



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Vivências em Contexto Natural

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial Problemas Cognitivos e Motores

2022 Teresa Manuela Gomes Amaro Alves



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Teresa Manuela Gomes Amaro Alves

Vivências em Contexto Natural

Trabalho de projeto em Educação Especial Problemas Cognitivos e Motores,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Outubro de 2022

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
De jogar e de falar.
Cem sempre cem
Modos de escutar
As maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e
compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
Mas roubaram-lhe noventa e
nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:
De pensar sem as mãos
De fazer sem a cabeça
De escutar e de não falar
De compreender sem alegrias
De amar e maravilhar-se
Só na Páscoa e no Natal
Dizem-lhe:
De descobrir o mundo que já
existe
E de cem
Roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
Que o jogo e o trabalho
A realidade e a fantasia
A ciência e a imaginação
O céu e a terra
A razão e o sonho
São coisas
Que não estão juntas
Dizem-lhe:
Que as cem não existem
A Criança diz:
Ao contrário, as cem existem.”

Loris Malaguzzi

As cem linguagens da criança

Agradecimentos

A todas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida e que contribuíram para chegar à pessoa que sou hoje.

Um agradecimento especial à minha família, às minhas filhas Maria e Francisca pela compreensão nos dias mais difíceis, ao meu marido pelo encorajamento para alcançar os meus objetivos.

Ao grupo de crianças que fez parte deste projeto e às respetivas famílias, o meu muito obrigada pela confiança e colaboração.

À minha entidade patronal que aceitou de imediato e me proporcionou as condições necessárias à concretização deste desafio, assim como a toda a equipa que trabalha comigo e que sempre me apoiou e motivou.

À minha colega Michelle Barbosa por todos os momentos partilhados, sempre presente e disponível, com uma palavra de encorajamento nos momentos mais difíceis.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, por toda a dedicação e por todas as aprendizagens que me permitiram, ao longo da minha vida académica, em especial à Doutora Vera do Vale, por me orientar e ajudar a concluir este desejo de longa data.

Título: Vivências em Contexto Natural

Resumo: O presente Relatório é o resultado de um trabalho desenvolvido no âmbito do mestrado em Educação Especial, no domínio de Problemas Cognitivos e Motores, realizado em contexto de jardim-de-infância, com a finalidade de obtenção do grau de mestre. Este estudo pretende refletir sobre as potencialidades das experiências em contexto natureza, que podem ser proporcionadas a um grupo de crianças de jardim de infância, do qual faz parte uma criança com paralisia cerebral, elas são realizadas numa mata perto do jardim de infância. Para a concretização do projeto, foram realizadas várias visitas à mata, entre abril e junho de 2022. Para a recolha de dados deste estudo foram escolhidos vários instrumentos: as narrativas de aprendizagem, a observação através da grelha “Evaluating the impact of forest school” (Traduzida e adaptada por Vale 2022 de Slade, Lowery & Band, 2013), o registo fotográfico e de vídeo.

Palavras-chave: Espaço exterior, brincar, desenvolvimento de competências, prática pedagógica, inclusão.

Title: Experiences in a Natural Context

Summary: Tais Report is the result of work carried out within the scope of the Master's Degree in Special Education, in the field of Cognitive and Motor Problems, carried out in a kindergarten context, with the aim of obtaining a Master's degree. This study intends to reflect on the potential of experiences in the context of nature, which can be provided to a group of kindergarten children, which includes a child with cerebral palsy, they are carried out in a forest close to the kindergarten. To carry out the project, several visits to the forest were carried out between April and June 2022. Several instruments were chosen to collect data for this study: learning narratives, observation through the grid "Evaluating the impact of forest school" (Translated and adapted by Vale 2022 by Slade, Lowery & Band, 2013), the photographic and video recording.

Keywords: Outer space, playing, skills development, pedagogical practice, inclusion.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
Introdução	2
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	3
1. Modelo Forest Kindergarten	4
1.1 Os espaços exteriores no contexto educativo em Portugal	5
2. O Brincar	7
2.1 Brincar em contextos de natureza	11
2.1 Desafios, importância do risco no brincar na natureza	12
3. Benefícios do contato com a natureza	13
3.1 Benefícios para a saúde	14
3.2 Benefícios para o desenvolvimento físico	15
3.3 Benefícios para as relações sociais e desenvolvimento emocional	15
3.4 Benefícios para o desenvolvimento cognitivo	16
3.5 Benefícios para o desenvolvimento neurobiológico	17
3.6 Proteção da natureza e educação para a sustentabilidade	18
4. Projetos reveladores de práticas pedagógicas ao ar livre em Portugal	20
4.1 Limites Invisíveis	20
4.2 Projeto serei(a) no Jardim	21
4.3 A Escola Lá Fora	21
5. Que tipo de abordagem deve ser feita em contexto exterior/natureza	
Metodologia de abordagem	22
5.1 Metodologias de abordagem	22
5.2 Currículo emergente	22
5.1 Modelo curricular preconizado nas orientações curriculares	24
CAPÍTULO II – COMPONENTE EMPIRICA DO ESTUDO	27
1. Enquadramento do estudo	28
2. Objetivos	28
3. Metodologia	29
3.1 População alvo	29

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	32
4.1. Narrativas de aprendizagem	32
4.2 Observação	34
4.3 Registo fotográfico	35
5. Procedimentos	35
Capítulo III	36
1 Avaliação das experiências em contexto natureza	37
1.1. Grelhas de observação	37
1.2 Análise das narrativas de aprendizagem	42
2.1. Na Perspetiva das crianças o que proporcionam as experiências na mata	43
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES	48
Conclusões	49
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
Considerações finais	54
Referências bibliográficas:	55
Anexos	63
Anexo 1 Pedido de consentimento.....	64
Anexo 2 Grelha de observação 19 de abril 2022	67
Anexo 3 Grelha de observação 20 de abril 2022	69
Anexo 4 Grelha de observação 28 de abril 2022	71
Anexo 5 Grelha de observação 29 de abril 2022	73
Anexo 6 Grelha de observação 5 de maio 2022	75
Anexo 7 Grelha de observação 5 de maio 2022	77
Anexo 8 Grelha de observação 9 de maio 2022	79
Anexo 9 Grelha de observação 11 de maio 2022	81
Anexo 10 Grelha de observação 7 de junho 2022	83
Anexo 11 Grelha de observação 14 de junho 2022	85
Anexo 12 Grelha de observação 20 de junho 2022	87
Anexo 13 Narrativas de aprendizagem- Exploradoras da natureza	89
Anexo 14 Narrativas de aprendizagem- Exploradoras da natureza	90
Anexo 15 Narrativas de aprendizagem- Voos de afeto	91
Anexo 16 Narrativas de aprendizagem- Voos de afeto	92
Anexo 17 Narrativas de aprendizagem- Voos de afeto	93

Anexo 18 Narrativas de aprendizagem- À descoberta da natureza	94
Anexo 19 Narrativas de aprendizagem- À descoberta da natureza	95
Anexo 20 Narrativas de aprendizagem- A fogueira	96
Anexo 21 Narrativas de aprendizagem- A fogueira	97
Anexo 22 Narrativas de aprendizagem- A fogueira	98
Anexo 23 Narrativas de aprendizagem- Guardiães do bolo	99
Anexo 24 Narrativas de aprendizagem- Guardiães do bolo	100
Anexo 25 Narrativas de aprendizagem- Guardiães do bolo	101
Anexo 26 Narrativas de aprendizagem- Restaurante Vegan	102
Anexo 27 Narrativas de aprendizagem- Restaurante Vegan	103
Anexo 28 Narrativas de aprendizagem- Restaurante vegan	104
Anexo 29 Narrativas de aprendizagem- O caracol.....	105
Anexo 30 Narrativas de aprendizagem- A casa mágica	106
Anexo 31 Narrativas de aprendizagem- A casa mágica	107

Lista de abreviaturas

- ANIP - Associação Nacional de Intervenção Precoce
APPC - Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra
CASPAE - Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola nº10
CE - Comissão Europeia
CIDTFF - Centro de Investigação Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores
CNF - Conservação da Natureza e das Florestas
COSI - Childhood Obesity Surveillance Initiative
ELI - Equipas Locais de Intervenção
IP - Intervenção precoce
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OMEP - Organização Mundial da Educação Pré-escolar
ONU - Organização das Nações Unidas
SNIP - Serviço Nacional de Intervenção Precoce
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência

Lista de Gráficos

- Gráfico 1 - Tipo de brincadeira..... 35
Gráfico 2 - Criatividade36
Gráfico 3 – Interação37
Gráfico 4 - Sentimentos e emoções38
Gráfico 5 – Motivação39

Lista de quadros

- Quadro 1 – 5 Disposições chave para a aprendizagem32
Quadro 2 – Narrativas de aprendizagem.....44
Quadro 3 – Na perspetiva das crianças o que promovem as experiências na mata.....55
Quadro 4 – Na perspetiva dos pais o que promovem as experiências na mata..... 56

Lista de figuras

Figura 1- Na perspectiva dos pais o que promovem as experiências na mata.....63

Figura 2- Na perspectiva das crianças o que promovem as experiências na mata...63

INTRODUÇÃO

Introdução

Este relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial Problemas Cognitivos e Motores, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra para obtenção do grau de mestre.

O estudo intitulado vivências em contexto natural, surgiu da inquietação profissional enquanto educadora de infância numa instituição de solidariedade social, que tem o privilégio de ter um terreno que apelidamos de mata, permitindo às crianças usufruir deste espaço. Com as visitas realizadas foi-se constatando que as brincadeiras são do interesse do grupo bem como fonte de prazer e exploração, o que levou a fazer formação e investigação nesta área.

O presente estudo encontra-se dividido em cinco capítulos: no primeiro capítulo é realizado o enquadramento teórico, onde são salientados os seguintes temas: O modelo Forest Kindergarten; os espaços exteriores no contexto educativo português; o conceito de brincar; o brincar em contexto natureza; desafios, importância do risco no brincar na natureza; os benefícios de brincar na natureza; são também referidos alguns projetos atualmente desenvolvidos, reveladores de práticas pedagógicas ao ar livre existentes em Portugal; por último é abordada a metodologia de abordagem.

O segundo capítulo corresponde à componente empírica, no qual é feita a apresentação do estudo, o seu enquadramento, questões de investigação, objetivos e metodologia utilizada. No terceiro capítulo são apresentados e analisados os dados recolhidos no estudo. No quarto capítulo são apresentadas conclusões do estudo, terminando com as considerações finais onde se refletem as limitações e dificuldades sentidas, bem como as aprendizagens ao longo deste trabalho, deixando algumas recomendações para trabalhos futuros.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1. Modelo Forest Kindergarten

O modelo Forest Kindergarten, surgiu na Escandinávia na década de 1950 como uma forma de ensinar as crianças sobre o mundo natural. Walking Kindergarten foi o primeiro jardim de infância com esta influência, surgiu na Dinamarca, este projeto foi criado e desenvolvido por Ella Flautau. (Figueiredo, 2015). Este modelo decorre dos ideais de Froëbel e Montessori, que defendiam modelos de aprendizagem baseados nos interesses e ritmos de cada criança dando preferência ao brincar livre, reconhecendo os benefícios da interação com o espaço exterior. É na natureza que muitas instituições do Norte da Europa desenvolvem os seus programas educativos para crianças dos 0 aos 5 anos, desde o século XIX, (Ejbye-Ernst & Stokholm, 2014 como citado em Coelho et al., 2015).

Uma crença comum em muitos países ocidentais e especialmente escandinavos, é que a natureza deve desempenhar um papel importante na educação de crianças e adolescentes (Bentsen, Andkjær & Ejbye-Ernst, 2009; O'Brien & Murray, 2007; Dahlgren & Szczepanski, 1998; Grahn, 1996 como citado em Bentsen, Mygind, & Randrup, 2009).

Bentsen, Mygind, e Randrup, (2009), referem que na última década, um número crescente de escolas dinamarquesas públicas, privadas ou independentes, introduziram a educação obrigatória regular fora da sala de aula para crianças de 7 a 16 anos, conhecido em dinamarquês como Udeskole. Na Dinamarca o Ministro da Educação estabelece a meta para cada assunto, mas os municípios, escolas e professores, decidem como atingir essas metas, permitindo liberdade na escolha das práticas.

O desenvolvimento da Forest School começou na Grã-Bretanha em meados da década de 1990, a escola na floresta é uma forma regular de aprendizagem ao ar livre que se baseia nas práticas de jardim de infância ao ar livre da Escandinávia (Knight, 2009; O'Brien, 2009; Joyce, 2012 como citado em Harris, 2017). As crianças frequentam sessões de aprendizagem ao ar livre, semanalmente ou quinzenalmente por um período que pode ir das seis semanas a todo o ano letivo. Segundo (Rickinson et al., 2004; NEA do Reino Unido, 2011 como citado em Harris, 2017) os defensores da aprendizagem ao ar livre continuam a aumentar na Grã-Bretanha.

O estudo desenvolvido por Brânquias (2011 como citado em Harris, 2017), inclui a revisão de evidências empíricas sobre crianças e natureza, que abrange a literatura publicada de 2003 a 2010 e inclui 61 estudos avaliados em relação aos benefícios oferecidos em termos de saúde, bem-estar, cognição, habilidades sociais, impactos

emocionais/comportamentais e impactos éticos. Encontrou evidências para apoiar as alegações de que a exposição a ambientes naturais aumenta o conhecimento ambiental, incentiva o desenvolvimento de atitudes pró-ambientais, influencia positivamente a saúde mental e que a proximidade de espaços verdes está ligada à atividade física. Brânquias defende que passar tempo na natureza é uma dieta equilibrada para apoiar o desenvolvimento das crianças.

Nos EUA e no Canadá também surgem iniciativas para reconectar as crianças com a natureza como por exemplo nos EUA (Children and nature network - children and nature.org), Canadá (Children and Nature Alliance -<http://childnature.ca/about-alliance>) como citado em Harris (2017), assim como, em toda a Europa, nomeadamente em Portugal.

1.1 Os espaços exteriores no contexto educativo em Portugal

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) preconizam o ambiente educativo como um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, realçando a importância da organização do ambiente educativo da sala como base do trabalho curricular do educador e da sua intencionalidade educativa. Assim como, a importância do espaço exterior considerando “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silvia et.al.,2016, p.13).

As atividades que se realizam em contexto de sala, também podem ser dinamizadas no exterior, proporcionando às crianças enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas, devido às características do contexto. O espaço exterior é um local privilegiado para o brincar ao ar livre, as interações tornam-se mais propícias entre as crianças e também entre as crianças e os adultos. Surgem momentos onde a criança socializa, aprende regras com os seus próprios jogos e desenvolve competências várias, como por exemplo motoras. Podemos observar também a riqueza da exploração do meio e dos materiais existentes.

Segundo as OCEPE:

“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, areia, terra, água, etc.), [bem como] (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre. (Silva et al., 2016, p.27).

O espaço exterior é um local experiencial por excelência, que proporciona o contato com materiais versáteis, que as crianças podem explorar e manipular de forma pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual, possibilitando o desenvolvimento de novas aprendizagens. É fundamental que o educador para além de dar oportunidade às crianças de utilizarem o espaço exterior, permita que estas o explorem sem limitações, embora com a consciencialização de que podem surgir perigos. “Estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada (...) com particular atenção às questões de segurança” (Silva et al., 2016, p.27).

Vários estudos, (Dyment & Coleman, 2012; Ernst, 2014; Figueiredo, 2015; Maynards & Waters, 2007; como citado em Bento & Portugal, 2016), Neto, 2020, indicam que o espaço exterior está a ser desvalorizado por parte dos profissionais da educação, sendo visto como um espaço de recreio e utilizado por um período reduzido, servindo principalmente para “libertar energias” e “esticar as pernas”. O papel do adulto restringe-se à vigilância e supervisão do brincar das crianças e prevenção de acidentes nas mesmas. O tempo em espaço de sala de atividades é comparativamente superior e valorizado.

O estudo realizado por Figueiredo (2015) pretendeu compreender as interações das crianças com o espaço exterior em contexto de jardim de infância, em situação de jogo livre, realizado em 4 jardins de infância nas cidades de Coimbra e Aveiro. Este estudo veio evidenciar que as crianças permaneciam pouco tempo no exterior. Só 10,8 % do tempo passado nos centros de apoio à infância era dedicado ao exterior, em média 30 a 50 minuto. Apenas curtos intervalos é que eram dedicados ao jogo livre. A saída das crianças para o exterior realizava-se estritamente em condições climatéricas favoráveis e sem pluviosidade. Outra evidência deste estudo, é que as interações criança-espaço apresentam qualidade preocupante, nove dos espaços que fizeram parte do estudo, são espaços pobres, basicamente com materiais móveis e manufaturados, equipamentos fixos e sem elementos da natureza. Os resultados deste estudo também evidenciam o

insucesso de uma procura ativa de oportunidade de ação e jogo dramático e exploratório, sendo a principal causa a ausência de materiais, tais como água, paus, terra ou árvores. Salienta também que a atividade motora destas crianças é pouco intensa e sem qualidade, com valores muito preocupantes.

Apesar de o brincar no exterior ser valorizado e preconizado pelas políticas educativas (OCEPE) e defendido por vários estudos que comprovam os benefícios destas práticas, em Portugal, na prática pedagógica de muitos educadores, são mais valorizadas as experiências proporcionadas na sala de atividades, como podemos comprovar pelo estudo realizado por Figueiredo (2015). Em oposição aos primeiros passos dados em Portugal com o surgimento dos primeiros jardins de infância que receberam a influência do modelo Kindergarten, com pedagogos como Irene Lisboa ou Bissaya Barreto no desenvolvimento de conceções e práticas valorizadoras do brincar ao ar livre, em contato com a natureza.

2. O Brincar

A palavra lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim *ludos* que remete para jogos e divertimento. O conceito de atividades lúdicas está relacionado com o ludismo, ou seja, atividades relacionadas com jogos e com o ato de brincar. Como refere Neto (2020) “Brincar é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem independentemente do espaço geográfico ou cultural” (p.43)

O conceito brincar é um conceito com vários significados, compreendidos numa perspetiva diferente por diversos autores, intimamente relacionados com a evolução histórica da educação de infância. A importância atribuída ao brincar em contextos de educação de infância foi salientada por pedagogos e reformadores, cujas ideias acerca da infância tiveram um impacto poderoso, nos sistemas e práticas de educação de infância (Cutter-Mackenzie et al., 2014, como citado em Coelho & Vale, 2017).

Em seguida será realizada em revista alguns pedagogos que mais trouxeram influências sobre o brincar. O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância, como uma fase de importância decisiva na formação. Um princípio defendido por Froebel, era que a criança é como uma planta em sua fase de formação, que exige cuidados frequentes para crescer de maneira saudável.

Para ele, as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Também Decroly (1871-1932) se dedicou a experimentar uma escola centrada no aluno. Foi um dos precursores dos métodos ativos, fundamentados na possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado e assim, aprender a aprender.

Segundo Smith (2006, como citado em Mendes & Portugal, 2019), Piaget deu o contributo teórico valioso que faltava, para que o brincar fosse considerado como premissa fundamental, no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para tal, definiu três tipos de brincar, associados aos progressivos níveis de desenvolvimento cognitivo e interesses da criança: o brincar prático (sensório-motor), o brincar simbólico (pré-operatório) e o brincar com regras (operações concretas). De acordo com este pensamento, o brincar está centrado na ação da criança em interação com o mundo, englobando o brincar funcional, exploratório e o faz de conta. No estágio pré-operatório destaca-se o pensamento egocêntrico, que está expresso no jogo simbólico, atividade na qual a criança transforma a própria realidade, apreende diversas regras e se desenvolve a nível pessoal e social.

Para Vigotsky a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Seguindo a ideia de que a aprendizagem se dá por interações, o brincar permite que haja uma atuação na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo. O autor afirma que na brincadeira, a criança no seu comportamento vai para além da sua idade. Na sua opinião a brincadeira, permite criar uma zona de desenvolvimento proximal, possibilitando que as experiências da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação do mundo.

Maria Montessori defende que o brincar é o trabalho da criança, o objetivo é a construção de si mesma. Através da brincadeira livre, a criança escolhe quando, onde e o que fazer. A brincadeira assume um papel importante no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens.

Kernan (2017) também defende que o brincar é fundamental para os currículos da primeira infância, nos quais se assume como um contexto para a aprendizagem e desenvolvimento precoce, numa “pedagogia do brincar” onde a criança é vista como um aprendiz capaz e ativo.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, afirma que o brincar é um direito fundamental de todas as crianças e que deve ser respeitado. O artigo 31 sobre a promoção do direito a brincar, define “o direito ao lazer, ao jogo e aos tempos livres”. O artigo 12.º defende o direito de a criança expressar a sua opinião e esta ser tomada em consideração, “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de se exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”.

O Brincar é um dos pontos dominantes da literatura para a infância, incluída nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e defendido pelas pedagogias ativas. A aprendizagem é encarada como um processo pedagógico holístico em que o brincar livre é a sua expressão máxima. Aprender e brincar estão assim naturalmente ligados na educação de infância, “brincar é a atividade natural de iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender (...).” (Silva et al., 2016, p. 10).

A nível mundial, têm-se verificado mudanças culturais significativas que afetam as experiências de brincar com repercussões no desenvolvimento, na aprendizagem e na saúde das crianças.

Segundo Frost (2012, como citado por Bento, 2015), num passado não muito longínquo as oportunidades para brincar ao ar livre pareciam estar acessíveis à maioria das crianças, mas nas últimas décadas surgiram alterações significativas nas dinâmicas sociais, familiares e educativas tendo contribuído para uma redução das experiências de brincar ao ar livre, na rua e noutros espaços não estruturados. Houve uma diminuição do tempo dedicado aos filhos, devido ao desempenho profissional dos pais e às constantes solicitações da rotina, o ritmo diário é muito acelerado. Por outro lado, as crianças cada vez mais têm atividades extracurriculares: futebol, ginástica, teatro, música, que reduzem significativamente o tempo para brincar livremente. São poucos os pais que têm oportunidade de fazer um passeio ao fim do dia e desfrutar do meio natural com os filhos. O crescimento e desenvolvimento das cidades, também influenciou a diminuição dos espaços verdes. O aumento da circulação rodoviária e conseqüentemente a densidade populacional e do tráfego comercial, provocou um sentimento de perigo e naturalmente

uma maior proteção por parte das famílias, às crianças. Atualmente a maioria das crianças faz o trajeto de carro para a escola.

O avanço científico que levou ao aparecimento de dispositivos tecnológicos que conquistaram as crianças e jovens, contribuiu também para a redução das brincadeiras de pares e de grupos. Cada vez mais vemos crianças a jogarem nos tablets, nos telemóveis ou nos computadores, passando horas sozinhos numa vida sedentária e solitária.

Para o neurocientista francês Desmurget (2011) algumas das consequências que os ecrãs podem provocar às crianças, são um persistente bombardeio dos sentidos, uma diminuição das trocas interpessoais, nomeadamente intrafamiliares, com perturbações do sono, comportamentos sedentários e pouco estímulo intelectual. Desmurget no seu livro, *A Fábrica de Cretinos Digitais*, alerta que pela primeira vez estamos diante de uma geração com o Quociente de Inteligência (QI) inferior ao dos pais. Este neurocientista recomenda tempo zero de ecrã antes dos seis anos, inclui televisão e desenhos animados, para ele as crianças hoje veem mais ecrã num dia, que os pais numa semana.

Neto (2020) propõe que, “sair de casa e explorar o ar livre e a Natureza é uma boa oportunidade para retirar as crianças de uma exposição excessiva aos dispositivos digitais e de criar um equilíbrio sensato, entre atividade sedentária e atividade física.” (p.157). Defende vigorosamente o brincar ao ar livre, alertando para o perigo da superproteção inibidora da ação lúdica das crianças pelos adultos, bem como o tempo que as crianças passam confinadas a espaços interiores, em detrimento de brincadeiras nos espaços exteriores em contacto com a natureza.

Neto (2020) defende ainda que:

“Através do brincar livre, as crianças têm oportunidade de despertar as forças do inconsciente e de se identificar com a sua realidade interior e o mundo que as rodeia. Brincar e ser ativo é a melhor resposta para a incerteza que vivemos em relação à realidade biológica, social e cultural” (p.29)

Neste contexto, o brincar livre é permitir que a criança escolha a sua brincadeira, o adulto deve confiar e encorajar a criança nas suas experiências e descobertas, “Brincar também não é um jogo com regras predefinidas impostas pelos adultos.” (Neto 2020, p.42)

Meirelle, como citada em Barros 2018, define o brincar como sendo o mecanismo que permite conectar-se com o que há de vivo dentro de si, dos outros e dos objetos, considerando o brincar a própria vida se expressando.

2.1 Brincar em contextos de natureza.

Como referido anteriormente, a criança descobre e aprende o mundo através do brincar. Um destes caminhos a utilizar é o brincar em contato com a natureza. Neto (2020), defende o brincar ao ar livre, “Educar através da exploração da Natureza promove de forma explícita o convite ao brincar!” (p.153). A interação com a Natureza, conforme nos apresenta Neto, pode ser feita de diversas formas, umas mais ativas, como subir às árvores e chapinhar nas poças de água, outras mais contemplativas, tal como observar a natureza. Na mesma linha de pensamento, Bilton, Bento e Dias (2017) enfatizam a importância das vivências lúdicas no exterior, em contacto direto com os elementos naturais, dizendo que as brincadeiras ao ar livre “geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade e contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio.” (p. 28).

Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine (2005) defende, que as crianças que brincam ao ar livre com regularidade de forma não dirigida e estruturada, são mais capazes de conviver com os outros, mais saudáveis e mais felizes.

Estudos apresentados por Coelho et al. (2015), demonstram que o contacto com a natureza e as brincadeiras ao ar livre são benéficas para as crianças, pois promovem a criatividade, habilidades motoras, a concentração, a capacidade para resolver problemas, a consciência ambiental e o desenvolvimento cognitivo, atenuando o défice de atenção.

No modelo Reggio Emilia, as organizações dos espaços são muito importantes, porque para este modelo eles enriquecem a abordagem educacional, oferecem e promovem oportunidades para as crianças explorarem seu potencial de aprendizagem social, afetiva e cognitiva, o espaço é considerado um terceiro educador.

João Formosinho e Júlia Formosinho (2013) também defendem que o educador tem um papel importante na organização do espaço pedagógico e este deve ser um local de bem-estar, alegria e prazer, deve englobar experiências múltiplas e ir ao encontro dos interesses das crianças e da comunidade “Um espaço pedagógico aberto à natureza que se caracterize pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural” (p. 25)

2.1 Desafios, importância do risco no brincar na natureza

O brincar no exterior e principalmente com elementos da natureza pode apresentar riscos que pais e educadores podem ter dificuldade em ultrapassar. Proteger e manter em segurança as pessoas que cuidamos e educamos é muito importante. Mas é essencial refletir sobre as atitudes que tomamos, encontrar um equilíbrio entre a proteção e a liberdade, deixando que cada criança aprenda com suas próprias experiências. Neto (2020), considera que o receio por parte dos pais, que os filhos se magoem a subir às árvores ou a descer no escorrega é outro dos entraves à diversão e ao desenvolvimento das crianças que se irão tornar adultos resilientes e confiantes. A confrontação com o risco permite construir autoestima e autoconfiança que são fundamentais no seu crescimento. Acredita que fazem falta mais joelhos esfolados e narizes esmurrados porque as crianças ficam muito vulneráveis, muito frágeis, “estamos a criar crianças imaturas e totós” (Neto, 2020, p.105).

Para o mesmo autor, as crianças “habitualmente, (...) têm uma excelente perceção dos riscos e dos limites, se vale a pena ou não arriscar” (Neto, 2020, p.104). Quando conseguem superar o risco é uma alegria para elas, uma conquista em termos de desenvolvimento e controle emocional. “Esses confrontos com o risco em brincadeira livre são cruciais para o desenvolvimento do cérebro, o comportamento motor, social e a regulação e controlo emocional.” (Neto, 2020, p.103).

Bento et al. (2017) também consideram que “lidar com o risco associa-se a um sentimento de superação de limites, que promove a autoestima e a confiança da criança nas suas competências (p.51). Para estas autoras, risco é entendido como desafio, através do qual a criança descobre, explora e faz aprendizagens fundamentais para o seu desenvolvimento. “O risco no brincar possui um importante papel no desenvolvimento da criança, respondendo à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação. O confronto com situações desafiantes permite a mobilização de competências de gesto e avaliação do risco” Christensen e Mikkelsen (2008 citado por Bento et al., 2017, p.70).

Diferente de perigo, definido como “estado de uma pessoa que corre grandes riscos, em perigo de, em risco de que algo ruim aconteça: em perigo de morte” (dicionário online de português), que se reporta, a situações cuja probabilidade de algo correr mal é elevada e que podem conduzir a ferimentos graves ou à morte.

O adulto deve proporcionar à criança contextos que permitam experiências de brincadeiras desafiantes, mas de risco controlável. O Conselho Nacional de Educação, (2011), na Educação para o Risco, defende que “No fundo, trata-se de compreender o risco, de saber geri-lo e minimizá-lo e de promover na escola uma cultura onde a consciência do risco não seja tão exagerada que leve à paralisia, nem tão reduzida que conduza à irresponsabilidade.” (Recomendações Nº 5/2011 p.292). O mesmo documento defende uma escola virada para a ação. “Uma escola que prepara para o risco é uma escola estimulante e criadora. Uma escola onde se trabalha com a mente, as mãos e o corpo. A Educação para o Risco deve motivar estilos de vida saudável e atividades na natureza” (p.294).

A International School Grounds Alliance (2017), divulgou uma declaração que defende que é essencial promover oportunidades de correr riscos, porque estes são um componente essencial nos espaços escolares voltados, para o desenvolvimento integral da criança. “Como o mundo está cheio de riscos, as crianças precisam aprender a reconhecê-las e responder a elas para se protegerem e desenvolverem suas próprias capacidades de avaliação de riscos” (<https://www-internationalschoolgrounds>).

3. Benefícios do contato com a natureza

Nos países escandinavos, o brincar é visto como o meio através do qual a criança conhece e dá sentido ao mundo. Estudos citados em Coelho et al. (2015) comprovam, que o contacto com a natureza e as brincadeiras ao ar livre são saudáveis para as crianças. “Estes apresentam evidências de que a exposição das crianças a ambientes naturais, pode promover a criatividade, o desenvolvimento de habilidades motoras, a concentração e a capacidade para resolver problemas, atenuar o déficit de atenção das crianças e promover melhores tomadas de decisão ambientais” (Erickson & Ernest, 2011; Ewert, Place & Sibthorp, 2005; Faber, Kuo & Sullivan, 2001; Ferreira 2015; Fjørtoft, 2001; Muñoz, 2009; Staempfli, 2008; Webster, 2011). Também Neto (2020), defende que “os benefícios são muito significativos em termos de capacidade adaptativa (motor, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais.” (p. 39)

Coelho et al. (2015) referem que através de programas que promovem a interação com a natureza é possível alcançar melhorias ao nível do desenvolvimento cognitivo, físico e social das crianças. A American Academy of Pediatrics (2006, como citada em Coelho et al), especialistas no domínio da saúde e da educação de infância têm vindo a recomendar as brincadeiras livres, não estruturadas, na natureza, enquanto melhor estratégia de ajudar as crianças a tornarem-se indivíduos ativos e saudáveis. É desfrutando do contacto regular com a natureza, através de experiências livres de exploração ativa e positiva, que bebés e crianças têm acesso a uma vida saudável.

A co-fundadora da ISGA, Mary Jackson, da Learning through Landscapes no Reino Unido, afirma: “Como nos mostram pesquisas em todo o mundo, aprender e brincar ao ar livre pode ter um impacto verdadeiramente positivo (...) eles se concentram mais nas aulas, desenvolvem suas habilidades interpessoais e sociais e têm melhorado a saúde física e mental.” (ISGA ,2022)

A pandemia de Covid-19, trouxe importantes desafios à sociedade e às famílias, com reflexo no comportamento e desenvolvimento infantil, provocado pelo isolamento e distanciamento social. Também veio enaltecer a necessidade do contato com a natureza como nenhuma situação na história recente.

3.1 Benefícios para a saúde

No relatório de 2019, Childhood Obesity Surveillance Initiative: COSI Portugal, que corresponde aos dados recolhidos no ano de 2018/2019, sinaliza o estado nutricional infantil, a prevalência de baixo peso foi de 1,3%, a prevalência de excesso de peso, que engloba pré-obesidade e obesidade, foi de 29,7% e destes, 11,9% apresentavam obesidade infantil. Mostra que 17,3% da população infantil consumia mais carne do que peixe; 46,6% consumia 1 a 3 vezes por semana biscoitos/bolachas doces, bolos e donuts, guloseimas; 71,3% consumia refrigerantes açucarados, até 3 vezes por semana. Em relação à atividade física e atividades sedentárias, o estudo releva que a maioria das crianças 66,5% ia de automóvel para a escola, porque a maioria dos encarregados de educação considera o caminho inseguro. Durante a semana, quase metade das crianças 47,5% utiliza o computador cerca de 1h por dia, registando-se um aumento de tempo durante o fim de semana. Este relatório vem colocar em alerta os comportamentos

alimentares e de atividade física na infância, tornando-se urgente uma mudança comportamental. As atividades na natureza podem ser uma opção.

Neto (2020) refere que o facto de as crianças não serem suficientemente ativas, pode tornar-se num problema para a saúde pública a médio e longo prazo. Para este autor o melhor remédio é o brincar, de preferência em contato com a natureza. De acordo com vários estudos (Bird, 2004; Godbay, 2009, como citado em Coelho et al., 2015) as atividades frequentes na natureza promovem o desenvolvimento do sistema imunitário e reforçam o fortalecimento dos músculos, ossos e articulações, assim como, os problemas relacionados com a obesidade.

3.2 Benefícios para o desenvolvimento físico

Bento e Portugal (2016) citam que diferentes estudos, no que respeita ao desenvolvimento físico e motor, têm demonstrado que brincar no espaço exterior promove a atividade física e o desenvolvimento de capacidades motoras, equilíbrio e coordenação (Cosco, Moore & Islam, 2010; Fjørtoft, 2004; Tranter & Malone, 2004). Também Tim Gill, autor e consultor pela Rerhinking childhood, defende que os espaços verdes promovem a alfabetização física, nomeadamente o equilíbrio e a coordenação.

Para Neto (2020) a iliteracia motora e física das crianças e jovens é preocupante, segundo ele é urgente a formação de educadores e de pais sobre a importância do brincar ativo e da atividade regular na infância, para que seja possível criar os pré-requisitos para uma vida saudável no futuro. Defende que as crianças devem ter liberdade de brincar e de explorar a natureza, de subir às árvores e mexer em terra e lama para poderem desenvolver-se de forma saudável.

3.3 Benefícios para as relações sociais e desenvolvimento emocional

A aprendizagem socioemocional abrange o processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais pelas crianças, jovens e adultos, que engloba os conhecimentos, atitudes e competências que cada um necessita para fazer escolhas, ter relações interpessoais satisfatórias e um comportamento socialmente consciente e moral, Carvalho (2016).

Vale (2009), refere que a educação pré-escolar assume um papel fundamental no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como é o caso da

autoconsciência, controlo dos impulsos, empatia, cooperação, e resolução de conflitos, que se tornaram ferramentas-chave na resolução de problemas na adolescência. A mesma autora, defende que os currículos para a educação pré-escolar devem contemplar o desenvolvimento das competências sócio emocionais e que os educadores se devem consciencializar da sua importância e criarem um ambiente propício à sua implementação.

Neste âmbito é necessário o educador criar oportunidades para que as crianças possam usufruir de interações sociais que possibilitem a negociação, a autorregulação, a interajuda, a empatia. Coelho et al (2015) citam vários estudos que indicam que uma atividade física regular em ambientes naturais promove a redução dos níveis de stress e do aumento da qualidade do sono, do sentido de humor e da sensação de bem-estar, contribuindo para o desenvolvimento emocional e exercendo um importante papel na prevenção de depressões (Godbay, 2009; Kellert, 2002; Korpela, 1992; Wells & Evans, 2003). Também o Archives of Pediatrics e Adolescent Medicine (2005), afirma que as crianças que brincam com regularidade ao ar livre de uma forma livre e não estruturada, são mais sociáveis com os outros, mais saudáveis e mais felizes.

Brussoni et al (2012) e Sandseter (2009 como citado em Bento & Portugal 2016) defendem, que lidar com riscos, permite o confronto e a gestão do medo, potenciando-se o desenvolvimento de competências, de resolução de problemas e atitudes de perseverança, face aos desafios. Bento e Portugal também defendem, que a superação de obstáculos, o testar limites e a vivência de experiências de risco, promovem a autonomia e a confiança da criança para explorar e aceitar desafios.

3.4 Benefícios para o desenvolvimento cognitivo

A possibilidade de manusear diferentes objetos que exigem cuidados específicos (ferramentas, paus, pedras) contribui para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação olho/mão, que mais tarde vão ser importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita (Bilton, 2010 como citado em Bento & Portugal, 2016). As autoras defendem que a imprevisibilidade dos espaços naturais, colocam às crianças desafios, incentivando-as a mobilizar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo, defendido também por Tovey (2007).

Neto (2020) corrobora que o brincar promove o desenvolvimento cognitivo: na descoberta, nas capacidades manipulativas, na resolução de problemas ou na aptidão de processar a informação.

3.5 Benefícios para o desenvolvimento neurobiológico

A investigação em neurociências, realça a importância das experiências precoces para o desenvolvimento. As neurociências com o conceito da neuroplasticidade, mostraram que a experiência repetida pode modificar o cérebro Goleman e Davidson (2018 como citado em Calafate & Calafate, 2021). Durante o desenvolvimento, no cérebro tem de haver um equilíbrio entre a informação genética e a informação proveniente dos estímulos exteriores. Neste sentido o desenvolvimento do cérebro e o seu funcionamento, não são possíveis sem o contributo do meio envolvente, Calafate e Calafate (2021).

A importância da qualidade dos ambientes nos quais a criança se desenvolve, a riqueza em interações sociais e estímulos sensoriais, irão influenciar as redes neuronais do cérebro em crescimento. Quantas mais experiências significativas, mais complexas serão as conexões cerebrais. A diminuição ou ausência de estímulos externos e internos, leva à diminuição do número de sinapses, através de um mecanismo designado de poda. Calafate e Calafate (2021)

Boavida (2007), também defende que o desenvolvimento e comportamento humano sofre influências ambientais:

“Sabe-se que o desenvolvimento e comportamento humanos, não são fixos ou pré-determinados ao nascer, apenas por fatores genéticos, mas modificados também por influências ambientais, positivas e negativas. A investigação sugere uma base neurobiológica para a IP, relacionada com aquilo que se designa por plasticidade neuronal, embora o potencial de desenvolvimento não esteja irremediavelmente limitado a um período crítico estrito, para além do qual a mudança é impossível.” (p. 35)

Para Fox, Lewitt e Nelson (2010), os primeiros três anos de vida de uma criança constituem um período de sensibilidade excepcional às influências ambientais, designado como período crítico ou sensível, representando uma verdadeira janela de oportunidades para “aprender”. O cérebro é plástico e tem a capacidade de criar conexões entre os

neurônios durante toda a vida. Mas nos primeiros anos de vida a criança apresenta períodos críticos de grande plasticidade cerebral, as chamadas “janelas de oportunidade”. Quando o cérebro da criança está suscetível às entradas de estimulação sensorial, a fim de estimular a formação de circuitos neurais nas partes específicas do córtex, que irão integrar experiências posteriores, ao longo da vida.

A Academia Americana de Pediatria, (2018, como citada por Neto, 2020) “afirma que brincar não é frívolo: é como o cérebro se constrói, demonstrando-se que o brincar tem efeitos em mudanças a nível molecular, celular e comportamental.” (Neto,2020 p.41)

Podemos concluir que o ato de brincar e ser ativo, permite o “desenvolvimento cerebral ótimo, (...) as experiências vividas durante este período evolutivo, no qual as janelas de oportunidade estão abertas, são enviadas e traduzidas em conexões sinápticas fundamentais para a maturação adequada do cérebro e para o desenvolvimento neurológico e motor adequado.” (Neto,2020, p.41)

3.6 Proteção da natureza e educação para a sustentabilidade

As atividades em meio natural permitem conexão com a natureza, estimulam um envolvimento positivo com o meio natural, respeitando-o e incentivando as crianças a se preocuparem com ele, levando à promoção da educação para a sustentabilidade.

A nível internacional temos assistido a um conjunto de iniciativas, desenvolvidas por diversos organismos, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência (UNESCO), pela Comissão Europeia e a Organização das Nações Unidas (ONU), na identificação e reconhecimento de problemas bem como para o desenvolvimento de uma consciência ambiental cada vez mais abrangente e a consequente definição de políticas educativas. A UNESCO pede a todos os países para colocarem a educação ambiental no centro dos currículos escolares até 2025. A organização está a trabalhar com os seus 193 Estados Membros para apoiar reformas nos currículos e para avaliar os avanços a fim de garantir que todos os educadores possam adquirir conhecimentos, aptidões, valores e atitudes necessárias para que se produzam as alterações que permitam proteger o futuro do nosso planeta. Audrey Azoulay (2021), diretora-geral da UNESCO, disse em comunicado que a educação deve preparar os alunos para salvar o planeta, repensar a forma de viver, o consumo e a interação com a natureza, defendendo a educação para o desenvolvimento sustentável em todos os programas de aprendizagem.

Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem vários artigos no domínio da Educação Ambiental. O parecer nº 4/2017 – Parecer sobre Perfil dos Alunos para o Século XXI, destaca que “De entre os grandes desafios que se colocam ao cidadão do século XXI, a preservação do ambiente surge como necessidade de salvaguarda da equidade entre gerações, assente num modelo de desenvolvimento sustentável.” (p. 10744), no qual existe articulação entre a educação e a preservação do meio ambiente. Na escola o papel do professor é fundamental, na dinâmica de projetos desenvolvidos nesta área, permitindo sensibilizar, consciencializar, motivar os alunos para esta problemática.

Conselho de Educação Nacional (2011), denuncia que a escola sai pouco para o exterior, para inculcar o conhecimento e gosto pela natureza, para promover a preservação do ambiente e património cultural, para poder formar cidadãos ativos e intervenientes. A escola precisa de desenvolver projetos fora das salas, que envolva os alunos, que os leve a experienciar, a envolver-se em problemas da vida real nestes contextos e a descobrir a importância de os preservar, permitindo que os alunos identifiquem possíveis causas e soluções para essas situações. Neste contexto a Recomendação Educação Ambiental (2020) sugere apoiar uma educação ambiental permanente, ao longo da vida, a integrar em espaços de educação formal e não formal. Devemos incentivar o compromisso público ambiental ao longo da vida, incluindo os estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar ao ensino superior, no desenvolvimento de projetos com parceiros locais e com práticas sustentáveis.

Construir a sustentabilidade a partir da infância é um trabalho que está a ser desenvolvido desde 2012 em Portugal, que surgiu no seio de um projeto da Organização Mundial da Educação Pré-escolar (OMEP) e que a nível nacional envolve a parceria entre a Universidade de Évora e algumas escolas, para integrar um projeto sobre a criação de materiais de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) para professores. Defende ainda que as crianças desde a infância, tenham a possibilidade de desenvolverem experiências de aprendizagem que lhes permitam participar na construção dum mundo sustentável, de uma forma ativa.

4. Projetos reveladores de práticas pedagógicas ao ar livre em Portugal

Em Portugal também se tem vindo a desenvolver projetos que defendem o contato direto das crianças com a natureza, dos quais destaco três projetos, dois situados em Coimbra: o Projeto Limites Invisíveis e o Projeto Serei(a) no Jardim e um em Lisboa do qual tive oportunidade de ter uma breve formação, o Projeto Escola Lá Fora.

4.1 Limites Invisíveis

É um projeto inspirado nas Forest Kindergarten ou Nature Kindergarten dos países escandinavos, nomeadamente da Dinamarca. A sua implementação ocorre numa área integrada na natureza, Mata Nacional do Choupal, conta com uma estrutura e apoio, cedida pelo Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas (ICNF). O projeto Limites Invisíveis surgiu do interesse de docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro “em torno da problemática da organização de ambientes potenciadores do desenvolvimento, da aprendizagem e do bem-estar das crianças, e especificamente em torno das potencialidades educativas dos ambientes exteriores.” (imitesinvisiveis.pt/pt/)

O projeto posteriormente conta também com a participação do Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola (CASPAE), que assumiu a execução do projeto.

Este projeto desenvolve programas educativos na natureza, Programas de Educação Outdoor, que são implementados em complementaridade à oferta educativa formal para crianças entre os 3 e os 10 anos. O seu objetivo geral é “promover experiências educativas com crianças entre os 3 e os 10 anos, em espaços exteriores na natureza, contribuindo para o desenvolvimento de disposições e competências para a aprendizagem e para o sucesso académico, adoção de estilos de vida saudáveis e ambientalmente sustentáveis.” (imitesinvisiveis.pt/pt/)

Este projeto conta com quatro ofertas educativas, dirigidas a crianças em Educação Pré-escolar e/ ou alunos do 1º ciclo do Ensino Básico: programas casa da mata; um dia na casa da mata; programa um salto à casa da mata e programa de férias na casa da mata.

4.2 Projeto serei(a) no Jardim

Este projeto enquadra-se na abordagem Florescer, com uma oferta educativa focada no brincar nos espaços exteriores, em contacto com a natureza. Foi implementado na zona superior do Jardim da Sereia, onde dispõe de uma casa abrigo instalações sanitárias, espaço de estufa e horta, entre outros equipamentos de apoio à rotina diária das crianças. Através de um protocolo celebrado com a Câmara Municipal de Coimbra e a Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP). Este projeto é da responsabilidade de duas educadoras com apoio científico de uma equipa do Centro de Investigação Didática e Tecnologia Educativa, na Formação de Formadores (CIDTFF), da Universidade de Aveiro. Abrange a creche e jardim de infância da ANIP, um grupo de educação pré-escolar a frequentar durante quatro dias da semana, os restantes grupos visitas semanais. “A abordagem Florescer tem como essência a valorização do espaço exterior enquanto ambiente educativo, onde o brincar e a exploração se assumem como ações potenciadoras de aprendizagens” (<https://www.anip.pt/florescer/projeto-sereia-no-jardim/>)

4.3 A Escola Lá Fora.

O projeto Escola Lá Fora oferece uma resposta educativa em Lisboa, utiliza a metodologia Forest School, ou Escola da Floresta, proporciona sessões de aprendizagem na natureza, focadas na individualidade da criança e na importância da brincadeira livre, com base na observação, colaboração, exploração e descoberta.

Na sua resposta educativa pretende ajudar as crianças a tornarem-se mais confiantes, resilientes, criativas e com capacidade para resolver problemas. Promove a autonomia, a criatividade e a aprendizagem de técnicas artísticas, utilizando maioritariamente materiais naturais.

Este projeto conta com quatro ofertas educativas: bebés lá fora (0 a 3 anos), com sessões de duas horas com o acompanhamento de um dos pais/cuidadores, com uma periodicidade regular em período letivo. Explorar lá fora (3 aos 12 anos) com sessões de 2 horas de atividades Forest School realizadas em período letivo. Estas sessões são desenvolvidas com uma periodicidade regular. Férias lá fora (3 aos 12 anos), serve de apoio às famílias em período não letivo, para que as crianças passem as férias num ambiente natural, com atividades desafiantes.

Aprender lá fora (3 aos 6 anos) que engloba um conjunto de atividades em tempo integral, em período letivo e não letivo, e são desenvolvidas com o intuito de apoiar as famílias com crianças que não frequentam a escola, conseguindo promover deste modo o contacto com outras crianças no contexto do modelo pedagógico Forest School.

5. Que tipo de abordagem deve ser feita em contexto exterior/natureza **Metodologia de abordagem**

5.1 Metodologias de abordagem

Há dois modos essenciais de fazer pedagogia: o modo de transmissão e o modo de participação. Na pedagogia de transmissiva o principal agente é o educador, que transmite os conhecimentos que quer veicular, de forma expositiva, a criança tem um papel passivo, o que leva muitas vezes ao desinteresse e falta de motivação. A criança não participa de forma ativa na construção do seu aprendizado. “A imagem da criança que aqui está presente é a da tábua rasa, a folha em branco, sendo a sua atividade memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar os estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (Formosinho, J. & Formosinho, J., O., 2013, p.8). O educador normalmente usa materiais estruturados para transmitir os conteúdos que pretende transmitir, como exemplo fichas ou livros, o que me faz lembrar a da maioria dos professores que eu tive durante a minha vida académica.

Na pedagogia participativa a criança tem um papel ativo, ela tem a possibilidade de experienciar, de manusear, de participar no processo de aprendizagem. “A imagem da criança é de um ser com competências e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.” (Formosinho, J. & Formosinho, J., O., 2013, p.9). O educador tem o papel de organizar o ambiente educativo, que deve ser rico e estimulante em termos de experiências, observar e estar presente para poder colaborar/responder às necessidades das crianças.

5.2 Currículo emergente

O currículo emergente insere-se na pedagogia participativa. Esta abordagem leva-nos à pedagogia Reggio Emilia, modelo italiano de educação infantil desenvolvida na região de Itália Régio Emilia após a 2ª guerra mundial, pelo professor Loris Malaguzzi, com o auxílio de professores, pais e alunos. Esta Pedagogia situa crianças, pais e professores

como partes essenciais da educação de infância, a criança tem com um papel central na educação, defende uma escola que respeita os seus direitos, potenciais e competências. Malaguzzi (1999; 2016) refere a criança como pessoa concreta, com direitos legítimos, inteligente, com potencial, ativa e competente na exploração e descoberta do mundo e na comunicação de suas descobertas por meio de “cem e mais cem... linguagens”, as quais permitem aprender sobre ela, em relação e em interação com ela. Essa visão de criança é o ponto de incidência que cria uma coerência interna entre a teoria e a prática nas escolas infantis de Reggio. De tal modo, essa imagem de criança com cem e mais cem... linguagens é constitutiva da Pedagogia da Relação e da Escuta, Pereira (2021).

Os professores devem saber olhar, ouvir, observar o caminho que as crianças percorrem. Estar atentos as suas aquisições individuais, aos processos de descoberta e desenvolvimento e levá-las a novas perguntas ou descobertas. Em Reggio Emilia o professor aprende a escutar a criança, não apenas o que ela diz com a boca, mas o que ela expressa através de suas diferentes linguagens. “Escutar através da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens” (Barbosa & Horn, 2008, p. 118). Malaguzzi defendia a documentação pedagógica das experiências das crianças nas escolas, através de diferentes linguagens, formas diferentes que as crianças utilizavam para organizar, estruturar e experimentar o conhecimento. A metodologia utilizada defende o respeito, a responsabilidade e a participação na vida comunitária, privilegia a exploração e a descoberta por parte da criança.

Malaguzzi sofre influencia de John Dewey, no que diz respeito à democracia. O pensamento de Dewey, baseia-se na convicção moral de que “democracia é liberdade”, ao que dedicou toda sua vida, elaborando uma argumentação filosófica para fundamentar esta convicção e colocá-la em prática. Dewey estava convencido de que muitos problemas da prática educacional de sua época se deviam à sua fundamentação. É muito conhecida a crítica que fez aos tradicionalistas, por eles não relacionarem as disciplinas do programa de estudos com os interesses da criança. “Dewey pedia aos educadores que integrassem a Psicologia aos programas de estudos, construindo um ambiente em que as atividades imediatas dos alunos se confrontem com situações problemáticas que exijam conhecimentos teóricos e práticos da esfera científica, históricos e artísticos, para resolvê-las.” (Westbrook & Teixeira, 2010, p.18). Acreditava que cada criança realizava o seu próprio destino, defendia que a escola devia ser um lugar de vida para a criança, na qual

ela devia ter consciência da sua participação e para a qual pudesse contribuir. A escola experimental de Dewey teve um extraordinário êxito, na qual as crianças participavam na formulação dos seus projetos e se fomentava o espírito democrático entre os alunos e entre os adultos que nela trabalhavam.

A abordagem de Vygotsky também está em concordância com o ensino e aprendizagem em Reggio Emília. A teoria de aprendizagem de Vygotsky coloca em destaque a importância do papel das relações sociais no desenvolvimento intelectual, a aquisição do conhecimento ocorre por mediação, convivência e partilha de experiências. O desenvolvimento da criança está diretamente relacionado com a sua socialização. Um de seus principais conceitos é a zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e o que ela ainda tem o potencial de aprender. Esse potencial é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto ou companheiro mais capaz. A zona de desenvolvimento real, refere-se ao que a criança consegue alcançar sozinha de forma independente. A zona de desenvolvimento potencial é a capacidade que a criança tem de desempenhar tarefas, desde que seja ajudada por adultos ou companheiros mais capazes, o que nos leva a concluir que antes mesmo de frequentar a escola, a criança desenvolve seu potencial a partir de experiências vivenciadas e irá adquirir conhecimento. Para Vygotsky todas as “habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores genéticos, antes são o resultado das experiências e dos hábitos sociais da cultura em que o sujeito se insere” (Vygotsky, 2005, p. 184). Neste sentido as aprendizagens escolares nunca partem do zero, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, no qual gera a área de desenvolvimento potencial.

5.1 Modelo curricular preconizado nas orientações curriculares

No texto das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o currículo é definido como o “conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p. 106).

A afirmação de que as OCEPE “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo” (Silva et al., 2016, p. 13), reforça que estas seguem uma perspetiva não prescritiva, os educadores de infância são os construtores e gestores do currículo “que deverá ser adaptada ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Silva et al., 2016, p. 13). Para que este processo ocorra é necessário que o educador conheça bem o seu grupo e o meio no qual esta inserido, realizada através de observações e registos que permite planejar e avaliar a ação, é fundamental para criar “um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (Silva et al., 2016, p. 13).

Planejar permite ao educador refletir sobre as suas intenções educativas, adequá-las ao grupo, organizando os recursos e o contexto educativo, prevendo experiências de aprendizagem. Deve estar atento a novas oportunidades de aprendizagem e “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p. 15). As OCEPE ao reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo “o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades”. (Silva et al., 2016, p. 9).

Podemos concluir que as OCEPE têm como base um currículo que se baseia na criação de experiências educativas, que valoriza as experiências planeadas e não planeadas, constituído por aprendizagens em construção e não pela definição prévias de objetivos a atingir, o que possibilita um elevado grau de participação do educador e da criança que é considerada agente ativo do processo educativo, enquadrando-se no perfil do curriculum emergente.

Portugal, nas diretrizes educativas, segue as orientações dos estudos internacionais de políticas educativas de grandes organizações internacionais que produzem estudos sobre educação, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), ou a Comissão Europeia (CE) e de relatórios de investigação universitária ou de institutos de investigação especializada, que defendem “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”, presente no recente parecer da Comissão Nacional de Educação Recomendação n.º 2/2021. Esta recomendação,

pretende que seja generalizada à educação pré-escolar, ao ensino básico e secundário e ao ensino profissional. “Entendemos por “voz das crianças e dos jovens na Educação Escolar” a possibilidade e o direito das crianças e dos jovens terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões, ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito.” (Recomendação n.º 2/202, introdução)

Os estudos sobre o desenvolvimento da criança, confirmam, a existência de competências, o que lhes permite desde muito cedo, participarem nas experiências que cruzam no seu processo de socialização e aprendizagem. Por outro lado, é conhecida a motivação das crianças/ alunos para as atividades nas quais estão envolvidos, na definição de objetivos e estratégias, levando a aprendizagens significativas. A Recomendação 3/2011, de 21 de abril, para a primeira infância que inclui a faixa etária dos 0 aos 3 anos, sugere o alargamento do “direito à palavra” aos mais novos, reconhecendo a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar e para criar. Mas para que isso aconteça é fundamental escutar as crianças destas idades, conseguir interpretar as suas expressões, respeitando as suas vontades e as suas necessidades.

Impõe-se à escola atual, um novo papel, que vai para além da transmissão de saberes, que hoje está acessível a todos. Pretende-se que a escola promova a partilha, a problematização e a estruturação dos conhecimentos. O Fórum Económico Mundial de 2016, refletiu que o trabalho no futuro, exigirá ao cidadão competências para resolver problemas complexos, ter pensamento crítico, ser criativo, trabalhar em equipa e ter capacidade de comunicação.

CAPÍTULO II – COMPONENTE EMPIRICA DO ESTUDO

1. Enquadramento do estudo

Este estudo partiu da inquietação profissional enquanto educadora de jardim de infância numa instituição de solidariedade social, considerada uma instituição de referência para crianças que apresentam necessidades específicas, fazendo parte de uma instituição que oferece diversas respostas para crianças, jovens e adultos com necessidades específicas, apresentando como filosofia uma sociedade onde todos se sintam realizados e felizes independentemente das suas necessidades ou limitações.

Esta instituição tem o privilégio de ter um baldio mesmo ao lado, que permite que as crianças usufruam do espaço ao qual apelidamos de mata. Com as visitas já realizadas, constatamos que as brincadeiras são do interesse do grupo e fonte de prazer e exploração, embora esta constatação careça de uma análise mais aprofundada. Como foi referido no capítulo I os estudos apontam para os benefícios das atividades ao ar livre, em diversos domínios: para a saúde; para o desenvolvimento físico; para as relações sociais e desenvolvimento emocional; para o desenvolvimento cognitivo; para o desenvolvimento neurobiológico, que permite uma conexão com a natureza levando à proteção da natureza e à educação para a sustentabilidade. “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (Silva et al., 2016, p.27).

Surgiu então a ideia de desenvolver um estudo neste contexto natural, observar o grupo de crianças nas suas experiências na mata e poder responder à questão: O livre brincar em contexto natural que competências promove nas crianças?

2. Objetivos

O Objetivo principal é refletir sobre as potencialidades das experiências em contexto natureza, que podem ser proporcionadas a um grupo de crianças de JI, do qual faz parte uma criança com paralisia cerebral.

Com os objetivos específicos apontamos: possibilitar um contacto e exploração direta da natureza através do brincar; dar a oportunidade a todas as crianças de poderem usufruir do contexto natural independentemente das suas limitações cognitivas ou motoras; sensibilizar as famílias para a importância destas experiências; promover o

desenvolvimento de competências nomeadamente de cooperação e sensibilizar as crianças para a preservação do meio ambiente.

3. Metodologia

Tendo em conta a natureza desta investigação, o projeto foi desenvolvido, tal como já foi referido no capítulo I, segundo uma abordagem qualitativa, na qual é utilizada a observação participante e os dados recolhidos, ricos em pormenores descritivos, analisados no sentido de ir ao encontro dos objetivos previamente definidos. Na investigação qualitativa as observações devem ser realizadas no ambiente natural onde se desenrolam, “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). Os mesmos investigadores defendem que a investigação qualitativa é descritiva na qual os dados recolhidos devem ser em forma de palavras ou imagens e não de números.

3.1 População alvo

A intervenção foi realizada, com crianças de uma sala de jardim de infância, Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho que estabelece o novo regime Jurídico da educação inclusiva, uma escola para todos. Este diploma “Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. “(n.º 1, art.º 1.º).

Adota uma orientação inclusiva que vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação adequada às suas potencialidades, expectativas e necessidades. A escola deve oferecer respostas adequadas que proporcionem a todos a participação, o progresso e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade.

No seu art.º 3º, este normativo determina um conjunto de princípios e orientações para uma filosofia de educação inclusiva, dos quais se destaca a Educabilidade Universal, todos podem aprender e desenvolver; a Inclusão, acesso e participação no mesmo contexto; a Flexibilidade, educação centrada no aluno: currículo, espaços e tempos escolares; a Autodeterminação, direito a tomar opções: consideração pelas necessidades e também pelos interesses e preferências, identidade cultural e

linguística; e a Interferência mínima, para prevenir excesso de apoio técnico: intervenção por entidades e instituições efetivamente necessárias e capazes.

O educador depara-se com grandes desafios para responder às necessidades de todas as crianças, face à heterogeneidade dos grupos e ao tipo de necessidades individuais, com reduzidos recursos humanos para poder responder devidamente ao grupo e a cada criança individualmente.

O grupo no qual recaiu o estudo é constituído por crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, maioritariamente por crianças residentes em meio urbano, com poucas possibilidades de explorar, diariamente, contextos naturais. Das 21 crianças, 10 crianças são do sexo feminino e 11 crianças do sexo masculino. Este ano letivo ingressaram na sala 7 crianças que frequentavam a valência da Creche e 4 crianças que frequentaram outras instituições. É um grupo de crianças ativas e participativas que gostam de colaborar nas atividades e têm iniciativa para propor atividades e envolvendo-se em projetos, individuais, de pequeno e de grande grupo. Aderiam com entusiasmo às atividades dinamizadas que vão ao encontro das suas propostas recolhidas em assembleias, onde partilham ideias e constroem os projetos. Apresentam boa relação com os adultos e um bom sentido de colaboração e partilha. Algumas crianças apresentam comportamentos desafiantes, que por vezes perturbam as dinâmicas de sala, demonstrando ter dificuldade em interiorizar algumas regras. É um grupo que adora histórias e músicas, assim como, brincar com materiais não estruturados.

Estão integradas no grupo 6 crianças apoiadas pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNPI), equipa local de intervenção (Eli) 2 de Coimbra. Duas crianças tem o processo de referenciação entregue à equipa de Intervenção Precoce por apresentarem problemas na linguagem, na compreensão e na expressão, aguardando resposta por parte desta equipa. As crianças apoiadas apresentam os seguintes diagnósticos: a T, apresenta distúrbio do desenvolvimento da linguagem, acompanhada na consulta de desenvolvimento do Hospital Pediátrico de Coimbra; a U, apresenta dificuldade na articulação verbal; a C, apresenta dificuldades na gestão das contrariedades, dos conflitos com os pares e um baixo limiar de resistência à frustração, também problemas na articulação de alguns fonemas; a S foi diagnosticada aos 4 meses com encefalopatia epiléptica, necessita de apoio e ajuda física do adulto para a realização de atividades e rotinas diárias; a E é acompanhada pela equipa desde 2018, seguida na

consulta de Pediatria na Maternidade Bissaya Barreto, com uma boa evolução, com necessidade de estimulação na área da motricidade fina e enriquecimento de vocabulário, a R, tem paralisia cerebral espática quadriplégica, mais acentuada nos membros inferiores, apresenta maiores dificuldades na área motora grossa e fina, tem também apoio na Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra (APCC). A paralisia cerebral é definida "...como um termo abrangente para um grupo de situações clínicas, que é permanente, mas não inalterável, que origina uma perturbação do movimento e/ou postura e da função motora e é devida a uma alteração, lesão ou anomalia não progressiva do cérebro imaturo e em desenvolvimento." (Andrada, 2010, p.4). Pode provocar perturbações em várias funções cerebrais, a deficiência motora é efetivamente a mais visível, mas podem existir outras associadas, como problemas na visão, audição, linguagem, comunicação ou défices cognitivos. A R apresenta uma situação clínica complexa e heterogénea, de difícil caracterização e que exige avaliação e acompanhamento por uma equipa transdisciplinar. Apresenta dificuldades mais acentuadas a nível da motricidade global e fina, só adquiriu a marcha aos 4 anos, continua com dificuldade em colocar os pés de forma adequada, apresenta défice visual, usa óculos e diariamente utiliza penso alternando os olhos. A R e mais 9 crianças fizeram parte da amostra observada deste estudo.

As crianças são todas diferentes, com potencialidades e necessidades diferentes; com ritmos e tempos de aprendizagem diferentes, com experiências de vida díspares, gostos e motivações distintas. A educadora tem de conhecer muito bem o seu grupo e o contexto educativo para poder propor contextos e proporcionar experiências enriquecedoras que permitam aprendizagens significativas para cada criança e lhe permitam adquirir o maior número de competências.

Deve haver articulação e um trabalho colaborativo entre todos os profissionais de educação envolvidos no processo de desenvolvimento de cada criança, educadora de sala, auxiliares da ação educativa, técnico da equipa de intervenção precoce, assim como outros intervenientes: encarregados de educação, psicólogos, terapeutas. A cooperação entre pares poderá ser uma estratégia muito importante para que a escola para todos seja uma realidade e não uma utopia. A tutoria entre pares é uma estratégia de ensino utilizada por alguns professores, que consiste em parcerias entre alunos de alto desempenho com alunos de baixo desempenho, promovendo ganhos académicos e

sociais. Neste contexto, Vygotsky defendia que a aquisição dos processos cognitivos superiores se produz através das atividades sociais nas quais cada indivíduo participa, tendo introduzido o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que define como a distância entre o nível de desenvolvimento atual, tal como é determinado pela solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como está determinado pela solução de problemas, com a ajuda de um adulto ou em colaboração com colegas mais capacitados, citado em Fontes e Freixo (2004).

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A escolha das técnicas de recolha de dados é decisiva numa investigação, devido à necessidade de manter uma articulação entre os objetivos da investigação e as estratégias através das quais se pretende concretizar a mesma. Para além disso, as técnicas influenciam as escolhas efetuadas para a recolha de dados, podendo condicionar a dinâmica do projeto de investigação e os próprios resultados do projeto. Para este estudo foram escolhidos 3 tipos de instrumentos: as narrativas de aprendizagem, a observação através da grelha “Evaluating the impact of forest school” (Traduzida e adaptada por Vale 2022 de Slade, Lowery & Band, 2013) o registo fotográfico e o vídeo.

4.1. Narrativas de aprendizagem

Carr e seus colegas neozelandeses criaram a abordagem learning stories, histórias de aprendizagem em tradução, não apenas como uma forma de avaliar os resultados desejáveis, mas como um meio de fortalecer a capacidade dos profissionais de usar a documentação como uma ferramenta pedagógica, para a aprendizagem e ensino (Carter,2010). Para Carter, o uso de histórias de aprendizagem desenvolve habilidades de observação, pensamento crítico e autorreflexão nos professores.

Para Goodsir e Rowell (2010), as histórias de aprendizagem, são uma ferramenta de avaliação usada para descrever o processo de aprendizagem de uma criança e são também uma forma de documentar essa aprendizagem. Usam o formato de narrativa, para capturar os elementos significativos que influenciam o processo de aprendizagem de uma criança. As histórias de aprendizagem, são particularmente eficazes em mostrar como as crianças lidam com desafios, como resolvem os conflitos e como persistem quando confrontadas com dificuldades. As histórias de aprendizagem, ao usarem uma

abordagem qualitativa para observar as crianças, permitem identificar as aprendizagens que a criança alcançou durante as suas brincadeiras, que vai permitir ao educador avaliar e planejar novas experiências em torno dos seus interesses. Goodsir e Rowell preconizam que as histórias de aprendizagem são ferramentas que ajudam o educador a refletir, avaliar e a planejar as aprendizagens e as experiências a proporcionar às crianças.

Para Carr (2001) existem domínios de disposição para a aprendizagem, dos quais destaca: o interessar-se; o estar envolvido; o persistir com dificuldade ou incerteza; o comunicar com outras pessoas e o assumir a responsabilidade, estruturados em cinco disposições chave: pertença; bem-estar; exploração; comunicação e contribuição que decorrem do currículo neozelandês.

No quadro 1 apresentamos os domínios da aprendizagem e as ações que permitem evidenciar esses domínios.

TE Whâriki (currículo Nova Zelândia)	Domínio de aprendizagem	Ações observação
Pertença	Coragem e curiosidade para encontrar um interesse	Demonstrar interesse.
Bem-estar	Confiança em que está num local seguro para se envolver e se entregar plenamente ao brincar envolvendo-se profundamente.	Estar envolvida.
Exploração	Perseverança para lidar com a incerteza e as dificuldades.	Persistir face a uma dificuldade ou desafio.
Comunicação	Confiança para expressar as suas ideias	Expressar o seu ponto de vista ou sentimento
Contribuição	Responsabilidade pela justiça e equidade e disposição para tomar o ponto de vista do outro	Demonstrar responsabilidade

Quadro 1 – 5 Disposições chave para a aprendizagem

No decorrer deste projeto foram realizadas 9 narrativas de aprendizagem, que ajudaram a refletir e a avaliar as experiências das crianças em contexto natural.

4.2 Observação

Observação é um processo de pesquisa científica, usado para recolher informações ou dados de uma investigação, na qual o observador pode ou não estar envolvido no campo do objeto de estudo. Adler e Adler (1994, como citado em Aires, 2015) defendem que a observação científica se distingue das observações espontâneas pelo seu carácter intencional e sistemático e possibilita obter uma visão mais completa da realidade.

Neste estudo o observador realiza uma observação participante. Para Carmo e Ferreira (1998) na observação participante o investigador assume um papel de estudioso junto da população observada, que conjugado com outros papéis sociais, interação social, permite um bom posto de observação.

A observação, neste estudo, foi muito importante para a recolha das informações pretendidas, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação (Silva et al., 2016, p.13).

Para este estudo foi utilizada uma grelha de observação “Impacto das vivências em contexto natureza”, tendo presente os objetivos definidos. A definição dos objetivos permite a construção do projeto de observação, que implica, necessariamente: a delimitação do campo de observação, a definição de unidades de observação e o estabelecimento de sequências comportamentais Estrela (1994).

Os principais campos escolhidos para observar foram: o tipo de brincadeiras que as crianças desenvolvem quando estão na mata: brincadeira simbólica, paralela, de colaboração ou de construção. Criatividade, perceber se as crianças nas experiências em contexto natural apresentam ideias próprias, se encontram solução para os problemas ou encontram novas formas de fazer a mesma coisa. Interação, observar a interação das crianças perceber se existe cooperação nas tarefas, se há negociação com os pares, se demonstram empatia com as necessidades e sentimentos dos outros. Sentimentos e as Emoções, observar como as crianças demonstram os seus sentimentos e emoções, através da adaptabilidade ao contexto, se verbalizam os seus sentimentos e se conseguem seguir as regras previamente estabelecidas, e por fim Motivação, perceber se as crianças demonstram motivação nas experiências na mata, se utilizam os sentidos para

explorar o meio que as rodeia, se mantém o foco na tarefa, se demonstram energia e satisfação quando alcançam pequenos objetivos.

4.3 Registo fotográfico

Neste estudo foram utilizados registos fotográfico e de vídeo como complemento das narrativas de aprendizagem, constituindo-se como um meio complementar da grelha de observação e como uma forma de partilha com as famílias, das experiências dos seus educandos.

5. Procedimentos

A instituição e as famílias foram previamente informadas deste projeto, foram distribuídas e recolhidas declarações de consentimento informado, tendo sido aceite a participação no projeto, de todos.

Em assembleia de grupo foi questionado às crianças se queriam ir brincar para a mata, a decisão foi tomada unanimemente, foram ouvidas e tomadas decisões: foi decidido que iríamos duas vezes por semana à mata, no período da manhã por ser o mais longo sem interferência das rotinas, foi realizado um levantamento das necessidades e preferências do grupo quanto à logística e materiais, o transporte do material e por sugestão do grupo, seria realizado por todos alternadamente.

Para a concretização do projeto foram realizadas 11 visitas à mata, entre abril e junho de 2022, havendo necessidade de proceder a algumas alterações em relação à periodicidade primeiramente estabelecida com o grupo, devido à pandemia Covid 19.

Como o grupo de crianças era numeroso e os instrumentos necessitavam de preenchimento mais pormenorizado, optou-se em cada sessão levar na primeira hora um pequeno grupo de 10 a 11 crianças, sempre com a criança R, a amostra do estudo. Após este período o restante grupo juntava-se na mata, o grupo era sempre acompanhado pela educadora, uma auxiliar ou voluntária.

As grelhas de observação foram preenchidas durante as sessões, facilitando a identificação do tipo de brincadeira realizadas pelas crianças, assim como descrever os comportamentos observados e qual o contexto em que emergiram, permitindo uma melhor recolha de informação nas experiências em contexto natureza, realizada neste estudo.

Capítulo III
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

1 Avaliação das experiências em contexto natureza

1.1. Grelhas de observação

Passamos agora a apresentar e analisar os dados recolhido nas 11 grelhas de observação preenchidas durante este estudo. A grelha permitiu, numa primeira abordagem, refletir sobre o tipo de brincadeiras que as crianças realizavam: brincadeira simbólica, brincadeira paralela, brincadeira de colaboração e brincadeira de construção. Na brincadeira simbólica, a criança representa simbolicamente personagens ou ações, imita modelos que observou, corresponde ao que Piaget definiu como jogo simbólico. Brincadeira paralela, a criança brinca perto das outras crianças e utiliza os mesmos brinquedos, dando-lhes por vezes outro significado Ferland (2006). Neste estudo foram consideradas brincadeiras paralelas, quando duas ou mais crianças brincavam perto de outras utilizando os mesmos materiais, mas com significado diferente. Na brincadeira de colaboração, as crianças cooperam entre si, partilham a mesma brincadeira e brincam com o mesmo fim. Brincadeira de construção, a criança faz construções com materiais disponíveis, através da experimentação: empilhar, montar, modelar ou reajustar.

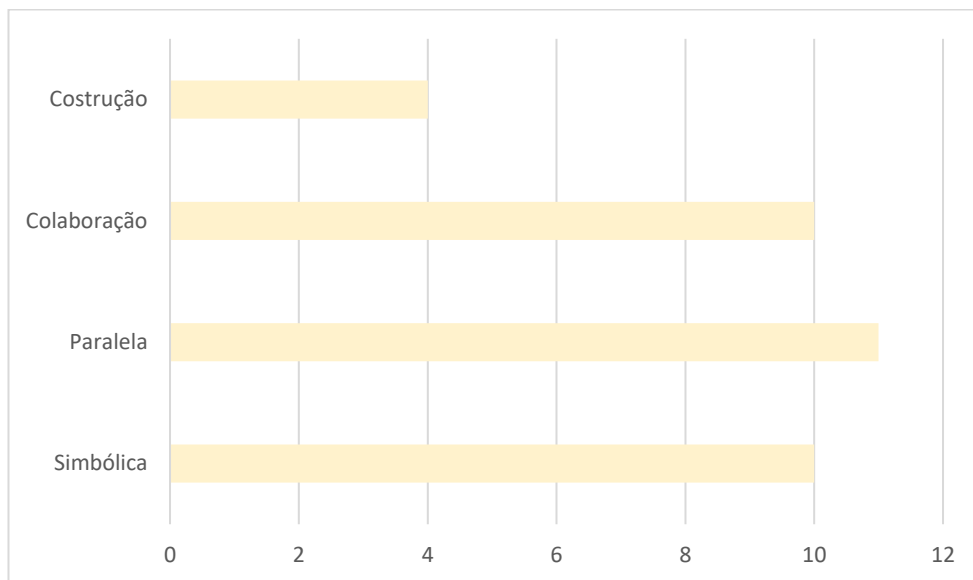


Gráfico 1 - Tipo de brincadeira

Podemos constatar, através da análise do gráfico 1, que o tipo de brincadeira com maior percentagem é a paralela, seguida da brincadeira simbólica e de colaboração. A brincadeira de construção foi a que teve menor representatividade. O grupo apresenta

brincadeiras paralelas, consoante a sua preferência em pequenos grupos, nos quais partilham experiências, como por exemplo fazer bolos ou brincar de roda. As crianças desenvolvem também muitas brincadeiras simbólicas, trazidas da sala ou da vida pessoal. Ao longo das sessões foram descobrindo outros materiais que proporcionaram outras brincadeiras, como por exemplo a construção da casa/cabana (anexo 17) e que continuaram nas sessões seguintes. Este passou a ser um local muito procurado pelas crianças, colocando lá alguns bancos (troncos de madeiras), oferecidos por uma família. A R em particular, gostava de brincar e descansar neste local.

A segunda categoria da grelha de observação permitiu refletir sobre a criatividade que as crianças apresentavam nas suas brincadeiras na mata.

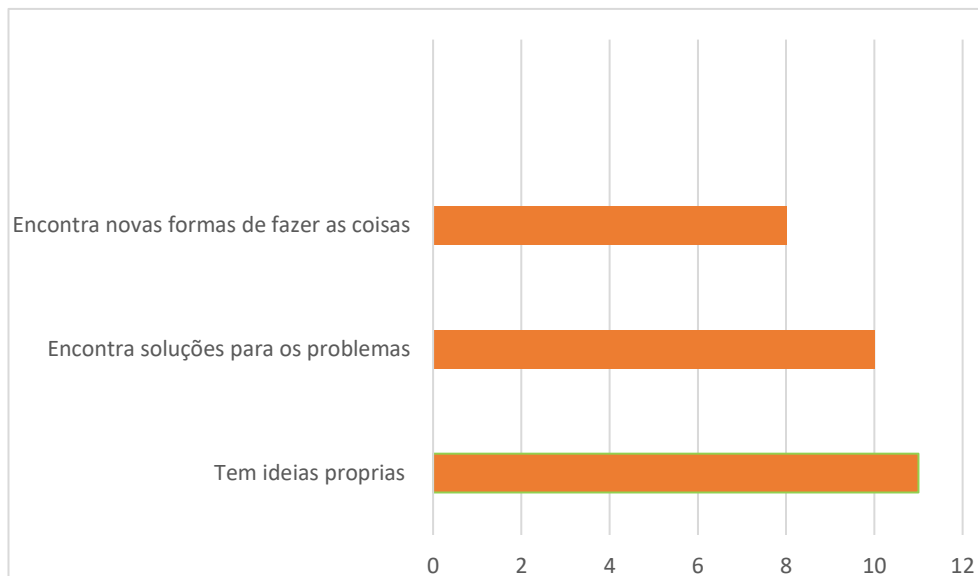


Gráfico 2 - Criatividade

Pela análise do gráfico 2, apercebermo-nos que o grupo observado tinha ideias próprias para as suas brincadeiras, relacionadas com as suas preferências, vivências e com os materiais existentes. Se no decorrer das experiências se encontravam problemas, depressa encontravam soluções. Individualmente ou com os pares, se não havia uma panela, havia um buraco na terra, se não conseguia alcançar alguma coisa pedia ao amigo.

Com o decorrer das sessões, estas acções foram-se tornando mais visíveis, após o conhecimento do espaço e dos materiais. Encontravam novas forma de fazer as coisas com os materiais existentes na mata (anexo 4) um grupo de crianças que observava formigas , procurou paus para lhes mexer não queriam utilizar as mãos, podiam ser más e morder (voz das crianças). As crianças mais aventureiras/ audazes tiveram também um papel importante, pois acabavam por influenciar e encorajar a participação das outras.

A terceira categoria da grelha de observação permitia refletir sobre a interação entre as crianças, nomeadamente com a R.

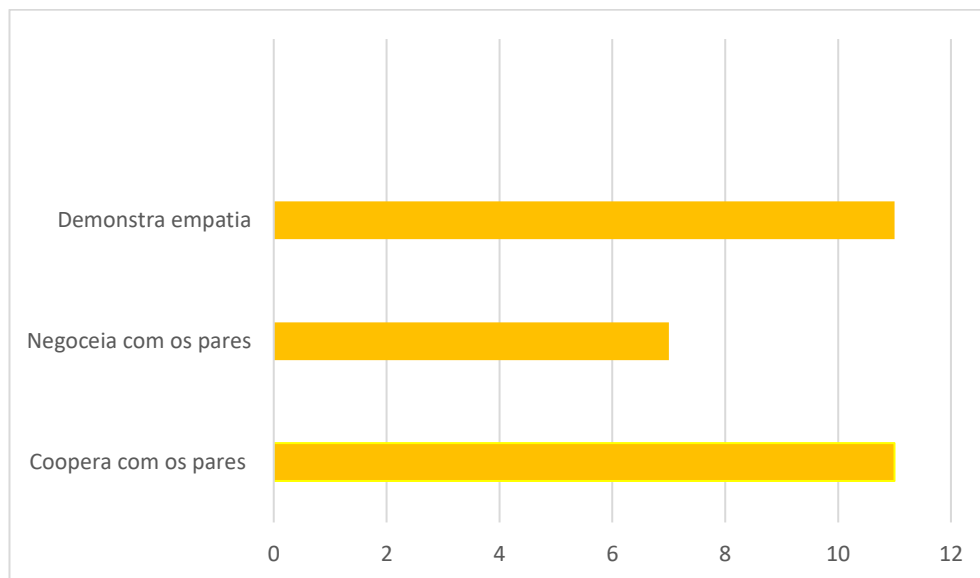


Gráfico-3 Interação

O gráfico 3 permite deduzir que as experiências na mata favorecem os vínculos sociais/ afetivos entre os pares. Nenhuma criança está muito tempo sozinha a brincar. A empatia demonstrada pelos pares é significativa, nomeadamente com os pares mais novos ou com crianças que apresentem alguma necessidade específica, como é o caso da R, que tinha constantemente pares a brincar com ela, a convidá-la para passear ou ir buscar algum material que ela necessitasse. A ajuda entre pares é importante para ultrapassar dificuldades ou para partilhar experiências/ brincadeiras. A negociação entre pares teve uma representação mais fraca, talvez porque não era necessária devido ao espaço e à abundância de materiais naturais existente, mas sempre que era solicitada na

maioria dos casos, era realizada. A cooperação é muito mais significativa neste espaço, talvez devido à circulação ser livre e permitir uma visão mais abrangente das necessidades dos pares. A ajuda entre pares esteve presente desde as primeiras sessões, talvez devido ao fato, de a maioria do grupo estar na instituição desde a creche, e desde cedo ter desenvolvido o espírito de entre ajuda e cooperação, nomeadamente com crianças que apresentam necessidades específicas.

A quarta categoria da grelha de observação, representada no grafico 4, permitiu refletir sobre os sentimentos e emoções manifestados nas brincadeiras da mata.

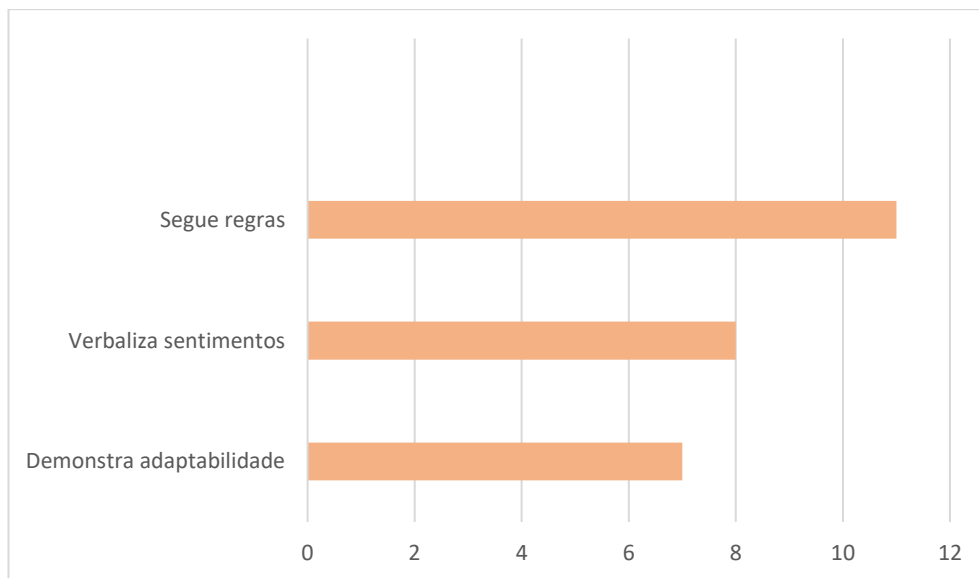


Gráfico 4 - Sentimentos e emoções

O grupo de crianças cumpriu as regras definidas na maioria das vezes, das quais se destaca: não se afastarem dos limites definidos sozinhos; não colocar nada na boca sem mostrar primeiro ao adulto; ajudar os pares ou pedir ajuda quando necessário. Também foi observado que na mata ocorrem menos conflitos, talvez pela liberdade e autonomia de cada criança poder escolher o que mais gosta de fazer, no amplo espaço e tempo de brincadeira que cada uma pode escolher.

As crianças normalmente verbalizavam os seus sentimentos, durante as brincadeiras, ou depois individualmente, em pequeno grupo ou nas assembleias. O grupo demonstrou adaptabilidade ao meio, usufruindo dos materiais disponíveis. A R conseguiu

ao longo das sessões aproximar-se mais dos pequenos animais, controlando a sua fobia. Por outro lado, foi notória a sua autonomia na circulação pela mata, à medida que ia tendo conhecimento do espaço isso permitia-lhe escolher os percursos que conseguia percorrer e os locais onde podia descansar. Após um esforço tinha necessidade de descansar.

A grelha de observação também permitiu refletir sobre a motivação, expressa no gráfico 5, das crianças nas brincadeiras.

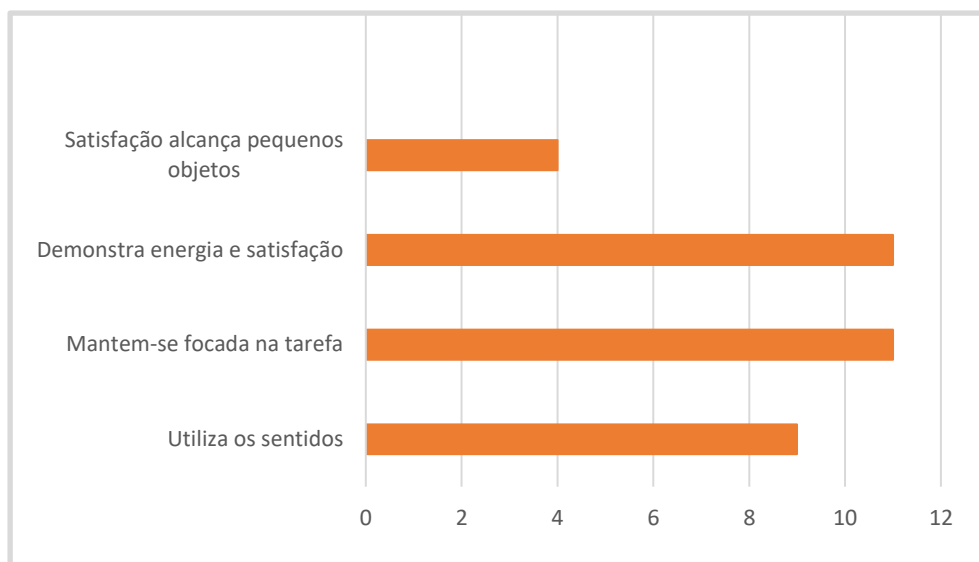


Gráfico 5 Motivação

Os níveis de implicação das crianças relativos à interação com o espaço da mata, eram elevados, nenhuma criança ficou parada sem brincar ou sem se envolver numa experiência. Gostavam de manipular os materiais, tendo-se verificado uma evolução significativa, nomeadamente na observação e manipulação de pequenos animais. No envolvimento nas brincadeiras, não se importavam de se sujar, pelo contrário referiam que o gostam de fazer, à exceção de uma criança, que se afastava quando a brincadeira a sujava, por exemplo o brincar nas poças de água. Verificou-se que a componente atenção concentração, era mais elevada que na sala, mais tempo na mesma experiência. A R apresentava também maior tempo de atividade, neste contexto.

Durante o estudo também foi significativa a evolução da utilização dos sentidos nas experiências utilizadas, nomeadamente o escutar os sons da natureza e a identificá-los, como por exemplo o chilrear dos passarinhos, o som das folhas quando um réptil se movimentava ou de zumbido de uma abelha que por ali voava. Mais observadores à transformação da natureza, se as árvores tinham mais folhas, se havia flores e quais as suas cores, se as árvores tinham formigas e quais as suas cores, se o ninho que descobriram ainda estava no mesmo sítio e se ainda tinha passarinhos ou já tinham aprendido a voar. As crianças tornaram-se mais ativas a explorar e a utilizar os sentidos.

O grupo nunca queria regressar à sala, quando era dito para regressar a expressão era sempre a mesma, “já?” “Podemos ficar mais um bocadinho?”.

1.2 Análise das narrativas de aprendizagem

Em seguida passamos à análise das narrativas de aprendizagem, uma vez que este instrumento permite obter uma avaliação em termos de disposições de aprendizagem das crianças, bem com a perspetiva das próprias crianças e dos pais.

No quadro 2 apresenta-se um resumo das 9 narrativas, anexos 14 a 26, agrupados por disposição-chave encontradas.

Disposições-chave	Narrativas observadas
Pertença (estar interessado)	Exploradoras da natureza Voos de afeto À descoberta da natureza A fogueira Guardiãs do bolo Restaurante vegan O caracol A casa mágica Pinturas na mata
Bem-estar (estar envolvido)	Exploradoras da natureza Voos de afeto À descoberta da natureza A fogueira Guardiãs do bolo Restaurante vegan O caracol A casa mágica Pinturas na mata

Comunicação (comunicar com outras pessoas)	Exploradoras da natureza Voos de afeto À descoberta da natureza A fogueira Guardiães do bolo Restaurante vegan O caracol A casa mágica Pinturas na mata
Contribuição (assumir a responsabilidade)	Voos de afeto À descoberta da natureza A fogueira A casa mágica
Exploração (persistir com as dificuldades ou incertezas)	À descoberta da natureza Guardiães do bolo O caracol A casa mágica Pinturas na mata

Quadro 2 - Narrativas de aprendizagem

Da análise à luz dos domínios de disposição de aprendizagem defendidos por Carr (2001), através do quadro 2, podemos concluir que em todas as narrativas de aprendizagem criadas neste estudo, houve sentido de pertença, as crianças manifestavam interesse nas experiências que estavam a participar, assim como, se sentiam envolvidas na experiência que estavam a usufruir demonstrando bem-estar e satisfação. Outra disposição chave comum é a comunicação, em todas as brincadeiras surgia comunicação entre as crianças envolvidas. Nas disposições chave para a aprendizagem, a contribuição e exploração só foram expressas nalgumas narrativas, talvez porque nem todas as brincadeiras implicassem um assumir de responsabilidades e uma persistência, nas dificuldades encontradas.

2.1. Na Perspetiva das crianças o que proporcionam as experiências na mata

As experiências na mata na perspetiva das crianças, proporcionaram momentos de grande satisfação, que podemos comprovar pelas declarações “gostei” e expresso em várias situações, quer pela própria experiência e novidade face aos materiais, quer de ajuda ao outro ou de receber essa mesma ajuda (anexo 14,18,29), permitiram e reforçaram a interação social, assim como comportamentos de apoio e entre ajuda. O

grupo ficou mais observador e a utilizar mais os 5 sentidos nas suas experiências na mata (anexo 33).

No quadro 3, são apresentadas as opiniões das crianças expressas nas narrativas de aprendizagem, foram analisadas, tendo sido encontradas três categorias: emoções e sentimentos; interação social e experiências sensoriais.

Categorias	Evidências
Emoções e sentimentos positivos	<p>“Eu gostei de andar na cama de rede com a B., com a L. e a R.”</p> <p>“A Brincadeira foi gira diverti-me muito”</p> <p>“Eu gostei de atirar paus para a fogueira”</p> <p>Eu gostei de fazer a casa com paus gigantes”</p> <p>“Gostei muito de pintar na mata, com o pau e com o ramo. A tinta era terra com água.”</p>
Interação social Cooperação	<p>“Eu gostei de passear com a B., ela é minha amiga”</p> <p>“Depois foi brincar com o D., o L., o m. R. e o M.N.”</p> <p>“Depois foi brincar com a F. para o pé dos bancos fazer um bolo”</p> <p>“Eu, a A., a M., e a J. fizemos um jogo, rodávamos e a A. explicou se fossemos para o meio perdíamos. A A. e a J. estávamos a dar-me a mão”</p> <p>“Eu ajudei a segurar a R. para ela pôr os ramos. Eu também estava com o fio na mão e ajudei-a a fazer a cabana/casa.”</p>
Experiências sensoriais	<p>“Estivemos a conversar sobre a natureza, estávamos a rir das borboletas que estavam a voar”</p> <p>“Havia sol e sombra numa árvore.”</p> <p>“Encontrei um caracol e vi com uma lupa, acho que o caracol tinha ido embora...”</p> <p>“A F. fez um bolo e eu meti folhas...”</p>

Quadro-3 Na perspetiva das crianças o que proporcionam as experiências na mata.

2.2 Na perspetiva dos pais o que promovem as experiências na mata.

Na Perspetiva dos pais, as experiências na mata promovem: a satisfação quando os pares estabelecem relações sociais entre si, quando as atividades partem dos interesses das crianças tornando-se mais prazerosas e as crianças manifestam o seu desejo de

ajudar; a autonomia pelo exemplo; as interações sociais pelo contexto que é estimulante; as competências motoras pelas atividades motoras, que o contexto natural proporciona; o espírito de interajuda/ cooperação de pares/ inclusão manifestado nos comportamentos das crianças que os pais apreciam e reconhecem como importantes; a atenção, ajuda a esperar a sua vez, quando querem participar nas brincadeiras com os pares; a estimulação sensorial na observação e manipulação dos materiais existentes na mata; a superação de medos com os pares é mais fácil ultrapassá-los; a imaginação/ criatividade brincar com o material natural, as crianças reinventam a sua utilidade, o espírito crítico, nomeadamente na defesa e proteção da natureza, assim como, favorece o conhecimento pela descoberta, fortalece a confiança e o jogo simbólico.

A opinião dos pais expressas nas narrativas de aprendizagem, foram analisadas, tendo sido encontradas algumas categorias: emoções e sentimentos; competências motoras; interações socioemocionais; desenvolvimento cognitivo; estimulação sensorial e a importância do contato com a natureza.

Categorias	Evidências
Emoções Sentimentos	<p>“A R. adora a B. e fica contente quando a B. brinca com ela e se interessa por ela.”</p> <p>“A R. adora a S. e brincar com a S. Poder ajudar alguém é para ela uma alegria.”</p> <p>“Partindo dos interesses da criança, as atividades tornam-se mais prazerosas e significativas para e elas”</p>
Competências motoras	<p>“Excelente atividade por ser uma atividade diferente e simultaneamente desenvolver competências motoras para conseguir subir à rede, explorarem a possibilidade de baloiçar só a dois.”</p> <p>“Achei a experiência interessante pelo modo como permitiu que “inicialmente” lhe fosse explicado a estratégia para que as crianças de forma autónoma vissem que eram capazes de se deitarem na rede, potencializando, assim as suas capacidades.”</p>
Interações socioemocionais	<p>“Estimula...as interações sociais.”</p> <p>“Ficamos muito contentes por saber desta experiência de inclusão e a interajuda entre pares por parte da nossa filha, são valores que prezamos muito.”</p> <p>“O fato de promover a interação social e o espírito de entreajuda. Acho que foi fundamental como forma de interiorizarem que “unidos são mais fortes”.”</p>

	<p>“o fato de perceberem a importância ... trabalhar em equipa” “estimula o trabalho de grupo” “Apelar ao espírito de equipa e cooperação com os colegas.” “O D. é um menino que gosta de ajudar isso faz com que o trabalho em equipa seja bom para o seu filho.” “...o fato de perceberem a importância de esperar a sua vez” “Apesar de não ter sido a primeira vez numa cama de rede, ajuda dos amigos e a companhia fez com que pareça menos assustador.” “Adorar, apesar do medo que tem pelos bichos, entusiasma-se tanto com o caracol que até se esqueceu do recipiente e de colocar lá coisas.” “Esta experiência fortalece a confiança no grupo. A R. apoia-se nas colegas para ultrapassar as dificuldades.”</p>
<p>Desenvolvimento cognitivo</p>	<p>“Treinar a atenção (ao não calcar o bolo), mas se distraíndo com o resto da brincadeira.” “Experiência bastante enriquecedora ao nível do espírito criativo.” “Considero estas experiências simbólicas ricas para a imaginação das crianças.” “A criatividade com uma simplicidade única. A utilidade de cada objeto para o fim em causa.” “Experiência bastante enriquecedora ao nível... espírito crítico dos meninos.” “Experiência bastante enriquecedora ao nível do conhecimento e da descoberta” “É uma experiência divertida e criativa que permite o jogo simbólico com os vários materiais que a natureza nos disponibiliza.”</p>
<p>Estimulação sensorial</p>	<p>“Uma ótima experiência de estímulo sensorial.” “Esta experiência traz benefícios em diversas frentes para a S.: integração social e integração sensorial proporcionado pelo contato com os diferentes materiais existentes na mata, ambos são importantíssimos para o seu desenvolvimento.”</p>
<p>Importância do contato com a natureza</p>	<p>“Experiência bastante enriquecedora... contato com a natureza.” “A vivência ao ar livre e as brincadeiras com os objetos da natureza são sempre bons para o desenvolvimento da natureza” “É muito bom a R. poder ir para a mata. Brincar com a terra, sujar-se!!”</p>

	<p>“Adorei a ideia desta atividade. A escola aliada à natureza.”</p> <p>“A mata é fabulosa.”</p> <p>As brincadeiras na mata, para além de proporcionar convívio com a natureza, fomenta a entre ajuda e proporciona momentos diferentes.”</p> <p>“Original! é muito bom, apesar na cidade, vivenciar momentos que, foram brincadeiras dos avós ou mesmo dos bisavós. A R. falou muito deste dia”</p>
--	--

Quadro -11 Na perspectiva dos pais o que promovem as experiências na mata.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES

Conclusões

Neste capítulo vão ser referidas algumas conclusões que se retiram da análise dos dados recolhidos neste estudo.

Tendo como referência as áreas de conteúdo previstas nas OCEPE (2016) podemos concluir que: as crianças tiveram várias experiências na área do Desenvolvimento Pessoal e Social, todas as crianças envolvidas no estudo usufruíram do contexto natureza através do livre brincar, independentemente das suas limitações cognitivas ou motoras, na qual os pares tiveram um papel importante para ultrapassar essas limitações. A cooperação entre os pares foi constante, a demonstrar pelos comportamentos de apoio e entre ajuda. Na maioria das vezes a ajuda era imediata e muito bem aceite. O contexto natureza favorece as interações sociais, nas experiências observadas, não havia uma criança muito tempo sozinha. O prazer e a motivação com que as crianças se envolviam nas explorações e brincadeiras, permitia-lhes bem-estar, alegria e confiança, para explorar e expressar as suas emoções e sentimentos, medo (animais), felicidade (fazer um bolo ou brincar com os pares), espanto (encontrar um caracol, um cogumelo), tristeza (perdeu o jogo das escondidas). Mais autonomia e confiança para fazer novas experiências e para procurar estratégias para resolver os problemas encontrados.

Na área da Expressão e Comunicação, a comunicação tornou-se mais fluida entre pares e adultos, assim como aquisição de novo vocabulário, devido à curiosidade, que leva a realizar pesquisas e a fazer novas descobertas. Ao jogar às escondidas, sabem escolher os lugares onde se devem esconder para não serem vistos, reconhecem formas geométricas presentes nos materiais naturais, fazem contagem dos materiais encontrados e utilizam termos como, eu tenho mais do que tu. Verbalizam entre eles o tamanho dos animais, folhas, paus, árvores e comparam. O desenvolvimento da motricidade global, também se revelou em todas as crianças, nomeadamente, andar em piso irregular, correr, saltar, trepar, contornar obstáculos, subir e descer. Apesar das características do terreno, com declive acentuado e piso irregular, a R apesar das suas limitações, apresentou uma evolução positiva na autonomia e domínio de movimentos que implicam deslocamento e equilíbrio como andar e contornar obstáculos, bem como todas as crianças. Observou-se uma evolução positiva na autonomia da maioria das crianças, nomeadamente na R, no final das sessões já conseguia percorrer pequenas

distâncias sozinha, o que a deixava muito feliz, chamando a atenção do adulto para transmitir a sua conquista. Era frequente as crianças pegarem em paus e começarem a escrever e a desenhar na terra. Houve uma sessão em que foram construídos pinceis com materiais naturais e a terra misturada com água foi a tinta, (anexo 12 e 32). A brincadeira simbólica foi muito frequente, brincar aos restaurantes, fazer bolos, fazer uma fogueira e brincar com espadas como os cavaleiros, (anexo 5). A dança e a música também fizeram parte das experiências, as crianças cantavam espontaneamente, andavam na cama de rede ou quando dançavam e cantavam à volta do bolo, como podemos constatar na grelha de observação (anexo 2 e 7).

Na área do Conhecimento do mundo, o grupo desfrutou e apreciou os espaços verdes, ao longo das observações eram notórias a aceitação e curiosidade pelos animais. No início havia crianças que se afastavam dos animais que encontravam, tinham medo de se aproximar, mas com o decorrer das sessões e com a observação dos pares a observar e a mexer, foram se aproximando e descobrindo características que desconheciam. A R conseguiu pegar num caracol, observá-lo e partilhar as suas descobertas com os pares. O grupo ficou mais observador utilizando mais os 5 sentidos, mais atentos aos sons (pássaros), cheiros (flores, terra), texturas (árvores, pinhas, paus), mais observadores (animais, objetos).

Ao longo do estudo verificou-se uma evolução dos tipos de brincadeira, em função da perceção dos materiais disponíveis. A brincadeira simbólica é trazida do contexto sala e tornou-se mais rica com a utilização de elementos naturais. Existem sempre brincadeiras paralelas, nas quais as crianças se agrupam por preferências ou amizades. No final das sessões começa a surgir a brincadeira de construção após o grupo de crianças ter percecionado vários ramos e paus amontoados.

Verificou-se, em termos de comportamentos que os conflitos diminuíram entre as crianças, tendo aumentado os comportamentos de cooperação, verbalizados até pelas próprias que se sentiam satisfeitas por poderem ajudar as outras ou serem ajudadas, (ver anexo 13, 15, 19, 29).

As famílias através das narrativas de aprendizagem, demonstraram que as experiências na mata proporcionaram aos seus educandos desenvolvimento nas diferentes áreas, nomeadamente no desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento socioemocional, que sintetizamos na figura-1.

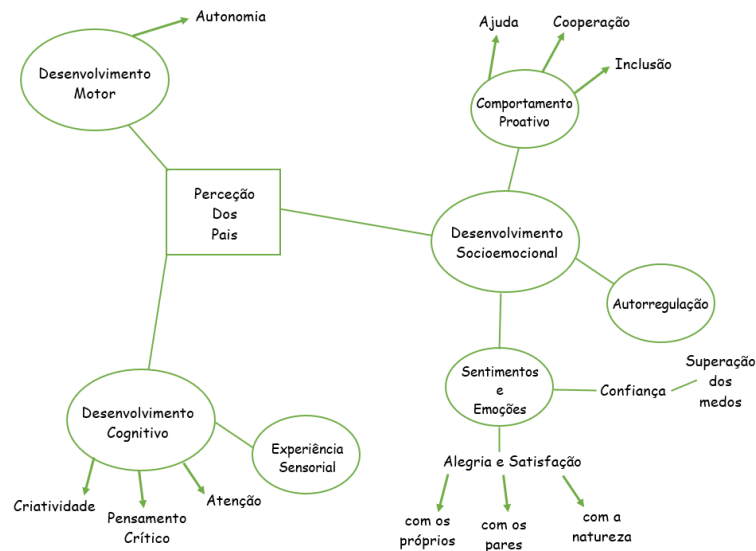


Figura 1- Na perspectiva dos pais o que promovem as experiências na mata

O contato com a natureza leva a comportamentos de proteção e cuidado com a mesma, quando encontravam lixo ou dejetos de animais vinham chamar o adulto para ajudar a recolher, desenvolvendo o espírito crítico. No início as crianças apanhavam as flores, mas com o decorrer das sessões começaram a perceber que elas acabavam por morrer e mais ninguém as podia ver, pelo que deixaram de o fazer. Por vezes pediam para tirar fotografia para enviar para os pais ou imprimir para decorar a sala. Algumas crianças, inicialmente matavam as aranhas e as formigas, porque os pais também o faziam em casa, depois de refletirmos em assembleia, que a mata é a casa desses animais e que se os observássemos podíamos descobrir para onde iam e o que faziam, estes comportamentos foram quase extintos e despertaram a curiosidade das crianças. Quando lanchávamos na mata tinham cuidado para não ficar lixo no chão.

Neste estudo e na percepção das crianças (figura 2), neste estudo as experiências em contexto natural, proporcionaram: experiências sensoriais, nas quais utilizavam os cinco sentidos para observar, explorar a natureza e os materiais encontrados; emoções e sentimentos positivos através da experiência própria, de ajudar e receber ajuda ou com a

novidade dos materiais; a interação social, na cooperação, nas brincadeiras e nos comportamentos de apoio e ajuda.

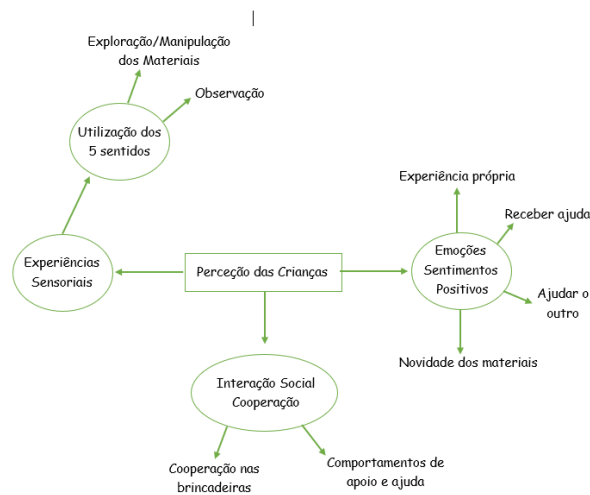


Figura 2- Na perspectiva das crianças o que promovem as experiências na mata

Em contexto natural as crianças fazem aprendizagens significativas nas diferentes áreas do conhecimento, de uma forma prazerosa, livre, onde a criança escolhe com que brincar, com quem brincar e durante quanto tempo. Faz as suas aprendizagens de uma forma ativa, fazendo as suas escolhas e experiências. Como defendia Maria Montessori, a criança escolhe quando, onde e o que fazer, onde a brincadeira assume um papel importante no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

Como referido ao longo do projeto, a criança descobre e aprende o mundo através do brincar, um dos contextos possíveis e apresentado neste estudo é o brincar em contato com a natureza, que está comprovado pela inúmera bibliografia existente e defendida por pedagogos e estudiosos das vantagens para o desenvolvimento da criança.

Uma das maiores dificuldades sentidas, foi a pandemia covid 19, que levou a constantes reajustamentos, devido a ausência de crianças ou funcionários. Assim como, alguma dificuldade em delinear o caminho a percorrer, considerar tudo relevante e interessante, mas demasiado vasto.

As aprendizagens realizadas foram imensas: a importância das experiências em contexto natural nas diferentes áreas do desenvolvimento da criança; aprofundar o trabalho desenvolvido por pedagogos que defendem a participação ativa da criança na sua aprendizagem/ educação e em contato com a natureza; pesquisar praticas educativas em outros países nomeadamente Dinamarca, conhecer projetos existentes em Portugal. Assim como, a oportunidade de descobrir e poder utilizar as narrativas de aprendizagem, como metodologia de registo e de avaliação; os benefícios de deixar brincar livremente, mesmo as brincadeiras de risco, com materiais desafiantes, como por exemplo os paus, que são espadas, pás, pistolas, colher de pau, varinha magica... E relembrar que devemos respeitar e adaptar as nossas práticas pedagógicas ao grupo em geral e a cada criança em particular. As aprendizagens retiradas deste projeto com certeza que irão reforçar a utilização do contexto natural e o envolvimento das famílias e comunidade na minha prática profissional e possível continuação para mais estudo.

Gostaria que este estudo, fosse fonte de reflexão para outros colegas e profissionais de educação, que os levasse a incluir nas suas práticas pedagógicas experiências em contextos naturais, no contacto direto com a natureza, valorizando todo o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento na vida das crianças.

A conclusão a que chego é que o espaço natural, ao qual chamamos mata, que tenho o privilégio de usufruir com o meu grupo de crianças é mesmo mágico, oferece uma infinidade de oportunidades em termos de aprendizagens e desenvolvimento. Nós somos felizes na mata.

Referências bibliográficas:

Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta

Almeida, A., C. & Bento, M., G., P., O. (2012). Perigo da Segurança Estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de Educadoras de infância. Atas do 12º colóquio de Psicologia e Educação.

Andrada, M. G. (outubro-dezembro, 2010) Paralisia Cerebral em Portugal. Revista Diversidades, nº30, pág. 4-11.

Bairrão, J. & Vasconcelos, T., (1997). A Educação Pré-escolar em Portugal, contributos para uma perspetiva histórica. Inovação 10, 1997, 7-19.

Barros, M., I., A. (2018). Desemparedamento da infância, A escola como lugar de encontro com a natureza. Instituto Alana, Rio de Janeiro.

Bartoszeck, A., B., & Bartoszeck, F.,K., (2012). Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. EDUCAÇÃO | TEMAS E PROBLEMAS, 9, 2012, pp. 59-71

Bento, G., (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. Investigar em Educação - IIª Série, Número 4, 2015

Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. Revista Iberoamericana de Educación [(2016), vol. 72, pp. 85-104] - OEI / CAE

Bentsen, P., Mygind, E., & Randrup, T. (2009). Towards an understand of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 37(1), 29-44.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora.

Borges, I. (2011). *O papel dos pares na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, Estudo com alunos do 3º ciclo. (dissertação de mestrado)*. ESEC, Coimbra.

Bilton, H., Bento, G. & Dias (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.

Brink, L., et al, A national research agenda supporting green schoolyard development and equitable access to nature. *Collections: Knowledge Domain: Sustainability Transitions. Elementa: Science of the Anthropocene*(2020)8 (1): 406.

Calafate, L., C., & Calafate, S., C. (2021) *Alguns contributos das Neurociências para a Educação: os ambientes enriquecidos aumentam a capacidade de aprendizagem do nosso cérebro?* Faculdade de Ciências da universidade do Porto

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação, guia para a auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning Stories*. London: Paul Chapman

Carvalho, A. (2016). *Saúde mental em saúde escolar manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*, Direção-Geral da Saúde, Lisboa.

Cardona, M., J., (2008). *Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal*. *Interações* nº 9 p. 4-31.

Carter, M. (2010) *Using “Learning Stories” to strengthen teachers relationships with children*. *Exchange magazine*, november/december 2010

Carter, M & Leem, W. (1996) Documentation of learning stories: a powerful assessment tool for Early Childhood. Paper presented at the dialogue and documentation sharing our understanding of children's learning and developing a rich early provision

Coelho, A. S., & Vale, V. M. (2017). Reflexões em Torno do Brincar em Contextos de Educação de Infância. *Revista Observatório*, 3 (6), 316-337.

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A. F., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta Educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2 (10), 111-117.

Couto, S.& Loureiro, D. (2020) A experiência da natureza como processo de inventividade. *ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes*, v. 7, n. 2, 26 out. 2020.

Conselho de Educação Nacional, (2011). Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Actas do Seminário realizado no CNE em 4 de março de 2011 e de Audição realizada em 20 de junho de 2011, Biblioteca Nacional de Portugal.

Conselho Nacional Educação (2017). Parecer 4/2017. Parecer sobre Perfil dos Alunos para o Século XXI.

Desmurget, M. (2021). *A Fábrica de Cretinos Digitais*. Editora: Vestígio

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho 2018

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Ferland, F. (2006). Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida. Lisboa: Climepsi Editores.

Filipe, M., S., T., (2019) Narrativas de aprendizagem. Relatório para grau de mestre. ESEC. Coimbra.

Figueiredo, A. (2015). Interação criança-espaco exterior em jardim de infância. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.

Folque, A. & Oliveira, V. (2016). Educação para o Desenvolvimento Sustentável em Portugal, Universidade de Évora.

Folque, M. A., Aresta, F. & Melo, I. (2017). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. Cadernos de Educação de Infância, 112, 82 – 91.

Folque, M. d. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. Escola moderna, nº 5

Fontes, A., Freixo, O. (2004). Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Livros Horizonte. Lisboa

Formosinho, J., O., (2014). A avaliação holística a proposta da pedagogia-em-participação, interações no. 32, PP. 27-39, Associação Criança / Universidade Católica Portuguesa.

Formosinho, J. & Formosinho, J.,O. (2013) Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da associação Criança. Porto editora.

Formosinho, J. (2016) A busca de uma abordagem holística em Formosinho, J. e Pascal, C. (eds) Avaliação e avaliação para transformação na primeira infância. London: Routledge, pp 93 - 106.

Fox, S., Levitt, P. & Nelson, C. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81 (1), 28- 4

Goodsir, K & Rowell, P. (2010). Learning Stories- narratives of the complex ways that children learn. *Putting Children First*. 35. 12-13

Harris, F. (2017) The nature of learning at forest school: practitioners' perspectives, *Education 3-13*, 45:2, 272-291

Kernan, M., (2017). Play as a context for early learning and development: A research paper Executive Summary, Commissioned by the National Council for Curriculum and Assessment, NCCA.

file:///C:/Users/35191/Desktop/Kernan/ECSEC05_Exec3_Eng%20kermer.pdf

Leontiev, A., N., Luria, A., R., & Vigotskii (1896-1934) *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. tradução de: Maria da Pena Villalobos 2010.

Mendes, A., M., e Portugal, G. (2019). *Educação, Cultura e Cidadania das Crianças: Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação*. Universidade de Aveiro.

Menezes, P., R., & Resende, A. (2019). *Recomendação Educação Ambiental*. Conselho Nacional de Educação

Nyland, B. & Alfayez (2012). Learning Stories crossing borders: introducing qualitative early childhood observation techniques to early childhood practitioners in Saudi Arabia. *International Journal of Early Years Education*.20, 4, 392-40

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, 2.ª edição, Direção Geral da Educação. Lisboa.

Muraro, D. N., 2013. Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, jul./set. 2013.

Oliveira-Formosinho, J., e Formosinho, J. (2012) *Participação pedagógica: perspectiva educacional da associação infantil*. Porto: Associação de infância e Porto Editoria.

Pedroso, J. V. & al, (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*, Ministério da Educação

Pereira, D. & al, (2021), *Revista portuguesa de pedagogia* vol. 55

Recomendação n.º 1/2020 (2020). *Educação Ambiental*. Diário da República, 2.ª série- N.º 24- 4 de fevereiro de 2020.

Recomendação N.º 5/2011 “Educação para o Risco” (publicada em D.R. nº. 202, 2.ª Série, de 20 de outubro 2011).

Recomendação n.º 2/2021. *A voz das crianças e dos jovens na educação escolar* Diário da República, 2.ª série-Nº 135- 14 de julho de 2021.

Recomendação N.º 5/2011 (2021) *Educação para o Risco*. Diário da República. nº. 202, 2.ª Série, de 20 de outubro 2011.

Seixas, S. R. (2014). Da neurobiologia das relações precoces à neuroeducação. *Interações*, 10(30).

Terchek, R., t., & Lanham, C., Conte. (2001). *Theories of Democracy* coedited. Rowman and Littlefield, 2001 Table of Contents and Introduction.

Westbrook, R., B. & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Coleção Educadores MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangan, Brasil.

UNICEF (2019). Convenção sobre os Direitos das Crianças. Comité português para a UNICF.

Vale, V. (2019). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional Exedra (2), 129-146.

Vigotsky, L., S. (2005). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes (194 páginas 1ª edição 1987)

Webgrafia

Paralisia Cerebral [Paralisia Cerebral \(apc-coimbra.org.pt\)](http://apc-coimbra.org.pt)

Tutoria por pares [Usando tutoria por pares para facilitar o acesso | Lendo Foguetes \(readingrockets.org\)](http://readingrockets.org)

Educação Infantil e o Livre Brincar na Natureza
<https://www.youtube.com/watch?v=GT7gdIlgSDfA>

The International School Grounds Aliance (ISGA)
<https://www-internationalschoolgrounds-org.translate.goog/news/? x tr sl=en& x tr tl=pt& x tr hl=pt-PT& x tr pto=nui,sc>

Projeto Limites Invisíveis
<http://limitesinvisiveis.pt/pt/>

Nesta sala de aula o tecto é o céu
<https://coimbracolectiva.pt/2019/04/10/nesta-sala-de-aula-o-tecto-e-o-ceu/>

Entrevista a Carlos Neto
<https://tvi.iol.pt/noticias/sociedade/escola/criancas-que-brincam-mais-no-recreio-tambem-aprendem-mais-na-sala-de-aula>

Wilder é uma revista online, criada em 2015

<https://www.wilder.pt/v>

Julia Robertson é uma consultora educacional especializada em aprender a brincar no exterior.

<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/10/11/aprendizagem-ao-ar-livre-todo-o-curriculo-pode-ser-ensinado-fora-da-sala-de-aula/>

Entrevista a Michel Desmurget

<https://www.msn.com/pt-pt/video/desporto-automovel/neurocientista-prova-que-os-ecr%C3%A3s-recreativos-est%C3%A3o-a-fabricar-gera%C3%A7%C3%B5es-menos-inteligentes/vp-AAR6h5Q>

Reportagem da BBC News, sobre Michel Desmurget

https://www.youtube.com/watch?v=GWBzizJB_mk

Experiences Build Brain Architecture.

<https://www.youtube.com/watch?v=VNNsN9lJkws>

Children Nature Network

<https://www.childrenandnature.org/schools/>

Significados

<https://www.significados.com.br/ludico/>

Childhood Obesity Surveillance Initiative: COSI Portugal – Relatório 2019, 19-10-2021

https://repositorio-cientifico.essatla.pt/bitstream/20.500.12253/493/1/8.Relatorio_COSI_INSA.pdf

Anexos

Anexo 1 Pedido de consentimento



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO ESTUDO

Título do Estudo de Investigação:

A importância das experiências vivenciadas em contexto natural no desenvolvimento de crianças em jardim de infância.

Exmo. Senhor Presidente :

Eu, Teresa Manuela gomes Amaro Alves do CC 9797811 6zx6, educadora de infância do Dandélio, venho na qualidade de aluna, solicitar autorização para realizar o estudo de investigação, acima mencionado, no âmbito da unidade curricular de projeto, do 2º ano do Mestrado de Educação Especial (domínio cognitivo e motor). Este estudo está a ser orientado pela Professora Doutora Vera do Vale.

O seu objetivo fundamental é descrever e refletir nas experiências vivenciadas na mata, contexto natural, num grupo de crianças de JI, onde se encontra uma criança com PC incluída. Este projeto visa ser uma mais valia para o grupo de crianças, podendo contribuir para o seu desenvolvimento e bem-estar.

Este projeto garante a confidencialidade e anonimato dos dados. Os dados serão tratados com sigilo profissional, e terão uso exclusivo para o estudo. Segundo a legislação em vigor, a identificação da criança não será em momento algum divulgada. Não serão descritos dados de crianças em específico, mas sim comportamentos de um grupo de crianças em plena interação.

O projeto será desenvolvido na sala na Sala Descobridores 1
Coimbra

Agradeço desde já toda a atenção dispensada. Peço deferimento.

Data ___/___/___

Assinatura

(Teresa Manuela Gomes amaro Alves)



APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar o documento de Consentimento informado livre e esclarecido.

Título do Estudo:

A importância das experiências vivenciadas em contexto natural no desenvolvimento de crianças em jardim de infância.

Este projeto está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo e motor), da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O seu objetivo fundamental é descrever e refletir nas experiências vivenciadas na mata, contexto natural, num grupo de crianças de JI, onde se encontra uma criança com PC incluída. Este projeto visa ser uma mais-valia para o grupo de crianças, podendo contribuir para o seu desenvolvimento e bem-estar.

Este projeto garante a confidencialidade e anonimato dos dados. Os dados serão tratados com sigilo profissional, e terão uso exclusivo para o Projeto. Segundo a legislação em vigor, a identificação da criança não será em momento algum divulgada. Não serão descritos dados de crianças em específico, mas sim comportamentos de um grupo de crianças em plena interação.

Os dados recolhidos são para uso exclusivo do presente estudo, não existindo quaisquer interesses financeiros a motivar o estudo.

A sua participação é voluntária, não existindo nenhuma contrapartida financeira ou de outra natureza, à sua participação. Em qualquer momento, poderá livremente recusar ou interromper a participação no estudo, sem qualquer tipo de penalização por este facto.

Em nome da equipa de investigação do projeto, manifesto os nossos agradecimentos pela sua participação, e manifesto a nossa disponibilidade para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Investigador Principal do Projeto

Teresa Manuela Gomes Amaro Alves, Educadora de infância do Dandélio, aluna do Mestrado de Educação Especial, E-mail ed.teresa.dandelio@gmail.com ou teresa@esec.pt

Assinatura do Investigador : _____ Data: ___/___/___

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Título do Estudo:

A importância das experiências vivenciadas em contexto natural no desenvolvimento de crianças em jardim de infância.

Na qualidade de representante legal do participante no estudo acima referido, declaro que compreendi todos os objetivos da sua participação no mesmo, pelas informações que me foram fornecidas. Foi garantida a confidencialidade e anonimização dos dados, e a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas. Desta forma, aceito de livre vontade a participação daquele que legalmente represento, neste estudo e permito a utilização dos dados, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação, aceitando também a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE / INCAPACIDADE

(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME: _____

BI/CC Nº: _____ DATA OU VALIDADE ____/____/____

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: _____

ASSINATURA _____

ESTE DOCUMENTO É FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O INVESTIGADOR, OUTRA PARA QUEM CONSENTE

Anexo 2 Grelha de observação 19 de abril 2022

Projeto: Experiências na mata

Nome do grupo: Exploradores I

Data: 19 de abril 2022

Guião da observação:

Que tipo de brincadeiras	Brincadeira simbólica <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: Quando chegamos à mata um grupo de crianças foi para junto da cama de rede. Foi lembrado que só poderiam ir duas de cada vez. As primeiras pediram ajuda para entrar, foi-lhes dito para experimentarem primeiro se sentarem e só depois tirar os pés do chão, as restantes crianças começaram a segurar o pano. Começaram a organizar-se, enquanto duas crianças estavam deitadas as outras embalavam e cantavam: Tão balalão, cabeça de cão, orelhas de gato não tem coração. A B. apercebeu-se que a R. estava sozinha a descansar num banco e convidou a R. para ir dar um passeio com ela, enquanto passeavam observavam a natureza e conversavam sobre a mesma, como por exemplo das borboletas. Outro grupo maioritariamente rapazes brincava às escondidas, houve troca entre os dois grupos. Duas crianças faziam bolos e outras duas brincavam com paus a fazer de espadas.</p>
	Brincadeira paralela <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de colaboração <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de construção <input type="checkbox"/>	
Criatividade	Tem ideias próprias <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: Conseguiram organizar-se para experimentar a cama de rede. Cantar a canção enquanto embalavam as amigas. Os paus transformaram-se em espadas.</p>
	Encontra solução para os problemas <input checked="" type="checkbox"/>	
	Encontra novas formas de fazer as coisas <input checked="" type="checkbox"/>	
Interação	Coopera nas tarefas <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: A R. colaborou a baloiçar e a cantar a lengalenga. Houve troca entre as crianças nas brincadeiras. A B. demonstrou empatia pela R, quando a convidou para passear.</p>
	Negoceia com os pares <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra empatia com as necessidades e sentimentos dos outros <input checked="" type="checkbox"/>	
Sentimentos e emoções	Demonstra adaptabilidade <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: O grupo conseguiu envolver-se nas brincadeiras e demonstrou conseguir controlar as suas emoções, como por exemplo, esperar para andar na cama de rede. A R. seguiu as regras da mata, assim como, ao sentar e a alternar estar sentada na rede e a baloiçar. "Eu gostei de andar e de baloiçar a cama de rede com as amigas: L., a A. E a B."</p>
	Verbaliza sentimentos <input checked="" type="checkbox"/>	
	Segue regras <input checked="" type="checkbox"/>	

		"Eu gostei de passear com a B., ela é minha amiga"
Motivação	Usa os sentidos para explorar o que a rodeia <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: A R. durante a brincadeira esteve sempre alegre e a esforçar-se ara manter o equilíbrio enquanto baloiçava a cama.
	Mantem-se focada na tarefa <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra energia e satisfação <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra satisfação quando alcança pequenos objetos <input type="checkbox"/>	

Anexo 3 Grelha de observação 20 de abril 2022





Projeto: Experiências na mata

Nome do grupo: Exploradores II

Data: 20 de abril 2022

Guião da observação:

Que tipo de brincadeiras	Brincadeira simbólica <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: As brincadeiras incidiram na cama de rede, em esconder pedras, brincar à apanhada, brincar à escola com os bancos e um tronco que estava perto dos bancos. A R. brincou junto aos bancos que hoje levamos para a mata e ajudou a fazer uma "fogueira". Pediu também para ver os animais que havia nos paus com a lupa. Depois pediu para ir brincar com a S., falou com ela, cantou para ela e deu-lhe materiais da natureza para ela poder ver e tocar. Foi andar com a S. na cama de rede. Hoje uma criança encontrou um ninho numa árvore e chamou os pares para verem.
	Brincadeira paralela <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de colaboração <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de construção <input type="checkbox"/>	
Criatividade	Tem ideias próprias <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: A R. procurou materiais diversos na natureza para a S. explorar: pinha, bugalho, folhas. Ofereceu-se para andar com a S. na cama de rede para ela não cair e não ter medo.
	Encontra solução para os problemas <input checked="" type="checkbox"/>	
	Encontra novas formas de fazer as coisas <input type="checkbox"/>	
Interação	Coopera nas tarefas <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: Cooperou com os pares a fazer a fogueira. A R. demonstrou empatia com as necessidades da S.
	Negoceia com os pares <input type="checkbox"/>	
	Demonstra empatia com as necessidades e sentimentos dos outros <input checked="" type="checkbox"/>	
Sentimentos e emoções	Demonstra adaptabilidade <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: "Eu gostei de estar na cama de rede com a S." O grupo manteve-se no espaço limitado pelos adultos e não colocou elementos da natureza na boca. A R. procurou dinamizar brincadeiras diferentes, para agradar à S., fica muito feliz quando a S. interage e sorri.
	Verbaliza sentimentos <input checked="" type="checkbox"/>	
	Segue regras <input checked="" type="checkbox"/>	

Motivação	Usa os sentidos para explorar o que a rodeia 	<p>Observações: A R. esteve empenhada em procurar e oferecer materiais da natureza para a S. explorar, exemplifica como a S. deve fazer, até coloca junto do ouvido para verificar se faz barulho.</p> <p>A R. utiliza os sentidos quando procura os animais nos paus com a lupa.</p>
	Mantem-se focada na tarefa 	
	Demonstra energia e satisfação 	
	Demonstra satisfação quando alcança pequenos objetos 	



Anexo 4 Grelha de observação 28 de abril 2022

Projeto: Experiências na mata

Nome do grupo: Exploradores I

Data: 28 de abril 2022

Guião da observação:

Que tipo de brincadeiras	Brincadeira simbólica <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: Quando o grupo chegou à mata foram logo ver se ainda estava lá o ninho, sim ainda estava. A R. esteve a fazer um bolo com a A, a M. e a B. com folhas, paus, bugalhos, areia, folhas e terra, mexeram e foi ao forno (buraco que existe no chão), era um bolo para cantar os parabéns à Teresa. A A. ajudou a R. a deslocar-se para recolher matérias mais distantes. Um grupo procurou animais escondidos na mata. Outro grupo andou a fazer escavações com ajuda de paus. Houve outro grupo fez um bolo e outro descobriu formigas num pinheiro e ficaram a observar.</p>
	Brincadeira paralela <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de colaboração <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de construção <input type="checkbox"/>	
Criatividade	Tem ideias próprias <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: A R. adora liderar, indicava aos pares onde ir buscar os materiais. O grupo que observava as formigas decidiu procurar paus para lhe mexer, não quiseram utilizar as mãos podiam ser más e morder.</p>
	Encontra solução para os problemas <input checked="" type="checkbox"/>	
	Encontra novas formas de fazer as coisas <input checked="" type="checkbox"/>	
Interação	Coopera nas tarefas <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: Cooperou com os pares a fazer o bolo. Os restantes grupos cooperavam nas tarefas. A A. ajudou a R. a recolher os materiais mais distantes.</p>
	Negoceia com os pares <input type="checkbox"/>	
	Demonstra empatia com as necessidades e sentimentos dos outros <input checked="" type="checkbox"/>	
Sentimentos e emoções	Demonstra adaptabilidade <input type="checkbox"/>	<p>Observações: "Eu gosto muito de fazer bolos na mata, em casa faço com o pai na bimby"</p>
	Verbaliza sentimentos <input checked="" type="checkbox"/>	
	Segue regras <input checked="" type="checkbox"/>	

Motivação	Usa os sentidos para explorar o que a rodeia <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: A R. esteve empenhada em fazer o bolo com os pares, recebia os ingredientes e mexia bem os ingredientes. A R. Ficou contente por poder encontrar materiais diferentes.
	Mantem-se focada na tarefa <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra energia e satisfação <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra satisfação quando alcança pequenos objetos <input checked="" type="checkbox"/>	

Anexo 5 Grelha de observação 29 de abril 2022

Projeto: Experiências na mata

Nome do grupo: Exploradores I

Data: 29 de abril 2022

Guião da observação:

Que tipo de brincadeiras	Brincadeira simbólica <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: Uma família tinha oferecido uma tenda para o grupo brincar, hoje de manhã foi montada na mata. Quando o grupo chegou à mata foram procurar a tenda e ver se o ninho ainda estava na árvore. Todos quiseram entrar na tenda com a exceção de duas crianças que só mais tarde manifestaram interesse na tenda. A R. após algum tempo na tenda quis sair e sentar-se num banco. A B. deu a ideia de fazer uma fogueira e algumas crianças começaram a recolher paus e folhas, das quais a R. Era preciso acender a fogueira o L. atirou um bugalho para acender a fogueira, a R. e a F. até aqueceram as mãos. Após algum tempo a R. quis ir para o local, onde tinha no dia anterior feito o bolo. Dois pares ajudaram-se, hoje apresentava dificuldade em se deslocar, porque tinha andado duas semanas com talas e tinha tirado de manhã. Hoje fez um bolo para a J. (auxiliar) A maioria do grupo ficou a brincar na tenda ou perto desta ao parque jurássico e aos dinossauros.</p>
	Brincadeira paralela <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de colaboração <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de construção <input type="checkbox"/>	
Criatividade	Tem ideias próprias <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: Manifestou vontade de fazer um bolo para a J. O grupo que brincava ao parque jurássico e aos dinossauros até descobriram ossos de dinossauro e pistas (pegadas). Algumas crianças encontraram novas brincadeiras, como brincar aos dinossauros e fazer uma fogueira como no campismo.</p>
	Encontra solução para os problemas <input type="checkbox"/>	
	Encontra novas formas de fazer as coisas <input checked="" type="checkbox"/>	
Interação	Coopera nas tarefas <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: A R. colaborou a fazer a fogueira e a fazer o bolo. Como no dia anterior tinha feito um bolo à educadora, hoje fez para uma das auxiliares. O grupo que brincava aos dinossauros, alternava entre ser dinossauro e os descobridores/ exploradores. Os pares que ajudaram a R. a deslocar-se demonstraram empatia em ajudar.</p>
	Negoceia com os pares <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra empatia com as necessidades e sentimentos dos outros <input checked="" type="checkbox"/>	
Sentimentos e emoções	Demonstra adaptabilidade <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: O grupo seguiu as regras com a exceção de uma criança que se afastou dos limites autorizados para ir sozinho, porque "estava à procura do Javali" "na quinta do tio Lindo à javalis"</p>
	Verbaliza sentimentos <input type="checkbox"/>	

	Segue regras <input checked="" type="checkbox"/>	As duas crianças que primeiramente não quiseram explorar a tenda, conseguiram ultrapassar os seus medos.
Motivação	Usa os sentidos para explorar o que a rodeia <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: O grupo utilizou os sentidos para ver se o ninho ainda estava na árvore. A R. durante a brincadeira esteve sempre alegre e a esforçar-se para manter o equilíbrio. O grupo demonstrou motivação para brincar com a tenda e encontrar outro tipo de brincadeiras.
	Mantem-se focada na tarefa <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra energia e satisfação <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra satisfação quando alcança pequenos objetos <input type="checkbox"/>	

Anexo 6 Grelha de observação 5 de maio 2022

Projeto: Experiências na mata

Nome do grupo: Exploradores I

Data: 5 de maio 2022

Guião da observação:

Que tipo de brincadeiras	Brincadeira simbólica <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: Ao chegar a mata a R. quis ir ver o ninho, descobrimos que o ninho tem um passarinho, mas com o barulho voou, será a mãe ou um filho? Procuram algumas crianças. A R. depois quis ir novamente para o mesmo local fazer cozinhados desta vez foi sopa de espinafres, outros pares se juntaram a ela. Um grupo maioritariamente rapazes brincava às escondidas.</p>
	Brincadeira paralela <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de colaboração <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de construção <input type="checkbox"/>	
Criatividade	Tem ideias próprias <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: A R. disse que o passarinho devia ser a mãe que estava a aquecer os ovos. A B. disse "É grande para ser o filho, o ninho é pequenino" De vez em quando diversas crianças iam junto do ninho para o observar." Parece o som dos passarinhos, estás a ouvir?" A R. utilizou um pau grande para mexer a sopa, quando interrogada para que servia o pau respondeu "é para mexer a sopa, é a colher de pau igual à da mãe.</p>
	Encontra solução para os problemas <input checked="" type="checkbox"/>	
	Encontra novas formas de fazer as coisas <input checked="" type="checkbox"/>	
Interação	Coopera nas tarefas <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: A R. colaborou a fazer a sopa. Depois partilhou a sopa com os pares. O grupo que brinca às escondidas negocia quem é a apanhar e quem se esconde.</p>
	Negoceia com os pares <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra empatia com as necessidades e sentimentos dos outros <input checked="" type="checkbox"/>	
Sentimentos e emoções	Demonstra adaptabilidade <input type="checkbox"/>	<p>Observações: A R. não colocou nada na boca, só faz de conta. "Gostaste da sopa, foi eu que fiz?" "Esta uma delícia" responde a A.</p>
	Verbaliza sentimentos <input checked="" type="checkbox"/>	
	Segue regras <input checked="" type="checkbox"/>	

Motivação	Usa os sentidos para explorar o que a rodeia <input type="checkbox"/>	Observações: A R. e as suas amigas uniram esforços para que nenhuma calca-se o bolo. As 4 riam e cantavam animadas.
	Mantem-se focada na tarefa <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra energia e satisfação <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra satisfação quando alcança pequenos objetos <input type="checkbox"/>	

Anexo 7 Grelha de observação 5 de maio 2022

Projeto: Experiências na mata

Nome do grupo: Exploradores I

Data: 5 de maio 2022

Guião da observação:

Que tipo de brincadeiras	Brincadeira simbólica <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: Hoje a pedido do grupo fomos brincar também no período da tarde para a mata e aproveitamos para lanchar. Um pequeno grupo onde se encontrava a R. decidiu fazer jogos de roda, mas não podiam calcar o bolo que estava no meio senão perdiam. A R. esforçou-se para não perder o equilíbrio, os pares andavam devagar porque sabem que a R. não consegue andar rápido. "Devagar senão a R. cai" pede a J. às amigas.
	Brincadeira paralela <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de colaboração <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de construção <input type="checkbox"/>	
Criatividade	Tem ideias próprias <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: A R. propôs cantar uma canção. Quando se sentiu cansada, foi se sentar e ficou a ver se alguém calcava o bolo.
	Encontra solução para os problemas <input checked="" type="checkbox"/>	
	Encontra novas formas de fazer as coisas <input type="checkbox"/>	
Interação	Coopera nas tarefas <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: As suas amigas demonstraram empatia pelas necessidades da R. A R. adora brincar com as seus pares.
	Negoceia com os pares <input type="checkbox"/>	
	Demonstra empatia com as necessidades e sentimentos dos outros <input checked="" type="checkbox"/>	
Sentimentos e emoções	Demonstra adaptabilidade <input type="checkbox"/>	Observações: O grupo esforçou-se por cumprir as regras.
	Verbaliza sentimentos <input type="checkbox"/>	
	Segue regras <input checked="" type="checkbox"/>	


Motivação	Usa os sentidos para explorar o que a rodeia <input type="checkbox"/>	Observações: A R. e as suas amigas uniram esforços para que nenhuma calca-se o bolo. As 4 riam e cantavam animadas.
	Mantem-se focada na tarefa <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra energia e satisfação <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra satisfação quando alcança pequenos objetos <input type="checkbox"/>	

Anexo 8 Grelha de observação 9 de maio 2022

Projeto: Experiências na mata

Nome do grupo: Exploradores I

Data: 9 de maio 2022

 Guião da observação:

Que tipo de brincadeiras	Brincadeira simbólica <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: Hoje, a pedido do grupo, levamos alguns brinquedos de cozinha para a mata. O grupo brincou com motivação e partilharam os utensílios de forma pacífica. A R. brincou num grupo que se juntou ao banco e ao buraco que dizem ser o fogão/ forno. No seu local favorito. Brincaram aos restaurantes e fizeram vários pratos: sopa de cenoura, batatas fritas com carne, peixe grelhado, bolo, mouse...] O banco era a mesa todos trabalhavam no restaurante. O grupo iniciou só com a R. a B. e a E. mas com o passar do tempo foram se juntando outras crianças no final eram 10 crianças. Outos pequenos grupos, de 1 ou 2 crianças, brincavam também aos restaurantes dispersas na mata. Só duas crianças brincavam aos piratas.</p>
	Brincadeira paralela <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de colaboração <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de construção <input type="checkbox"/>	
Criatividade	Tem ideias próprias <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: As crianças procuram elementos da natureza diferentes para os vários pratos, uma desfez uma pinha e eram as batatas fritas. Pratos, panelas, colheres, copos tudo servia para cozinhar. Pediram para levar água para a próxima vez, desta vez faziam de conta que colocavam água.</p>
	Encontra solução para os problemas <input checked="" type="checkbox"/>	
	Encontra novas formas de fazer as coisas <input type="checkbox"/>	
Interação	Coopera nas tarefas <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: Hoje as crianças trocavam com facilidade os utensílios, por exemplo a R. trocou o balde por uma cafeteira e depois trocou a sua colher por outra de forma diferente, para grande espanto dos adultos.</p>
	Negoceia com os pares <input type="checkbox"/>	
	Demonstra empatia com as necessidades e sentimentos dos outros <input checked="" type="checkbox"/>	
Sentimentos e emoções	Demonstra adaptabilidade <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: No final de almoço em assembleia o grupo partilhou que tinha adorado levar os brinquedos para a mata, brincar aos restaurantes e escavar. A maioria obedeceu às regras, só houve uma criança que começou atirara areia para os olhos do seu par. O grupo envolveu-se nas novas brincadeiras interagindo em pequeno grupo, segundo o campo de interesse, partilhado materiais e emoções.</p>
	Verbaliza sentimentos <input checked="" type="checkbox"/>	
	Segue regras <input checked="" type="checkbox"/>	

Motivação	Usa os sentidos para explorar o que a rodeia <input type="checkbox"/>	Observações: O grupo estava focado na brincadeira de forma ativa e participativa que quando foi hora de arrumar para ir almoçar, todos queriam brincar mais tempo, fico a promessa de voltar na próxima quarta-feira.
	Mantem-se focada na tarefa <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra energia e satisfação <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra satisfação quando alcança pequenos objetos <input type="checkbox"/>	

Anexo 9 Grelha de observação 11 de maio 2022

Projeto: Experiências na mata

Nome do grupo: Exploradores I

Data: 11 de maio 2022

Guião da observação:

Que tipo de brincadeiras	Brincadeira simbólica <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: Hoje, como prometido levamos alguns garraões de água e os brinquedos da cozinha para a mata. A totalidade das crianças adorou a experiência de brincar com a água e com os brinquedos da cozinha. Houve um grupo onde se encontra a R. que estiveram a fazer bolos e comida, os restantes escavaram, fizeram uma "piscina" e saltaram nas poças de água. A R. nunca saiu, nem manifestou vontade, do seu local habitual, pediu-me se podia ir buscar um banco, tem novamente as talas e tem dificuldade em fazer alguns movimentos. A maioria do grupo não se importou de se sujar, até partilharam em assembleia que o que mais gostaram de se sujarem. Com exceção de duas crianças, que brincaram com prazer, mas afastavam-se quando os pares saltavam nas poças.
	Brincadeira paralela <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de colaboração <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de construção <input checked="" type="checkbox"/>	
Criatividade	Tem ideias próprias <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: As crianças escavavam para fazer "uma piscina", para reter a água. Enquanto o bolo se cozia (buraco no chão), faziam outro.
	Encontra solução para os problemas <input checked="" type="checkbox"/>	
	Encontra novas formas de fazer as coisas <input checked="" type="checkbox"/>	
Interação	Coopera nas tarefas <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: As crianças cooperaram para fazer a piscina ou para fazer os bolos e comida, trocavam os utensílios com facilidade.
	Negoceia com os pares <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra empatia com as necessidades e sentimentos dos outros <input checked="" type="checkbox"/>	
Sentimentos e emoções	Demonstra adaptabilidade <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: A R. em assembleia partilhou que gostou de fazer bolos com a F. e a J. Gritavam entre si "salta é fixe" (para as poças de água) Todos seguiram as regras, nenhuma criança se afastou. As duas crianças que não gostavam muito de se sujarem adaptaram-se as brincadeiras.
	Verbaliza sentimentos <input checked="" type="checkbox"/>	
	Segue regras <input checked="" type="checkbox"/>	

Motivação	Usa os sentidos para explorar o que a rodeia <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: O grupo esteve muito motivado e com prazer a viver esta experiência, adoraram transportar a água e faziam-no com cuidado para não entornar nem uma gota. Gostaram de mexer com as mãos e de sujarem.
	Mantem-se focada na tarefa <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra energia e satisfação <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra satisfação quando alcança pequenos objetos <input type="checkbox"/>	

Anexo 10 Grelha de observação 7 de junho 2022

Projeto: Experiências na mata

Nome do grupo: Exploradores I

Data: 7 de junho 2022

Guião da observação:



Que tipo de brincadeiras	Brincadeira simbólica <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: Hoje quando foi ao local para recolher o lixo antes de ir buscar o grupo, decidi reunir vários ramos que estavam junto algumas arvores e alguns paus. Levem também algumas lupas, a casinha dos animais, pás e fio, que deixem num organizador pendurado numa árvore, ao dispor do grupo. O grupo dividiu-se em 3 grupos: um começou a construir uma casa com os ramos e o fio, fez uma lareira para cozinhar; outro grupo foi procurar animais, encontrou formigas, abelhas, borboletas e pássaros e outro foi fazer um bolo para um a L. que faz anos.</p>
	Brincadeira paralela <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de colaboração <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de construção <input checked="" type="checkbox"/>	
Criatividade	Tem ideias próprias <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: Uma criança fazia um buraco com a pá, enquanto o outro tentava colocar o ramo para este não cair. Colocaram os ramos seguros a uma árvore e com o fio tentaram prender uns ramos aos outros. Procurar os animais com a lupa e tentar colocá-los na casinha dos animais para observar no final, o único animal que conseguiram colocar na casinha foi 2 formigas.</p>
	Encontra solução para os problemas <input checked="" type="checkbox"/>	
	Encontra novas formas de fazer as coisas <input checked="" type="checkbox"/>	
Interação	Coopera nas tarefas <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: As crianças cooperaram para fazer a casa, a fazer o bolo ou a procurar os animais. Trocaram as lupas e as pás entre os pares com facilidade. Só houve uma criança que nunca trocou O D. ajudou a R. a colocar os ramos dando-lhe a mão para se equilibrar.</p>
	Negoceia com os pares <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra empatia com as necessidades e sentimentos dos outros <input checked="" type="checkbox"/>	
Sentimentos e emoções	Demonstra adaptabilidade <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: "A nossa casa está a ficar bonita, tem forno e tudo para fazer comida, vou mostrá-la ao meu pai e a minha mãe" Todos seguiram as regras, nenhuma criança se afastou. "Vamos cantar ao Parabéns à L., ela vai gostar." A V. e o S. aproximavam-se dos animais e tentavam mexer, apesar do medo.</p>
	Verbaliza sentimentos <input checked="" type="checkbox"/>	
	Segue regras <input checked="" type="checkbox"/>	

Motivação	Usa os sentidos para explorar o que a rodeia <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações:</p> <p>O grupo que procurou os animais precisava de utilizar os sentidos para descobrir os animais e identificar as suas características.</p> <p>Qualquer um dos grupos demonstrou interesse, empenho e satisfação.</p> <p>A R. ficou muito satisfeita de ter conseguido colocar ramos para fazer a casa/ cabana.</p>
	Mantem-se focada na tarefa <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra energia e satisfação <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra satisfação quando alcança pequenos objetos <input type="checkbox"/>	

Anexo 11 Grelha de observação 14 de junho 2022

Projeto: Experiências na mata

Nome do grupo: Exploradores I

Data: 14 de junho 2022

Guião da observação:

Que tipo de brincadeiras	Brincadeira simbólica <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: Hoje levamos para a mata, lupas, binóculos, pás, fio e tesoura. Cada criança levou um recipiente, feito com material reciclado, ao qual chamaram de guardar tesouros.</p> <p>Um grupo decidiu continuar a construir a casa/ cabana, procurou ramos e foram colocando à volta, no qual se foram passando outras crianças.</p> <p>Outro grupo procurou animais, com as lupas, binóculos e pás, encontraram umas vagens, parecia de ervilhas, que depois descobriram que era de uma árvore (a acácia). Recolheram e foram levar à cabana para guardar.</p> <p>Uma criança começou a fazer uma espetada com folhas e paus e outras crianças também quiseram experimentar.</p> <p>A R. ficou na cabana sentada num banco de tronco, a explorar com a lupa os materiais que encontrava, encontrou um caracol.</p>
	Brincadeira paralela <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de colaboração <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de construção <input checked="" type="checkbox"/>	
Criatividade	Tem ideias próprias <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: A R. ver os materiais que encontrava com uma lupa.</p> <p>P S. decidiu fazer espetadas com paus e folhas.</p> <p>As crianças procuraram ramos para continuar a construir a cabana.</p>
	Encontra solução para os problemas <input checked="" type="checkbox"/>	
	Encontra novas formas de fazer as coisas <input checked="" type="checkbox"/>	
Interação	Coopera nas tarefas <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: As crianças cooperaram para fazer a casa/cabana, até um adulto ajudou a transportar um ramo mais pesado que encontraram.</p> <p>Trocaram as lupas e as pás entre os pares com facilidade.</p>
	Negoceia com os pares <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra empatia com as necessidades e sentimentos dos outros <input checked="" type="checkbox"/>	
Sentimentos e emoções	Demonstra adaptabilidade <input checked="" type="checkbox"/>	<p>Observações: A nossa casa/cabana está a ficar muito linda, mas falta a porta.</p> <p>Todos seguiram as regras, nenhuma criança se afastou.</p> <p>Uma criança descalçou as sandálias e adorou andar descalça.</p> <p>A R. ultrapassou os seus medos (tem receio de se aproximar de animais) e explorou a carapaça do caracol.</p>
	Verbaliza sentimentos <input checked="" type="checkbox"/>	
	Segue regras <input checked="" type="checkbox"/>	

Motivação	Usa os sentidos para explorar o que a rodeia <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: O grupo está mais atento aos sons da natureza, pássaros a cantar." Olha escuta é um pássaro." Adora procurar animais e utilizar lupas ou binóculos. Qualquer um dos grupos demonstrou interesse, empenho e satisfação. A R. ficou muito satisfeita quando consegui ir buscar o caracol sozinha.
	Mantem-se focada na tarefa <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra energia e satisfação <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra satisfação quando alcança pequenos objetos <input checked="" type="checkbox"/>	

Anexo 12 Grelha de observação 20 de junho 2022

Projeto: Experiências na mata

Nome do grupo: Exploradores I

Data: 20 de junho 2022

Guião da observação:

Que tipo de brincadeiras	Brincadeira simbólica <input type="checkbox"/>	Observações: Algumas crianças foram ver o painel das atividades que gostavam de fazer na mata e descobriram que ainda não tinhamos feito pinturas, procuraram se podiam fazer e concordamos que quem quisesse poderia fazer. Algumas crianças manifestaram também interesse em continuar a construir a cabana/casa, procurar animais ou brincar as escondidas. Levamos folhas de papel, uma garrafa com água, cordel, tesouras, pás, lupas, 3 tacinhas e uma mesa. Quando chegamos reunimo-nos para relembrar as regras e colocar os materiais à sua disposição, algumas crianças referiram que não tinhamos pinceis, nem tintas. Questionei o que poderíamos fazer, alguém lembrou que podíamos fazer lama e pintar. Para pintar, sugeriram com a mão, paus, folhas, pequenos ramos... Começaram a experimentar e começaram a surgir verdadeiras obras de arte. De repente, a chuva começou a cair, todos para a casa/cabana abrigar-nos, como não tinhamos ido preparados tivemos que regressar e fazer as pinturas na sala. Mas está prometido que iremos regressar à mata para fazer mais pinturas.
	Brincadeira paralela <input checked="" type="checkbox"/>	
	Brincadeira de colaboração <input type="checkbox"/>	
	Brincadeira de construção <input checked="" type="checkbox"/>	
Criatividade	Tem ideias próprias <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: O grupo encontrou solução para pintar sem pinceis e tintas, utilizando produtos que a natureza nos oferece.
	Encontra solução para os problemas <input checked="" type="checkbox"/>	
	Encontra novas formas de fazer as coisas <input checked="" type="checkbox"/>	
Interação	Coopera nas tarefas <input checked="" type="checkbox"/>	Observações: Houve cooperação na continuação da construção da casa / cabana. Os pares quando terminavam de pintar iam procurar outro que o quisesse fazer.
	Negoceia com os pares <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra empatia com as necessidades e sentimentos dos outros <input checked="" type="checkbox"/>	
Sentimentos e emoções	Demonstra adaptabilidade <input type="checkbox"/>	Observações:
	Verbaliza sentimentos <input type="checkbox"/>	

	Segue regras <input checked="" type="checkbox"/>	
Motivação	Usa os sentidos para explorar o que a rodeia <input checked="" type="checkbox"/>	Observações:
	Mantem-se focada na tarefa <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra energia e satisfação <input checked="" type="checkbox"/>	
	Demonstra satisfação quando alcança pequenos objetos <input type="checkbox"/>	

Anexo 13 Narrativas de aprendizagem- Exploradoras da natureza

Narrativas de aprendizagem

Exploradoras da natureza



O que aconteceu?

A B. convidou a R. para ir dar um passeio com ela.

O Significado desta experiência?

A R. aceitou o convite, demonstram interesse na mesma atividade, enquanto passeavam observavam a natureza e comunicavam sobre a mesma. A B. manifestou responsabilidade e auxiliou a R.. A duas envolveram-se no passeio e sorriam felizes.

Na voz da criança:

estivemos a conversar sobre a natureza, esta.
vamos a ver das borboletas que estavam a voar.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

Ficamos muito contentes por saber desta experiência
de inclusão e entrega feita por parte da nossa filha.
São valores que prezamos muito.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 14 Narrativas de aprendizagem- Exploradoras da natureza

Narrativas de aprendizagem

Exploradoras da natureza



O que aconteceu?

A B. convidou a R. para ir dar um passeio com ela.

O Significado desta experiência?

A R. aceitou o convite, demonstrou interesse e enquanto passeavam observavam a natureza comunicavam sobre a mesma. A R. demonstrou coragem, confiança e persistência ao passear com a B.. As duas envolveram-se no passeio e sorriam felizes.

Na voz da criança:

Eu gostei de passear com a B., ela é minha amiga.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

A [] adorou e [] e fez
contato grande e B. brincou com ele
e se interessou por ele.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 15 Narrativas de aprendizagem- Voos de afeto

Narrativas de aprendizagem**Voos de afeto****O que aconteceu?**

Quando chegamos à mata um grupo de criança foi para junto da cama de rede. Foi lembrado que só poderiam ir duas de cada vez. As primeiras pediram ajuda para entrar, foi-lhes dito para experimentarem primeiro se sentarem e só depois tirar os pés do chão, as restantes crianças começaram a segurar o pano. Começaram a organizar-se, enquanto duas crianças estavam deitadas as outras embalavam e cantavam: Tão balalão, cabeça de cão, orelhas de gato não tem coração.

O Significado desta experiência?

A A. e os seus pares demonstraram coragem e interesse na mesma experiência. Envolveu-se na experiência e sentiu confiança para participar. A A. demonstrou responsabilidade em esperar pela sua vez para andar na cama de rede. Esta brincadeira reforçou as interações sociais, a interajuda e permitiu momentos de alegria e prazer.

Na voz das crianças:

Eu gostei de andar na cama de rede com a B. e a C. e a D.

Questão para os pais poderem dar a sua perspectiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

Excelente atividade por ser uma atividade diferente, Simultaneamente desenvolve competências motoras para conseguirem subir à rede, explorarem a possibilidade de balançar só a dois (se fossem com as pernas de fora e simularem ser um sabido natural). Além disso, o facto de perceberem a importância de aguardar pela sua vez e "trabalhar em equipa" numa exploração conjunta de uma atividade nova e do interesse de todos.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 16 Narrativas de aprendizagem- Voos de afeto

Narrativas de aprendizagem

Voos de afeto



O que aconteceu?

Quando chegamos à mata um grupo de criança foi para junto da cama de rede. Foi relembrado que só poderiam ir duas de cada vez. As primeiras pediram ajuda para entrar, foi-lhes dito para experimentarem primeiro se sentarem e só depois tirar os pés do chão, as restantes crianças começaram a segurar o pano.

Começaram a organizar-se, enquanto duas crianças estavam deitadas as outras embalavam e cantavam: Tão balalão, cabeça de cão, orelhas de gato não tem coração.

O Significado desta experiência?

A R. e os seus pares demonstraram coragem e interesse na mesma experiência. Envolveu-se na experiência e sentiu confiança para participar. A R. demonstrou responsabilidade em esperar pela sua vez para andar na cama de rede.

Esta brincadeira reforçou as interações sociais, a interajuda e permitiu momentos de alegria e prazer.

Na voz das crianças:

Eu gostei de andar e de baloiçar na cama de rede com as amigas, a professora Alice e a Bruna.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

Apesar de não ter sido a 1ª vez que fomos à rede, a ajuda dos amigos e a companhia faz com que pareça mesmo assustador.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 17 Narrativas de aprendizagem- Voos de afeto

Narrativas de aprendizagem

Voos de afeto

**O que aconteceu?**

Quando chegamos à mata um grupo de criança foi para junto da cama de rede. Foi lembrado que só poderiam ir duas de cada vez. As primeiras pediram ajuda para entrar, foi-lhes dito para experimentarem primeiro se sentarem e só depois tirar os pés do chão, as restantes crianças começaram a segurar o pano.

Começaram a organizar-se, enquanto duas crianças estavam deitadas as outras embalavam e cantavam: Tão balalão, cabeça de cão, orelhas de gato não tem coração.

O Significado desta experiência?

A R. e os seus pares demonstraram coragem e interesse na mesma experiência. Envolveu-se na experiência e sentiu confiança para participar. A R. demonstrou responsabilidade em esperar pela sua vez para andar na cama de rede.

Esta brincadeira reforçou as interações sociais, a interajuda e permitiu momentos de alegria e prazer.

Na voz das crianças:

eu gostei de andar e de baloiçar na cama de rede com as amigas, a Daniela, a Alícia, a Sofia e a Bruna.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

Apesar de não ter sido a 1ª vez que fomos à rede, a ajuda dos amigos e o companheirismo foi com que passei meus momentos.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 18 Narrativas de aprendizagem- À descoberta da natureza

Narrativas de aprendizagem

À descoberta da natureza



O que aconteceu?

A R. foi brincar com a S., falou com ela, cantou para ela e deu-lhe materiais da natureza para ela poder ver e tocar.

O Significado desta experiência?

A S. envolveu-se na brincadeira/exploração dos materiais da natureza com a R. os materiais, sorriu, bateu palmas e fez vocalizações.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

Esta experiência tem benefícios em diversas frentes para a interação social e integração sensorial proporcionada pelo contacto com os diferentes materiais existentes na natureza. Ambos são importantíssimos para o seu desenvolvimento.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 19 Narrativas de aprendizagem- À descoberta da natureza

Narrativas de aprendizagem

À descoberta da natureza



O que aconteceu?

A R. foi brincar com a S., falou com ela, cantou para ela e deu-lhe materiais da natureza para ela poder ver e tocar.

O Significado desta experiência?

A R. adora brincar com a S. envolveu-se na brincadeira/exploração. Demonstra responsabilidade e persistência em encontrar materiais para a S. explorar. A R. expressa os seus sentimentos em relação à S., adora brincar com ela e fazê-la sorrir, demonstrou empatia e afeto.

Na voz da criança:

A S. gosta de mim e faz-me festinhas no cabelo
Eu gosto de brincar com a S. . Gostei de estar na
cama de rede com a S.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

A [] adora a [] e brincar com
a Sofia. Poder ajudar alguém é para ele
uma alegria!

Observador: Teresa Amaro

Anexo 20 Narrativas de aprendizagem- A fogueira

Narrativas de aprendizagem

A fogueira



O que aconteceu?

A R. começou a fazer a fogueira, juntou-se o L. e a F. Após alguns paus e folhas o L. atirou um bugalho e disse que tinha acendido a fogueira, a R. e a F. até aqueceram as mãos "Está quentinho"

O Significado desta experiência?

O grupo encontrou um interesse comum, envolveram-se e demonstraram responsabilidade ao unir esforços para construir a fogueira. As crianças comunicavam entre si durante a experiência para expressar o seu ponto de vista e o que estavam a fazer.

Na voz da criança:

Gostei de fazer a fogueira como a R. e a F. Depois foi passar com a R.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

Considero uma experiência enriquecedora. Uma criança com a idade delas tem a capacidade de aprenderem um momento apenas com a imaginação e a curiosidade!

Observador: Teresa Amaro

Anexo 21 Narrativas de aprendizagem- A fogueira

Narrativas de aprendizagem

A fogueira



O que aconteceu?

A R. começou a fazer a fogueira, juntou-se o L. e a E. Após alguns paus e folhas o L. atirou um bugalho e disse que tinha acendido a fogueira, a R. e a F. até aqueceram as mãos "Está quentinho"

O Significado desta experiência?

O grupo encontrou um interesse comum, envolveram-se e demonstraram responsabilidade ao unir esforços para construir a fogueira. As crianças comunicavam entre si durante a experiência para expressar o seu ponto de vista e o que estavam a fazer.

Na voz da criança:

eu gostei de fazer a fogueira, o bugalho era uma bomba, estava debaixo da fogueira não magoava os amigos depois foi brincar com o D, OZ, o M. R. e o H. N.

Questão para os pais poderem dar a sua perspectiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

Experiência bastante enriquecedora ao nível do conhecimento e da descoberta. O contacto com a natureza a interação entre os colegas e o espírito criativo e crítico dos meninos. O [] adora brincar e descobrir "coisas" na mata.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 22 Narrativas de aprendizagem- A fogueira

Narrativas de aprendizagem

A fogueira



O que aconteceu?

A R. começou a fazer a fogueira, juntou-se o L. e a F. Após alguns paus e folhas o L. atirou um bugalho e disse que tinha acendido a fogueira, a R. e a F. até aqueceram as mãos "Está quentinho"

O Significado desta experiência?

O grupo encontrou um interesse comum, envolveram-se e demonstraram responsabilidade ao unir esforços para construir a fogueira. As crianças comunicavam entre si durante a experiência para expressar o seu ponto de vista e o que estavam a fazer.

Na voz da criança:

eu gostei de ativar os paus para a fogueira. depois foi como F. lá para cima, para o pé das bancas fazer um bolo.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

A [] adoro as brincadeiras de faz de conta que usamos. As atividades são muito importantes.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 23 Narrativas de aprendizagem- Guardiões do bolo

Narrativas de aprendizagem

Guardiões do bolo



O que aconteceu?

Na mata um grupo de crianças decidiu fazer um jogo de roda. No jogo não podiam pisar o bolo que estava no meio.

O Significado desta experiência?

O grupo de crianças encontrou um interesse comum e envolveram-se no jogo.

A R. sentiu confiança e persistência para participar, demonstrou responsabilidade em cumprir as regras, não pisar o bolo.

Na voz da criança:

Eu, a A. J., a M. e a G. fizemos um jogo, rodávamos e a A. explicou que se fôssemos para o meio perdíamos. A. R. e a G. estavam a dar-me a mão.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

Está experiência fortalece a confiança no grupo. A R. R. após-se aos colegas para ultrapassar as dificuldades.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 24 Narrativas de aprendizagem- Guardiões do bolo

Narrativas de aprendizagem

Guardiões do bolo



O que aconteceu?

Na mata um grupo de crianças decidiu fazer um jogo de roda. No jogo não podiam pisar o bolo que estava no meio.

O Significado desta experiência?

O grupo de crianças encontrou um interesse comum e envolveram-se no jogo. A A, sentiu confiança para participar e demonstrou responsabilidade em cumprir as regras, não pisar o bolo.

Na voz da criança:

Estavamos a fazer um jogo, quem ia para o meio perdia, estava lá um bolo. Foi eu que tive a ideia de fazer este jogo.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

Partindo dos interesses da criança, as atividades tornaram-se mais prazerosas e significativas para ela. Além das competências de coordenação e equilíbrio, penso que tiveram oportunidade de trabalhar a atenção (ao não calcar o bolo), um aspeto a destacar com o resto da brincadeira.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 25 Narrativas de aprendizagem- Guardiões do bolo

Narrativas de aprendizagem

Guardiões do bolo



O que aconteceu?

Na mata um grupo de crianças decidiu fazer um jogo de roda. No jogo não podiam pisar o bolo que estava no meio.

O Significado desta experiência?

O grupo de crianças encontrou um interesse comum e envolveram-se no jogo. A M. sentiu confiança para participar e demonstrou responsabilidade em cumprir as regras, não pisar o bolo. Na voz da criança:

Gostei de fazer a roda com a G. a M. R. e A. e eu. Não podiamos ir ao meio estava um bolo e estragavamos. Eu fiz o bolo com a M.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

A minha opinião ao ir à mata e as brincadeiras com os objectos de madeira são sempre bons para o desenvolvimento da criança.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 26 Narrativas de aprendizagem- Restaurante Vegan

Narrativas de aprendizagem

Restaurante Vegan



O que aconteceu?

A pedido do grupo levamos alguns brinquedos de cozinha para a mata. Na mata um grupo de crianças decidiu fazer um restaurante e fizeram vários pratos: sopa, batatas fritas com carne, peixe grelhado, bolo, mouse, sumo de laranja...

O Significado desta experiência?

A B. e o grupo encontraram interesse em brincar aos restaurantes, envolveram-se na experiência e confeccionaram vários pratos. A B. expressa as suas ideias para fazer a sopa e demonstra responsabilidade em não esquecer os vários ingredientes.

Na voz da criança:

Foi divertido, gostei de levar os brinquedos da cozinha, com os pratos, colheres, facas, garfos e panelas. Havia sol e sombra nos árvores.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

É uma experiência divertida e criativa que permite o jogo simbólico com as várias matérias que a Natureza nos disponibiliza.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 27 Narrativas de aprendizagem- Restaurante Vegan

Narrativas de aprendizagem

Restaurante Vegan



O que aconteceu?

A pedido do grupo levamos alguns brinquedos de cozinha para a mata. Na mata um grupo de crianças decidiu fazer um restaurante e fizeram vários pratos: sopa, batatas fritas com carne, peixe grelhado, bolo, mouse, sumo de laranja...

O Significado desta experiência?

A F. e o grupo encontraram interesse em brincar aos restaurantes, envolveram-se na experiência e confeccionaram vários pratos. A F. expressa as suas ideias para fazer um bolo de folhas e demonstra responsabilidade em não esquecer os vários ingredientes.

Na voz da criança:

Estava a fazer comida para os bebés.
Gostei de brincar com os brinquedos da cozinha.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

Considero estas experiências fundamentais para a
imaginação das crianças.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 28 Narrativas de aprendizagem- Restaurante vegan

Narrativas de aprendizagem Restaurante Vegan



O que aconteceu?

A pedido do grupo levamos alguns brinquedos de cozinha para a mata. Na mata um grupo de crianças decidiu fazer um restaurante e fizeram vários pratos: sopa, batatas fritas com carne, peixe grelhado, bolo, mouse, sumo de laranja...

O Significado desta experiência?

A R. e o grupo encontraram interesse em brincar aos restaurantes, envolveram-se na experiência e confeccionaram vários pratos. A R. expressa as suas ideias para fazer um bolo de folhas e demonstra responsabilidade em não esquecer os vários ingredientes.

Na voz da criança:

A F. fez um bolo e eu meti folhas, gostei de fazer bolos. Gostei de levar os brinquedos da cozinha para a mata, brinquei com a pi laranja e com o balde assado.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

É muito bom a poder ir para a mata, brincar com eles, fazer-x !!

Observador: Teresa Amaro

Anexo 29 Narrativas de aprendizagem- O caracol

Narrativas de aprendizagem

A casa mágica



O que aconteceu?

Um grupo de criança decidiu construir uma casa/ cabana com o monte de ramos que estava na mata. As crianças escolhiam os ramos, com uma pá faziam um buraco para colocar a extremidade do ramo para ficar mais seguro. Utilizaram também fio para segurar os ramos. Até fizeram uma lareira para cozinhar.

O Significado desta experiência?

A D. e o grupo demonstraram interesse em construir uma casa com ramos. O grupo envolveu-se na experiência, o D. demonstrou persistência em colocar os ramos. O grupo expressava as suas ideias para escolher o melhor sítio para colocar os ramos. O D. demonstrou responsabilidade na construção da cabana e aceitou a opinião dos pares. No fim o grupo estava muito orgulhoso da sua cabana.

Na voz da criança:

Eu ajudei a segurar a R. para ela por os ramos. Eu também estava como fio na mão e ajudei a a fazer a cabana/casa.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

O [] é um menino que gosta de ajudar isso faz com que a faculdade em equipa seja bom para o seu futuro.

Observador: Teresa Amaro

Anexo 30 Narrativas de aprendizagem- A casa mágica

Narrativas de aprendizagem A casa mágica



O que aconteceu?

Um grupo de criança decidiu construir uma casa/ cabana com o monte de ramos que estava na mata. As crianças escolhiam os ramos, com uma pá faziam um buraquinho para colocar a extremidade do ramo para ficar mais seguro. Utilizaram também fio par segurar os ramos. Até fizeram uma lareira para cozinhar.

O Significado desta experiência?

O J. e o grupo demonstraram interesse em construir uma casa com ramos. O grupo envolveu-se na experiência, o J. demonstrou persistência em colocar ramos. O grupo expressava as suas ideias para escolher o melhor sítio para colocar os ramos. O J. demonstrou responsabilidade na construção da cabana e aceitou a opinião dos pares. No fim o grupo estava muito orgulhoso da sua cabana.

Na voz da criança:

*Eu gostei de fazer a casa com ramos gigantes.
Eu andava a fazer buracos para por o ramo gi-
gante, escavava para não cair. O fio está para o
vento não levar os ramos e a casa.*

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

*Adorei a ideia desta atividade. Através aliada à natureza.
A criatividade com uma simplicidade única. Utilidade de cada
objeto para o fim em causa. Apesar de não ser o espírito de equipa
e cooperação com os colegas na mata é fabulosa, a
mensagem educativa é maravilhosa e os momentos mais felizes são
únicos.* *obrigada por fazerem os nossos momentos tão felizes!*

Observador: Teresa Amaro

Anexo 31 Narrativas de aprendizagem- A casa mágica

Narrativas de aprendizagem**A casa mágica****O que aconteceu?**

Um grupo de criança decidiu construir uma casa/ cabana com o monte de ramos que estava na mata. As crianças escolhiam os ramos, com uma pá faziam um buraquinho para colocar a extremidade do ramo para ficar mais seguro. Utilizaram também fio par segurar os ramos. Até fizeram uma lareira para cozinhar.

O Significado desta experiência?

A R. e o grupo demonstraram interesse em construir uma casa com ramos. O grupo envolveu-se na experiência, a R. demonstrou resistência em colocar ramos e fez buracos coma pá. O grupo expressava as suas ideias para escolher o melhor sítio para colocar os ramos. A R. demonstrou responsabilidade na construção da cabana e aceitou a opinião dos pares. No fim o grupo estava muito orgulhoso da sua cabana.

Na voz da criança:

O D. segurava-me para eu colocar os ramos, com a pá, escavei para os ramos. Eu gostei de fazer a cabana.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

As brincadeiras na mata, para além de proporcionar connosco com a natureza trouxe a entre ajuda e proporcionou momentos diferentes

Observador: Teresa Amaro

Anexo 3 Narrativas de aprendizagem- pinturas na mata

Narrativas de aprendizagem

Pinturas na mata.



O que aconteceu?

Algumas crianças foram ver o painel das atividades que gostavam de fazer na mata e descobriram que ainda não tínhamos feito pinturas, procuraram se podiam fazer e concordamos que quem quisesse poderia fazer. Levamos folhas de papel, uma garrafa com água, cordel, tesouras, pás, lupas, 3 tacinhas e uma mesa. Quando chegamos reunimo-nos para relembrar as regras e colocar os materiais à sua disposição, algumas crianças referiram que não tínhamos pinceis, nem tintas. Questionei o que poderíamos fazer, uma criança sugeriu que podíamos fazer lama e pintar. Para pintar, sugeriram com a mão, paus, folhas, pequenos ramos... começaram a experimentar e começaram a surgir verdadeiras obras de arte

O Significado desta experiência?

Levou o grupo a pensar e a expressar a sua opinião para encontrar soluções para poderem resolver o problema. A R. envolveu-se na experiência, apresentou concentração e prazer. Demonstrou responsabilidade em terminar o desafio e trocar com outro par.

Na voz da criança:

Gostei muito de pintar na mata, com o pau e com a rama. A tinta era terra com água.

Questão para os pais poderem dar a sua perspetiva sobre a experiência.

Qual a sua opinião desta experiência?

Original! É muito bom, mesmo na cidade, vive-se momentos que fazem bem a alma, da vida ou mesmo biberão. A R. falou muito desta da.

Observador: Teresa Amaro

