureza escolhido para o Projeto de Intervenção não existia nenhuma fonte de água natural. É de notar que em todas as sessões, a equipa educativa levava um garrafão de água destinado às brincadeiras com água, que o grupo sabia ter de gerir eficazmente. Nesse dia a água acabara. Para resolver o seu problema pediram ao adulto para se deslocar ao caminho das poças de lama. O adulto acompanhou este processo e duas crianças encarregaram-se do principal objetivo: encher uma panela com água e levá-la para o local onde todo o grupo se encontrava, para continuar a sopa.





Nesta tarefa houve tempo para o J. saltar na poça de lama, enquanto que a C. criava uma obra de arte com a lama. Intitulou-a de “Caracolinhos”.



Com a água levada para o local, para além da sopa confeccionada, houve quem decidisse pintar a sua cara com lama.

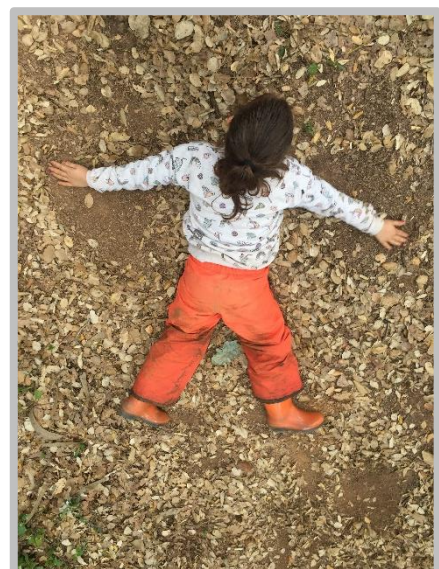




Nestas deslocações ao espaço natureza vamo-nos apercebendo que para além de brincadeiras com água, as brincadeiras com paus também são uma constante. Nesta sessão, a M. encontrou um martelo e lá foi martelando.



Após o almoço, conhecemos novos percursos deste espaço exterior. “Encontrámos o caminho das folhas” - diziam algumas crianças. Neste local houve direito a “chuva de folhas” e a “anjinhos” feitos no chão.





### **Voz das crianças**

“Eu gostei muito de subir a escadadora.”, “Gostei de brincar com a lama.”, “Gostei de sujar a cara com lama e jogar aos *zumbis*.”, “Gostei de cozinhar a sopa de couves.”, “Gostei de ir dar uma caminhada.”, “Adorei a chuva de folhas.” - foram as respostas dadas pelas crianças. Na próxima deslocação ao espaço natureza, a maioria das crianças quer ir novamente ao “caminho das folhas”.

**Memorando:** Na sétima deslocação ao espaço natureza a “escadadora” continua a ser o local onde as crianças passam grande parte do tempo envolvidas na sua exploração. Neste dia, uma criança de 3 anos subiu pela primeira vez, sentindo-se muito feliz ao fazê-lo. Na verdade, é preciso dar tempo a cada criança, para que se sintam progressivamente mais confiantes na exploração livre e autónoma que fazem do espaço. No espaço natureza, respeitamos esse tempo. Saliento também que uma criança atribuiu uma nova função à “escadadora” - ao invés de subir, desceu, como se de um escorrega se tratasse. Este contacto regular com a natureza tem permitido ao grupo familiarizar-se com o espaço, apropriando-se dele, percecionando novas oportunidades educativas diariamente.

Desde a quinta deslocação disponibilizámos materiais não estruturados às crianças (tábuas e cubos de madeira). Foi nesta sétima deslocação que as crianças utilizaram cubos nas suas brincadeiras. Entendo que este tipo de materiais não estruturados proporcionam benefícios às crianças, possibilitando a utilização de diferentes formas. Tomemos como exemplo o desenvolvimento do sentido de número, quando uma criança fez do cubo um dado, saltando o número de vezes que a face ditava após o lançamento. Ou quando pintaram cada face do cubo com cores, procurando a respetivas cores no espaço natureza. A partir da observação do brincar das crianças são várias as oportunidades educativas que o adulto pode apoiar.

Com o aumento das deslocações ao espaço natureza tenho-me apercebido que há progressivamente um aumento da cooperação entre crianças e especialmente de

crianças mais velhas com as mais novas. Hoje, uma criança de 5 anos e uma de 3 mobilizaram estratégias para encher e levar um recipiente cheio de água para o local escolhido no espaço natureza. A equipa educativa, fruto do contacto regular com a natureza, tem concluído que promover a autonomia é reconhecer a agência da criança.

No início deste Projeto de Intervenção, já aqui o disse que a maioria das crianças tinha muito receio em se sujar. A realidade tem-se vindo a alterar. São cada vez mais as crianças que adoram sujar-se. Hoje, foram várias as que “encheram” a sua cara de lama e que brincaram aos zumbis. Progressivamente, as crianças alteram a perceção que têm sobre os elementos naturais (como a lama que tem vindo a fazer parte de quase todas as brincadeiras do grupo).

De tarde, as crianças pediram para fazerem outra caminhada exploratória. Desta vez deram o nome de “caminho das folhas” a um percurso que tinha imensas folhas caídas no chão. Sem pressa, permanecemos ali vários minutos para que as crianças pudessem brincar com este novo elemento natural, percebendo através da experiência direta, as suas características. Através do contacto regular com a natureza aprendemos que é preciso dar tempo, para que as crianças percecionem novas oportunidades educativas.

## 9. Oitava deslocação ao espaço natureza

<b>Data:</b> 24/05/2019
<b>Hora:</b> 9 horas 30 minutos - 15 horas 00 minutos
<b>Local:</b> Espaço natureza
<b>Pessoas envolvidas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Uma educadora</li><li>- Duas estagiárias de Mestrado em Educação Pré-Escolar</li><li>- Duas assistentes operacionais</li><li>- 20 crianças</li></ul>

### Descrição da sessão:

Esta oitava deslocação ao espaço natureza permitiu que as crianças, mais uma vez, atribuísem, com grande criatividade, novos significados a elementos encontrados na natureza. Paus, troncos e pinhas transformaram-se em instrumentos musicais, que entoaram a vários ritmos. Abaixo, a primeira imagem representa um tamborim, a segunda uma bateria, e uma pinha a roçar num tronco, um reco-reco.



Para além dos vários ruídos e sons produzidos pela natureza, e que nas várias sessões as crianças foram capazes de prestar cada vez mais atenção, hoje foi a vez de produzir sons na natureza. Assim passaram grande parte da manhã, construindo um ambiente sonoro.

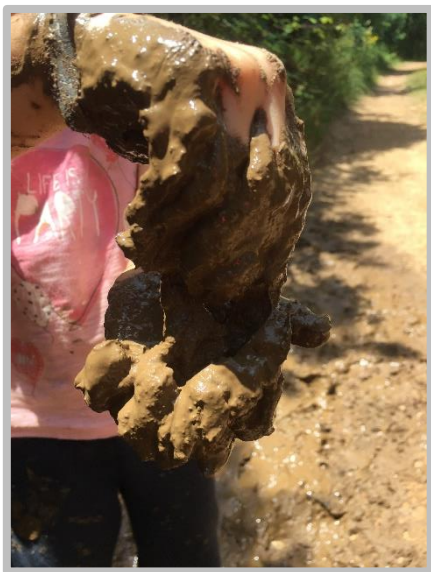


Com o avançar da permanência no espaço natureza fomos nos apercebendo que algumas crianças dedicam algum do seu tempo a apreciar o meio envolvente. Na imagem abaixo, a criança ficou cerca de sete minutos, sozinho, a observar o ambiente à sua volta, demonstrando bem-estar ao fazê-lo.





É certo que brincadeiras com água e lama têm vindo a ser percecionadas como grandes oportunidades para os “Caracóis”. Contudo, também é certo que nem todas as crianças gostavam de o fazer, porque se sujavam. Um facto que temos vindo a observar é que um maior número de crianças, que antes não se queria sujar, começa a fazê-lo com grande entusiasmo.



Hoje, a lama transformou-se em protetor solar. Depois de colocado, descansaram “na areia”, diziam. Os “Caracóis” vão dando cada vez mais asas à sua imaginação.



Nesta oitava deslocação as crianças demonstraram interesse em regressar novamente ao “caminho das folhas”. Pelo caminho fomos encontrando várias escorregas na natureza. As crianças sentem-se cada vez mais confiantes na exploração autónoma que realizam do espaço.



E mais uma vez houve direito a chuva de folhas, estando atentas aos sons e sensações produzidas por elas.



### **Voz das crianças**

O que o grupo dos Caracóis hoje mais gostou de fazer foi: “O que eu gostei mais foi de fazer a banda”, “Gostei de ir ao caminho das folhas”, “Gostei de me sujar”, “Gostei de estar na praia”.

**Memorando:** Na oitava deslocação ao espaço natureza as crianças continuam a atribuir novos significados a elementos que encontram no espaço natureza. Mas esta atribuição de significados distingue-se das restantes que até agora foram feitas. Neste dia, um grupo de crianças decidiu formar uma banda e os elementos encontrados na natureza foram os seus instrumentos musicais. O processo de criação da banda originou a mobilização de estratégias comuns, a partilha de ideias e o saber ouvir o outro. Sei, pois, que o importante nunca foi o produto final, mas o processo realizado.

Através da monitorização realizada concluí que com o aumento do contacto regular com a natureza, as crianças são mais capazes de apreciar o espaço natureza, abstraindo-se de interferências externas.

As brincadeiras com lama continuam a criar altos níveis de envolvimento e bem-estar no grupo. De um modo geral, as crianças têm prazer ao sujar-se e em todas as deslocações novas crianças vão experimentando fazê-lo.

Neste dia, deslocámo-nos ao “caminho das folhas” por um caminho diferente da sétima deslocação. Novas descobertas foram percecionadas e a alegria e euforia das crianças foi evidente. A curiosidade, liberdade e bem-estar que o grupo dos Caracóis demonstra é visível aos olhos da equipa educativa, que também ela se envolve mais entusiasmada neste Projeto de Intervenção.



## 10. Nona deslocação ao espaço natureza

**Data:** 07/06/2019

**Hora:** 9 horas 30 minutos - 15 horas 00 minutos

**Local:** Espaço natureza

**Pessoas envolvidas:**

- Uma educadora
- Duas estagiárias de Mestrado em Educação Pré-Escolar
- Duas assistentes operacionais
- 20 crianças

**Descrição da sessão:**

Na penúltima deslocação ao espaço natureza, a C. e a M. construíram colares da natureza que se transformaram em coroas. Juntas, discutiram que elementos iriam utilizar na sua construção.

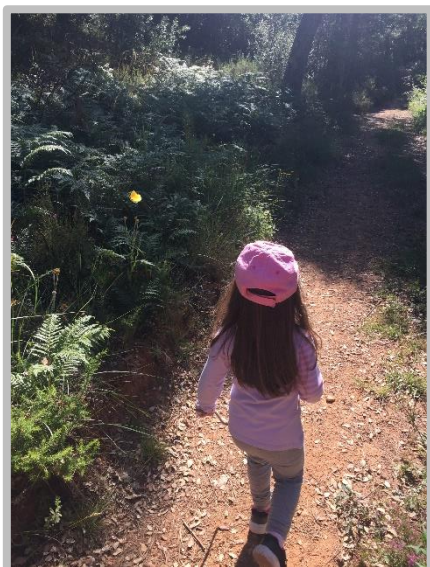




O D., entusiasmado veio-nos mostrar um anel que tinha encontrado na natureza. Notamos uma crescente capacidade de imaginação nas brincadeiras do quotidiano do grupo.



Neste Diário de Bordo, já aqui tínhamos referido que progressivamente as crianças foram aprimorando o olhar para o que é mais pequeno, para o pormenor, para o detalhe. “Olha rápido para esta borboleta” - disse-nos a M. O L. encontrou um formigueiro e após alguns minutos a observá-lo constatou que “andam todas em fila e nunca param quietas”.



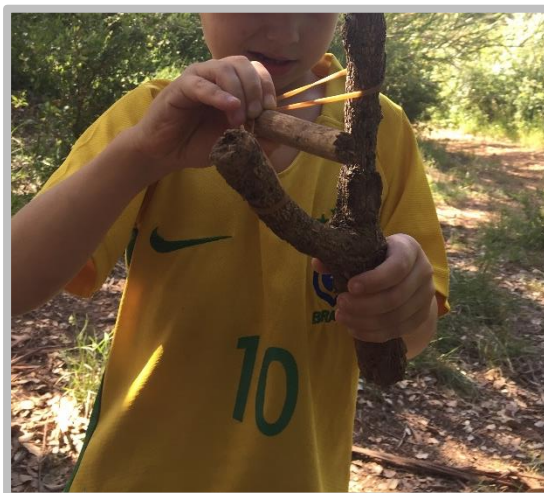
Nesta penúltima deslocação, tentámos perceber o que as crianças estavam a fazer no local que chamaram de “casinha” há já algumas sessões, sem sermos demasiado intrusivas. Fruto da nossa observação concluímos que este era um local frequentemente utilizado pelas crianças mais novas e que neste dia, estavam sentadas no sofá a ver o Ruca.



Num outro local do espaço natureza, o A. fez da terra a sua água: “olhem eu a tomar banho” - disse. As crianças sentem-se cada vez mais à vontade com o facto de sujarem as suas roupas (dificuldade percebida pela equipa educativa nas primeiras sessões).



Com um pau que encontrou no espaço natureza e com um elástico o L. construiu uma fisga. Atribuímos a responsabilidade de ser ele a construir as regras da sua utilização nas brincadeiras neste dia.



#### Voz das crianças

“O que eu gostei mais foi de brincar aos pais e às mães”, “Eu gostei mais de brincar”, “Eu gostei de tomar banho com terra”, “Gostei de fazer os colares”.

**Memorando:** Na penúltima deslocação ao espaço natureza duas crianças arrancaram algumas flores para construir colares da natureza. Sei que arrancar flores não é uma atitude que o grupo tenha tido frequentemente ao longo das deslocações. A nossa prática é repleta de momentos desafiantes e este foi um deles. Decidi adotar uma posição flexível, apoiando-as no processo de construção, conversando naturalmente com as crianças, que não devíamos arrancar flores da natureza. “Porque assim outras pessoas não as podem ver, não é?” - perguntou a C. “É por isso mesmo” - respondi.

As crianças continuam atentas e observadoras do meio ambiente à sua volta. Dedicam um maior período de tempo à observação de fenómenos existentes no espaço, como foi exemplo o formigueiro encontrado.

Mais uma vez, de um modo geral, as crianças brincam em plena cumplicidade com os elementos naturais. Hoje, a terra transformou-se em água, para algumas crianças tomarem banho.

Confesso que observar o brincar na “casinha” (espaço perçecionado pelas crianças na terceira deslocação) foi difícil. Era um pequeno espaço envolto por árvores e arbustos. As crianças mais novas passavam muito tempo a brincar neste local. Senti que seríamos intrusivas se nos aproximássemos para observar. Enquanto equipa educativa, também aprendemos a dar espaço às crianças, sentindo-nos confiantes e seguras desta escolha. Reconhecemos que o facto de não termos todas as crianças sob o nosso ângulo de visão é uma prática desafiante. Ao longo do Projeto fomos conseguindo enraizar esta prática, porque na verdade, só precisamos de confiar na competência das crianças.

Por último, gostaria de refletir sobre a utilização da fiska criada. No início do Projeto de Intervenção (principalmente nas primeira e segunda deslocações) a postura de alguns membros da equipa passou muito pelo discurso de proibição, que refletia os próprios medos: “não subas às árvores que podes cair”, “não brinques com esses paus”, “não faças isso que te magoas”. Foi difícil contrariar o uso deste tipo de discurso. Levou tempo a aceitação. Exigiu uma reflexão contínua. Porém, na fase final deste Projeto de Intervenção, concluo que o desafio foi superado. Quando a criança construiu a fiska, o adulto soube atribuir responsabilidade aos utilizadores. Sugeriu que construíssem as regras de utilização e as consequências, se as mesmas não fossem cumpridas. Na verdade, ninguém se magoou neste tipo de brincadeira (nem a subir às árvores, nem a brincar com paus). Crianças e equipa educativa têm evoluído neste contacto regular com a natureza.

## 11. Décima deslocação ao espaço natureza

<b>Data:</b> 21/06/2019
<b>Hora:</b> 9 horas 30 minutos - 15 horas 00 minutos
<b>Local:</b> Espaço natureza
<b>Pessoas envolvidas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Duas educadoras</li><li>- Quatro estagiárias de Mestrado em Educação Pré-Escolar</li><li>- Quatro assistentes operacionais</li><li>- 40 crianças</li></ul>

### Descrição da sessão:

Este foi o último dia da deslocação ao espaço natureza. Há a salientar que foi um dia diferente dos restantes.

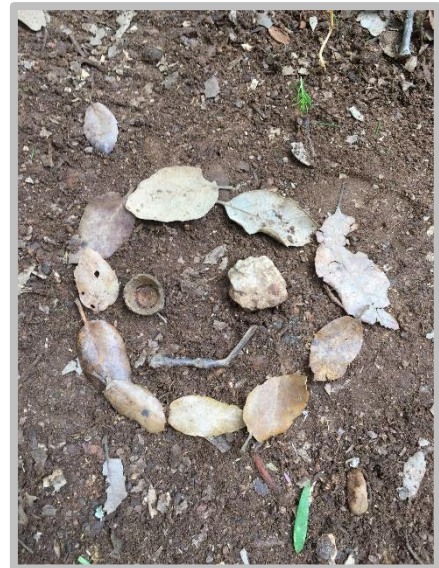
Como já foi explicado ao longo deste trabalho, o presente Projeto de Intervenção destinava-se apenas à “sala amarela” onde me encontrava a estagiar. Contudo, fomos percebendo o entusiasmo com que os pais da outra sala do J.I olhavam para o Projeto e até um certo desagrado por não ser estendido à sala dos seus filhos- a “sala azul”. Por esse motivo, planeámos juntamente com a educadora da “sala azul” esta deslocação, com as devidas autorizações formais. Neste dia sentimos que as crianças da “sala amarela” quiseram mostrar entusiasmadas o que faziam naquele espaço que tanto falavam aos colegas.

Confecionaram uma canja para todos provarem.





Fizeram desenhos em tábuas de madeira e obras de arte com elementos da natureza.



Brincaram com lama e construíram um caracol- animal que deu origem ao nome do nosso grupo.



Algumas crianças quiseram ir até ao escorrega e assim foi.



Na caminhada até ao local, foram alertando os colegas para os detalhes que iam encontrando: “uma folha com três cores (D)” e “um bicho pousado num malmequer amarelo (P)”.





Pela manhã houve quem dedicasse o seu tempo a subir à “escaladora”. Algumas crianças da “sala azul” também o decidiram fazer. Porém, queremos salientar que também elas foram capazes de encontrar os seus pontos de interesse.



Juntas, escavaram um buraco para tentar encontrar uma minhoca. E não é que conseguiram? Graças aos conhecimentos que as crianças da “sala amarela” já possuíam sobre este animal, decidiram colocar terra nas mãos dos colegas para que a minhoca se sentisse mais feliz. E lá foi passando na mão de quem queria vivenciar esta nova experiência





A partilha de conhecimentos e afetos foi uma realidade nesta última deslocação.



Uma vez que este era o nosso último dia de deslocação ao espaço natureza, levámos um bolo, decorado com um caracol, para o grupo dos Caracóis e da “sala azul”. As crianças estavam tão felizes que fizeram da terra *confettis*. Mas que grande festa!



**Memorando:** Esta última deslocação, como referi anteriormente, teve algumas particularidades. Neste dia não conseguimos avaliar a sessão. Ainda assim conseguimos perceber que, de um modo geral, todas as crianças sentiram bem-estar em permanecer este dia no espaço natureza.

Quero referir que as crianças da “sala azul”, porque não tinham atividades estruturadas pelo adulto, sentiram-se perdidas nos primeiros instantes. Rapidamente perceberam a dinâmica do local. O grupo dos Caracóis fez questão de incluir os colegas nas suas brincadeiras. Neste último dia, quiseram mostrar algumas das coisas que fizeram neste espaço natureza. As crianças da “sala amarela” já confeccionaram canja, sopa da pedra, sopa de batata, sopa de banana e sopa de couves. Curiosamente, todas as sessões faziam uma sopa. Neste dia fizeram novamente uma canja. As brincadeiras com terra e com lama foram uma constante. Juntas, subiram à escadaria, fizeram obras de arte, escavaram para encontrar uma minhoca (que trataram com grande empatia) e escorregaram num escorrega na natureza. A cooperação entre crianças foi uma realidade.

Notei algumas diferenças na postura que as crianças de ambos os grupos tinham na exploração que faziam do espaço. As crianças da “sala amarela” eram observadoras, curiosas, envolvendo-se concentradas nas suas brincadeiras. Já as crianças da “sala azul” demonstraram alguns receios quando, por exemplo, encontraram uma minhoca e de sujarem as suas roupas. Brincaram muito perto do campo de visão do adulto, dado que se sentiam mais seguras ao fazê-lo. A atitude das crianças da “sala azul” foi idêntica às primeiras deslocações ao espaço natureza das crianças da “sala amarela”. Concluimos, portanto, que o contacto regular com a natureza aumenta a conexão que as crianças têm com a natureza, alterando as percepções que têm a cerca da mesma. O grupo dos Caracóis, ao longo das dez deslocações demonstrou ter uma capacidade crescente de aproveitar o ambiente natural à sua volta, ganhando sentido de pertença a este novo espaço.

