

Instituto Politécnico de Beja

Escola Superior de Educação

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

**Oportunidades de Experimentação e Ludicidade no espaço exterior em
contexto de Educação Pré-Escolar e de 1ºCiclo do Ensino Básico**

Daniela Sofia Nunes Silva

Beja

2023

Instituto Politécnico de Beja

Escola Superior de Educação

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

**Oportunidades de Experimentação e Ludicidade no espaço exterior em
contexto de Educação Pré-Escolar e de 1ºCiclo do Ensino Básico**

Relatório Final de curso apresentado na Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Beja

Elaborado por:

Daniela Sofia Nunes Silva

Orientado por:

Diogo Veríssimo Guerreiro

Beja

2023

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares da Prática Profissional II (Educação Pré-Escolar) e da Prática Profissional III (1º Ciclo do Ensino Básico) do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Politécnico de Beja.

Esta investigação baseada na prática tem como objetivos: a) promover a exploração direta de elementos naturais, valorizando uma abordagem multissensorial para a aprendizagem das crianças; b) desenvolver a curiosidade, a criatividade e a necessidade de exploração de elementos naturais, proporcionando novas experiências; c) desenvolver competências pessoais e sociais através da brincadeira na natureza, e; d) sensibilizar famílias e profissionais de educação para a importância do contacto das crianças com a natureza.

Numa dinâmica Investigação-Ação, foi feito o registo de cada saída ao exterior através do registo fotográfico e de anotações de observação, que suportaram uma análise de natureza qualitativa e descritiva. As crianças, ao se envolverem com a natureza e, neste ambiente, ao interagirem com pares, tiveram oportunidade de desenvolver aprendizagens sobre o mundo natural, e de desenvolver a sua criatividade e a sua linguagem. Aprenderam, manusearam elementos naturais e, acima de tudo, brincaram. O gosto e o entusiasmo que as crianças demonstraram em brincar na natureza parece consubstanciar a importância que esta vivência tem para seu desenvolvimento integral, demonstrando ser fundamental que profissionais de educação proporcionem às crianças oportunidades de contacto com a natureza.

Palavras-Chave:

Brincar; Exploração; Natureza; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This report was developed as part of the Professional Practice II (Pre-School Education) and Professional Practice III (1st Cycle of Basic Education) Curricular Units of the Master's Program in Pre-School Education and Basic Primary Education at the Polytechnic Institute of Beja.

This practice-based research aims to: a) promote direct exploration of natural elements, valuing a multi-sensory approach to children's learning; b) develop curiosity, creativity and the need to explore natural elements, providing new experiences; c) develop personal and social skills through playing in nature, and; d) raise awareness among families and education professionals of the importance of children's contact with nature.

In an Action Research dynamic, each outing was recorded using photographs and observation notes, which supported a qualitative and descriptive analysis. By engaging with nature and, in this environment, interacting with peers, the children had the opportunity to develop their learning about the natural world and to develop their creativity and language. They learned, handled natural elements and, above all, played. The enjoyment and enthusiasm that the children showed in playing in nature seems to substantiate the importance that this experience has for their integral development, demonstrating that it is fundamental for education professionals to provide children with opportunities for contact with nature.

Keywords:

Play; Exploration; Nature; Pre-School Education; Basic Primary Education.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer à minha Avó, que perdi no início deste percurso académico, por ser das pessoas mais importantes da minha vida, e que sei que esteve sempre presente e estará sempre em todas as minhas futuras conquistas.

Agradeço, à minha mãe, por ser a pessoa fundamental neste percurso, por me apoiar incondicionalmente, por estar presente nos bons e maus momentos. E nunca me ter deixado desistir.

A toda a minha Família, à minha irmã, aos meus primos, aos meus tios, por estarem sempre preocupados comigo e me encorajarem a terminar este percurso académico que nem sempre foi fácil.

Agradeço aos meus amigos, pelo apoio incondicional, compreensão, por nunca me deixarem desistir, por acreditarem mais em mim do que eu acredito. Obrigada pela vossa paciência e companheirismo ao longo desta grande caminhada.

Agradeço, a toda à equipa do “Lápis de Cor”, por todo o apoio, carinho, e por se mostrarem orgulhosas do meu trabalho e da minha caminhada. Sem elas, isto nunca poderia ter sido possível.

Ao meu orientador, o professor Diogo Veríssimo Guerreiro, pela disponibilidade na orientação do relatório e por todo o apoio prestado. À professora Maria do Céu André, que foi das professoras que acreditou mais em mim neste percurso, por ter o estatuto de trabalhador-estudante acreditou sempre nas minhas capacidades e nunca me deixou desistir.

Por fim, quero agradecer a todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Beja por toda a dedicação e aprendizagens ao longo da minha Licenciatura, assim com no Mestrado.

Muito obrigada a todos!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1.1. A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Aprendizagem da Criança	13
1.2. Concepções do Brincar no Espaço Exterior	18
1.3. Brincar	25
1.4. Riscos e Ameaças do Brincar no Espaço Exterior	29
1.5. Aprendizagem Ativa no Espaço Exterior	32
1.6. O Papel de Profissionais de Educação na Valorização do Espaço Exterior	35
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	39
2.1. Problema e Objetivos.....	39
2.2. Metodologia de Investigação.....	40
2.2.1. Investigação Qualitativa.....	41
2.3. Caracterização da Amostra	42
2.4. Técnicas de Instrumentos e Recolha de Dados	44
3. INTERVENÇÃO.....	48
3.1. Contexto Envolvente	48
3.2. Intervenção em Contexto de Pré-Escolar	50
3.2.1. Caracterização da Entidade.....	50
3.2.2. Funcionamento Geral.....	50
3.2.3. Finalidades e objetivos da Entidade	51
3.2.4. Ambiente Educativo	52
3.2.5. Equipa Educativa	57
3.2.6. Atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar.....	59
3.3. Intervenção em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	70
3.3.1. Caracterização da Entidade.....	70
3.3.2. Funcionamento Geral.....	71
3.3.3. Finalidades e Objetivos da Entidade	71
3.3.4. Ambiente Educativo	72
3.3.5. Equipa Educativa	77
3.3.6. Atividades desenvolvidas em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICES	93
ANEXOS.....	94

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS DO GRUPO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR POR SEXO	43
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS DO GRUPO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO POR SEXO	43
GRÁFICO 3 - ORGANOGRAMA DA DIREÇÃO DO LÁPIS DE COR	51
GRÁFICO 4- DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DO 2ºF POR GÉNERO E POR IDADES	72

Índice de Imagens

IMAGEM 1 – ATELIER DO SENTIR.....	54
IMAGEM 2 – ÁREA DA PLASTICINA E CADERNO.....	54
IMAGEM 3 – MAPA DE PRESENÇAS.....	55
IMAGEM 4 – LAVATÓRIO.....	55
IMAGEM 5 – ÁREA DO FAZ-DE-CONTA.....	55
IMAGEM 6 – ESTANDE DO LIVROS.....	55
IMAGEM 7 –ÁREA DO TAPETE E CONSTRUÇÕES.....	56
IMAGEM 8 – O VALOR DAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	61
IMAGEM 9 – BRINCAR COM A TERRA É DAS ATIVIDADES MAIS CATIVANTES PARA AS CRIANÇAS NO ESPAÇO EXTERIOR.....	61
IMAGEM 10 – OBSERVAÇÃO DE FENÓMENOS.....	62
IMAGEM 11 – PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM.....	62
IMAGEM 12 – PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR.....	63
IMAGEM 13 – OS OBJETOS DE COZINHA PODEM SER MUITO INTERESSANTES PARA AS CRIANÇAS, PERMITINDO A REPRESENTAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS FAMILIARES.....	63
IMAGEM 14 – CADA CRIANÇA INFLUENCIA O BRINCAR DO GRUPO COM A SUA PERSONALIDADE E PERSPETIVA SOBRE O MUNDO.....	63
IMAGEM 15 – OS FATOS IMPERMEÁVEIS E AS ROUPAS QUENTES UTILIZADAS NO INVERNO.....	65
IMAGEM 16 – A ESTAGIÁRIA E AS CRIANÇAS DIVERTEM-SE À CHUVA.....	65
IMAGEM 17 – APRENDER APRECIAR O MUNDO NATURAL.....	65
IMAGEM 18 – À DESCOBERTA DOS OVOS DE CARACOL.....	66
IMAGEM 19 – SENTIMENTOS DE DESAFIO, CURIOSIDADE E DESLUMBRAMENTO APOIAM O DESENVOLVIMENTO DE UMA LIGAÇÃO FORTE COM A NATUREZA.....	66
IMAGEM 20 – A PESSOA ADULTA DÁ APOIO QUANDO É SOLICITADO POR PARTE DA CRIANÇA.....	67
IMAGEM 21 – O BRINCAR COM A LAMA PODE SER PROMOVIDO ATRAVÉS DE OBJETOS SIMPLES E FÁCEIS DE ENCONTRAR.....	67
IMAGEM 22 – AS CRIANÇAS SÃO CAPAZES DE ENCONTRAR ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS OBSTÁCULOS E ALCANÇAR OS SEUS OBJETIVOS.....	68
IMAGEM 23 – A DESFRUTAR DO CONTACTO COM A LAMA SEM PREOCUPAÇÕES COM A SUJIDADE.....	68
IMAGEM 24 – ATRAVÉS DA EXPERIMENTAÇÃO, TORNA-SE POSSÍVEL DAR DIFERENTES UTILIZAÇÕES AOS MATERIAIS NATURAIS.....	69
IMAGEM 25 – DE FORMA ESPONTÂNEA, ATRAVÉS DO BRINCAR, AS CRIANÇAS DESPERTAM O INTERESSE POR DIVERSOS CONTEÚDOS.....	69
IMAGEM 26 – NA VIVÊNCIA DE EXPERIÊNCIAS DE ENTREAJUDA, O RESULTADO DA TAREFA NÃO É TÃO IMPORTANTE COMO A ALEGRIA E O PRAZER EXPERIENCIADOS.....	70
IMAGEM 27 – OS ELEMENTOS NATURAIS SÃO MUITO FÁCEIS DE ENCONTRAR E OFERECEM MÚLTIPLOS BENEFÍCIOS. ATRAVÉS DESTES, AS CRIANÇAS SÃO ESTIMULADAS A “PENSAR FORA DA CAIXA”.....	70
IMAGEM 28 – DISPOSIÇÃO DA SALA DE AULA.....	75
IMAGEM 29 – UMA EXPERIÊNCIA TÃO SIMPLES COMO OBSERVAR UMA PAPOILA PODE CONSTITUIR-SE COMO UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM.....	81
IMAGEM 30 – AO AR LIVRE, OS ADULTOS MOSTRAM-SE VERDADEIRAMENTE DISPONÍVEIS PARA AS CRIANÇAS, POTENCIANDO ASSIM INTERAÇÕES DE QUALIDADE.....	81
IMAGEM 31 – O DESAFIO DE CORRER SUSCITA ELEVADOS NÍVEIS DE ESTIMULAÇÃO POSITIVA, QUE ENVOLVEM SENTIMENTOS DE FELICIDADE, ENTUSIASMO, ORGULHO, MEDO.....	81
IMAGEM 32 – A CRIANÇA TEM A CAPACIDADE DE QUESTIONAR O AMBIENTE QUE A RODEIA.....	83
IMAGEM 33 – PRÁTICAS EDUCATIVAS DE QUALIDADE ATRAVÉS DA AMPLIAÇÃO DE CONHECIMENTOS.....	83
IMAGEM 34 – PROMOÇÃO DE AMBIENTES SENSORIAIS MOTIVADORES DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS.....	83

IMAGEM 35 – APRESENTAÇÃO DO TRABALHO “PARTES DA PLANTA E AS SUAS FUNÇÕES”	84
IMAGEM 36 – EXPERIÊNCIA “O CICLO DA ÁGUA”	87

Índice de Tabelas

TABELA 1 - ATIVIDADES QUE PROMOVEM A RELAÇÃO COM O MEIO NATURAL	35
TABELA 2 - SISTEMATIZAÇÃO DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO	38
TABELA 3 - SISTEMATIZAÇÃO DO ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	47
TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DE UTENTES E RECURSOS HUMANOS	51
TABELA 5 - ROTINA DIÁRIA DA SALA AMARELA	57
TABELA 6 - PROJETOS DE TURMA	75
TABELA 7 - HORÁRIO DO 2ºF	77
TABELA 8 - SISTEMATIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	87

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no âmbito da Prática Profissional II – Educação Pré-Escolar e na Prática Profissional III – Ensino do 1.º Ciclo, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo tem o intuito de investigar o espaço exterior e a sua utilização pelas crianças, num grupo de Educação Pré-Escolar e numa turma de 2.º ano de escolaridade.

A exploração do espaço exterior em contacto com a natureza por parte das crianças, apesar da existência de espaços nas duas entidades, permitiu que se promovessem brincadeiras, que possibilitaram o contacto direto, mas também, uma interação ativa entre as crianças e o meio.

Em consciência da era conturbada que atualmente se vive, também pelo *stress* causado pela evolução dos tempos, cada vez mais se constata ritmos de vida alucinantes por parte das famílias, que usam pouco tempo com as suas crianças.

As vivências no exterior, em contacto com a natureza, em harmonia, bem como as brincadeiras ao ar livre, fazem parte de vivências de um passado recente e é possível encontrá-las em memórias de infância.

A fixação de famílias jovens em centros urbanos com melhores condições de trabalho, acabaram por influenciar a forma como, não só as crianças, mas também as pessoas adultas ocupam maioria do seu tempo em casa e sem grandes riscos. Não há joelhos esfolados, brincadeira com paus, saltar nas poças de lama, brincadeiras à chuva, o que aumentou os níveis de sedentarismo destas crianças cuja mobilidade fica restrita aos tempos de intervalos que, por sua vez são muito curtos.

É nesse sentido que se deve refletir sobre a importância do contacto com a natureza e sobre as atividades que podem surgir neste contexto que garantem não apenas aprendizagens significativas e de carácter lúdico, mas também fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Acreditando no pressuposto de que este contacto com o exterior, com a natureza e a sua exploração, é fundamental para o desenvolvimento da criança, bem como para desenvolver aprendizagens sobre o mundo natural, pondera-se aqui o que pode ser feito

por cada profissional de educação. Que práticas, em contexto de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, poderão proporcionar um maior envolvimento das crianças com a natureza? Depois de se observar e refletir os aspetos acima referidos e após pesquisar sobre o tema, considerou-se que estavam reunidas as condições para poder desenvolver uma intervenção com as crianças sobre o brincar na Natureza. Como refere Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) “a natureza é percebida como um espaço para viver e experimentar, pleno de elementos diversos e similares que criam múltiplas oportunidades para a exploração e a aprendizagem” (p. 21 e 22).

Para a elaboração deste relatório, foi determinante ler artigos relacionados com o tema, também relativamente aos países nórdicos e o modelo de funcionamento dessas escolas, o que despertou a curiosidade de aprender mais sobre o tema.

O facto de as crianças contactarem com a natureza, independentemente das condições climáticas e sem restrições, fez com que se despertasse para a necessidade de implementar a importância de brincar na natureza numa futura prática profissional.

Como futura profissional quero, com este trabalho, refletir sobre a importância da natureza e do contacto com a natureza, abrangendo valências distintas, mas que ao mesmo tempo, se completam.

Pretende-se com este trabalho, contribuir para a desmistificação da preocupação sobre se as crianças estão sujas, se correm riscos, se estão constipadas, apelando à sua maior autonomia, tal como nos remete Coelho, et al. (2015), quando referem que “as crianças que têm maior probabilidade de aprender na natureza têm maior probabilidade de se sentirem melhor, de assumirem comportamentos mais adequados às situações, de cooperar mais com os adultos e com os seus pares” (p.114).

Desta forma, no ambiente propício dos dois contextos de prática profissional, foi possível realizar observação direta e utilizar técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que se revelaram fundamentais para a construção do que agora se apresenta.

Quanto à estrutura do presente, este é dividido em três partes: o Enquadramento Teórico, o Enquadramento Metodológico e a Intervenção.

Da primeira parte, **Enquadramento Teórico**, consta a revisão da literatura referente à importância do brincar no espaço exterior no desenvolvimento da aprendizagem da

criança, riscos e ameaças no brincar no espaço exterior, enaltecendo também, o papel de quem é profissional de educação na valorização do espaço exterior.

Na segunda parte, **Enquadramento Metodológico**, contextualiza-se a investigação com a respetiva apresentação da metodologia utilizada, a caracterização da amostra e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados selecionados neste âmbito investigativo.

A última parte, **Intervenção**, explana atividades delineadas a partir da identificação das necessidades tanto no contexto de Educação Pré-Escolar como de 1º Ciclo do Ensino Básico, concluindo com uma análise reflexiva sobre a prática profissional em ambos os contextos.

Com o objetivo de sintetizar os pontos principais referentes à divisão das três partes do relatório (Enquadramento Teórico, Enquadramento Metodológico e Intervenção) optou-se por criar quadros-síntese de forma a facilitar a consulta da informação.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Atualmente, em Portugal e noutros países, um crescente número de crianças passa maioritariamente os seus dias em contextos educativos formais, concretizando-se, gradualmente, uma visão de educação que se inicia no nascimento.

É importante reconhecer a importância de uma intervenção pedagógica desde os primeiros anos de vida como forma de assegurar respostas mais adequadas às necessidades de cada criança fortalecendo todo o seu processo de desenvolvimento. A forma como muitos contextos educativos exploram e organizam este tempo restringe-se maioritariamente ao tempo passado dentro da sala, sendo dada menos importância ao brincar nos espaços exteriores, que é muitas das vezes desvalorizado ou pouco reconhecido por quem é profissional de educação, optando-se por manter as crianças durante longos períodos em salas fechadas privadas dos estímulos e das oportunidades oferecidas pelo meio natural.

O presente documento pretende contribuir para a discussão desta lacuna no panorama português, procurando explorar o potencial do brincar ao ar livre para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança, e inspirar e desafiar profissionais de educação a usufruir dos espaços exteriores e do contacto com a natureza.

1.1. A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Aprendizagem da Criança

O conceito de brincar é um conceito que está presente ao longo de toda a vida. Sendo este um conceito polissémico, pode ser compreendido e interpretado de diversas formas, de acordo com os autores citados no presente documento.

De acordo com Vygotsky (1987) brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Para Ferland (2006) citado por Sarmento et al. (2017, p. 41) “Brincar é imaginar e criar, é o lugar das

fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transformando-a e adapta-a aos seus desejos.”

Para Solé (1980) “o brincar é uma forma especial da atividade, que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais” (p.41).

O brincar, que se resume a um direito das crianças, é completamente desvalorizado por algumas pessoas adultas e até, por algumas sociedades em que se torna natural o condicionamento das crianças a espaços estruturados, com brinquedos que fomentam brincadeiras sedentárias, e com um excesso de zelo e de preocupação com a segurança das crianças, limitando assim a sua criatividade e o meio de exploração e de aprendizagem que é o brincar (Coelho & Vale, 2017).

Bento & Portugal referem que a escola tem um grande papel na vida das crianças, competindo-lhe também garantir o direito ao brincar, consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (Assembleia das Nações Unidas, 1989), sendo importante assegurar espaços exteriores de qualidade, planeados e organizados, com vista a responder adequadamente às necessidades e interesses de quem os vai utilizar (2016, p.87).

Esta problemática, que assenta na relevância do brincar no desenvolvimento saudável das crianças, está presente nos sistemas e na organização educativa de alguns países europeus, como por exemplo, os países nórdicos, em que os pedagogos defendem que o brincar é essencial para o desenvolvimento global da criança.

É neste âmbito que a educação de infância segue o princípio da universalidade e é considerada responsabilidade nacional. Por este motivo, em cada país, existe legislação e orientações curriculares específicas. No entanto, embora cada país tenha a sua própria história e tradição sociopedagógica, as políticas nórdicas para a educação de infância são consideradas relativamente homogéneas, existindo semelhanças que permitem descrever a existência de um modelo nórdico.

A pedagogia nórdica assenta, essencialmente¹:

- Curiosidade e criatividade das crianças;

¹ Fonte: <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/05/15/inspiracao-nordica-valores-principios-e-praticas/>

-
- Direito das crianças à infância e ao bem-estar, a brincar e a aprender, e a serem ouvidas e vistas;
 - Valor intrínseco da infância e do brincar, considerados o ponto de partida para as práticas pedagógicas.

Na Grã-Bretanha, a título de exemplo, a educação é centrada na aprendizagem de conteúdos e o brincar é visto como uma pausa, ou uma recompensa, entre as atividades. Os países que onde se utiliza o modelo de pré-escolarização, o brincar tem um objetivo específico e está sempre relacionado com a aprendizagem concreta que os/as educadores/as pretendam que a criança obtenha, interligando assim o brincar a conteúdos específicos (Coelho, 2017).

O brincar tem um papel fundamental na vida das crianças e está profundamente ligado à aprendizagem. Tal como nos refere Froebel (1976), “Play is the highest level of child development. It is the spontaneous expression of thought and feeling... At this age play is never trivial; it is serious and deeply significant” (Froebel in Lilley 1976, p.84).

Através da brincadeira, do faz-de-conta, as crianças aprendem e desenvolvem competências sociais, motoras e intelectuais. A aprendizagem obtida pelas crianças através do brincar tem efeitos no seu desenvolvimento, através de oportunidades de experienciar “novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos” (Sarmiento, et al., 2017 p.42). Ao brincar as crianças também desenvolvem competências cognitivas que “incluem capacidades como prestar atenção, memória e pensamento” (Hanscom, 2018, p.67).

Para que exista o maior leque possível de aprendizagens é importante que as crianças tenham oportunidades criadas pela pessoa adulta, nomeadamente por quem é profissional de educação, e sejam exploradas com base numa boa gestão do tempo e do espaço, tendo sempre em conta os interesses das crianças, valorizando, assim, as suas brincadeiras.

Nos dias que correm, as crianças têm pouco contacto com esta realidade uma vez que as famílias, sendo cada vez menores, diminuem o tempo de brincadeira intrafamiliar. Os horários, as preocupações com a segurança e o facto de os brinquedos serem estruturados acabam por limitar a imaginação e criatividade das crianças (Sarmiento, et al., 2017).

Um ambiente educativo que corresponda às necessidades do grupo de crianças é uma oportunidade para que estas se sintam seguras para poderem brincar. O espaço educativo deve conter materiais diversificados e apelativos, garantindo ainda uma forma de lhes dar oportunidade de escolher com o que e com quem brincar. O brincar tem de ser uma atividade natural e espontânea por parte das crianças, o que vai ao encontro do que está preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (p.11).

Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), e independentemente do brincar estar previamente interligado ao jogo são definições totalmente distintas. O brincar é treinar para o inesperado, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros. Enquanto, o jogo define-se como um comportamento intencional, com regras semiestruturadas, numa dimensão transitória (Neto, 2020, p.37).

O brincar assume sempre um carácter pedagógico pelo que deve ser valorizado pelo/a educador/a, professores e pelas famílias, não apenas como uma atividade para “passar o tempo”, mas também pela importância significativa que tem no desenvolvimento da criança. Para Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) é essencial que aprendamos a observar de forma consciente a criança a brincar, conhecendo assim a própria criança, as suas curiosidades e interesses, o seu potencial, a forma como se envolve e explora o meio que a rodeia. Estes momentos de brincadeira espontânea promovidos na infância desenvolvem a construção de conhecimentos, competências sociais e a sua própria identidade, brincar é um elemento fundamental no desenvolvimento global da criança (Ferreira, 2010).

Tal como é defendido por Gomes (2010) existem três etapas fundamentais no brincar, nomeadamente, dos 0 aos 2 anos, dos 2 anos aos 7 e a partir dos 7 anos. Entre os 2 anos e os 7 anos é concebida pelas brincadeiras do faz de conta, o jogo simbólico, o desenho, o brincar com objetos atribuindo-lhes outro significado. Este brincar surge nas crianças entre os 2 e 6 anos, e possibilita que as mesmas assimilem a realidade que as envolve,

tendo como base a fantasia. É ainda uma forma de expressão, de demonstrar medos, sonhos e frustrações, ou de replicar acontecimentos que presenciem em casa.

É de salientar que é também através do jogo simbólico que a criança desenvolve o pensamento abstrato, e isto significa que esta substituiu determinado objeto que não está presente, como por exemplo, quando está na cozinha de lama a colocar ingredientes para a sua sopa.

É neste sentido que o brincar potencializa a vertente cognitiva, na medida que reflete o nível de desenvolvimento mental da criança sendo que as situações de brincadeira livre potenciam imensas aprendizagens, bem como o encontro com os seus pares ou adultos de referência possibilitam que estas interajam socialmente através de interações que podem ser entre crianças, criança-objeto ou criança-adulto.

A partir destas vivências reforça-se a importância que o brincar potencia no seu desenvolvimento e ensino/aprendizagem que não deve ser descorado.

É deste modo, que é essencial que os adultos de referência proporcionem tempo para que as crianças brinquem como ressalva Ferland (2006) “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p. 6).

No entender de Neto (2018), o brincar potencia inúmeras vantagens para o desenvolvimento humano, uma vez que promove:

- O desenvolvimento cognitivo, nomeadamente a capacidade verbal, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais e a capacidade de processar informação;
- A complexificação das operações mentais;
- A exploração de verbalizações e a possível aquisição de novas formas linguísticas;
- A transmissão de cultura;
- O aperfeiçoamento de habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas;
- O desenvolvimento do processo de socialização e de identidade entre pares.

Assim, o brincar fomenta o desenvolvimento global da criança, pois permite aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Já Mesquita (2017) menciona que a aprendizagem se desenrola de forma holística promovendo os diferentes domínios,

nomeadamente o motor (prazer do movimento), da linguagem (desenvolvimento da linguagem oral e comunicacional), cognitivo (sentido de espaço), pessoal, social e emocional (consciência de si), sensorial (desenvolvimento dos cinco sentidos) e, criatividade e sentido estético (expressões e apreciações de diferentes formas de arte). É neste sentido que o espaço exterior oferece um potencial ilimitado às crianças, tornando-se um local onde podem relaxar a mente, inspirar-se, mergulhar fundo no mundo imaginário, desenhar, criar e explorar. As possibilidades são infinitas. Vezes e vezes sem conta os estudos mostram que, quando a criança brinca livremente no espaço exterior, tornam-se melhores a resolver problemas e a sua criatividade aumenta (Hamilton, 2014).

1.2. Conceções do Brincar no Espaço Exterior

A brincadeira ao ar livre é um género de brincadeira que promove um desenvolvimento saudável do ponto de vista motor, sensorial, psicológico e social para a criança.

Os estímulos existentes nos espaços naturais permitem explorações e atividades, instigando a curiosidade e o instinto exploratório. Muitas vezes, aquilo que a natureza oferece, de forma espontânea e imprevisível, torna-se mais interessante para as crianças do que objetos fabricados e plásticos com um fim predefinido.

Froebel como criador de contextos educativos “desenhados” exclusivamente para a criança fornecia materiais para estas expressarem de maneira intuitiva o seu interior, exteriorizando-se nesses materiais.

Aliás, um ambiente froebeliano disponibiliza que podem ser “transformed rather than bought equipment which is ‘pre-formed’. It is the act of transformation which is important as it involves children in symbolic thinking, using one object to stand for another” (Tovey, 2023).

Mais, os elementos naturais apresentam-se como multissensoriais, possibilitando inúmeras possibilidades de utilização, em função dos interesses e das características de cada criança (Woolley & Lowe, 2013). Ao ar livre e em contacto com a natureza, surgem oportunidades para o desenvolvimento da criatividade, da atividade física, da resolução de problemas e do trabalho em equipa.

No contexto educativo formal, e atendendo aos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma forma transversal, a maioria do grupo de profissionais de educação têm atividades estruturadas em que as brincadeiras e as aprendizagens ao ar livre são evitadas, muitas vezes, ou por influência das famílias, ou pelas condições atmosféricas, ou pelos riscos que podem implicar. No entanto, em alguns destes contextos já se vai observando uma pequena evolução privilegiando os espaços naturais como palco para importantes interações entre as crianças que, ao serem confrontadas com imprevistos na natureza, são incentivadas a cooperar, partilhar ideias, estratégias, medos e desejos com o grupo de pares. Como refere Neto (2020),

“temos de construir e dar seguimento a um modelo de ensino que seja mais participativo, no sentido de as crianças e os jovens poderem manifestar maior curiosidade, que seja mais baseado na experimentação, na capacidade de resolução de problemas, e que traga cooperação. As escolas têm de desenvolver processos, de modo a convidar os seus alunos a serem ativos e ouvidos em função dos seus projetos pessoais, numa perspetiva dinâmica, mais autónoma, em que as crianças deixam de ser prisioneiras dentro de quatro paredes, em lógicas lineares de aprendizagem, reféns de corpos sentados e quietos, em silêncio e memorizando saberes que de algum modo são impostos.” (Neto, 2020, p.127)

Ainda assim, Figueiredo (2010) defende que está na altura de famílias e profissionais de educação refletirem sobre as suas práticas e atitudes perante o tema, sendo crucial repensar e aceitar que as crianças possam correr algum risco na brincadeira, mas ainda assim, brincar de acordo com as suas ideias, curiosidades e interesses.

As atividades em espaços exteriores permitem, segundo Neto et al., (2007) citado por Figueiredo (2010), um consumo de energia essencial para o desenvolvimento, e assumem um papel importante nas capacidades adaptativas da criança, tanto do ponto de vista motor, emocional e afetivo: “A vivência do território é fundamental para a estruturação de mapas mentais que deem à criança uma identidade de lugar e uma identidade de si capaz de perdurar até à idade adulta” (p.36). Ao brincar ao ar livre, surgem imensas oportunidades de descobrir e explorar novas sensações, novas aprendizagens que enriquecem o brincar da criança.

Segundo o Dr. Stuart Brown, o brincar desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula as emoções, faz-nos perder a noção de tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta

a expansividade e favorece as conexões entre as pessoas. Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade (Brown, 2017).

O contacto com a natureza e a sua exploração traz benefícios para a saúde e para o bem-estar das crianças, desde pequenas (Bilton, Bento, & Dias, 2017). Quando brincam no exterior, as crianças revelam competências que, muitas vezes, não emergem em espaços fechados, sendo fundamental uma observação atenta por parte da pessoa adulta para poder compreender e apoiar o processo de desenvolvimento da pessoa mais nova.

Desta forma, as brincadeiras ao ar livre de forma autónoma são ainda imprescindíveis para o desenvolvimento das competências socio emocionais das crianças pois ocorre num meio natural, calmo e sensorialmente rico, que proporciona às crianças um ambiente ao qual não estão habituadas a viver em casa. Longe de barulhos e de ambientes sobrecarregados sensorialmente, este tempo em que brincam ao ar livre é essencial para que as crianças brinquem em pares ou em pequenos grupos, permitindo que desenvolvam positivamente as suas interações sociais (Hanscom, 2018).

Como afirma, Carson & Kickbush (2012), citado por Bento & Portugal (2016), as crianças, ao contactar com espaços ao ar livre, sentem uma ligação com o mundo e desenvolvem uma relação positiva com o ambiente que as rodeia. Este contacto é uma oportunidade para desenvolver nas crianças o gosto pela vida ao ar livre e pelos hábitos saudáveis.

Os elementos que têm lugar de destaque nas experiências de brincar em espaços naturais são a água e a terra. Estes dois elementos têm um lugar muito importante no espaço exterior, potenciando aprendizagens transversais a diferentes áreas de desenvolvimento. Ao observar o espaço exterior, a criança vai ganhar curiosidade e querer descobrir mais ao contactar com diferentes materiais e situações. Essas situações que possam surgir vão levar à comunicação das aprendizagens e descobertas por parte da criança, desenvolvendo desta forma a linguagem e o pensamento divergente (Thomas & Harding, 2011).

A possibilidade de sujar as mãos, experienciando de forma direta o contacto com o solo, é algo que cativa as crianças de forma intensa. Para Post & Hohmann (2011), quando as

crianças entram em contacto com a realidade sensorial, estão a adquirir conhecimentos sobre o mundo natural através de uma vivência direta. Explorar a natureza e os seus elementos naturais é fundamental para o desenvolvimento sensorial das crianças pequenas. É essencial que profissionais de educação, na sua prática-pedagógica, valorizem as potencialidades que os espaços ao ar livre têm no desenvolvimento das crianças, levando-as a sair das rotinas de dentro do espaço interior dos estabelecimentos educativos e a explorar novas interações sociais em outros ambientes, principalmente quando o meio próximo que os espaços circundantes potencialmente permitem, tal como refere Neto (2020) “um percurso pela Natureza vale mais que dez bibliotecas” (Neto, 2020, p.151). O autor ainda realça que “cada saída de casa ou da escola pode ser uma aventura para todos, usufruindo do clima e do espaço natural. A interação com a Natureza pode ser feita de diversas formas, umas mais ativas e outras mais completivas. Observar a vida animal, apurar os sentidos e aumentar o nível de mobilidade ao ar livre fazem parte da aprendizagem de estilos de vida saudáveis ao longo da vida” (p.152).

Este também refere que, criar uma conexão não formal na natureza é expandir a aprendizagem expressiva do nosso corpo de forma direta, intencional e sustentável, construído conhecimentos através da ação indireta e também de uma empatia sócio emocional entre pares que permanece para o resto da vida.

A exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender. Na sua ação, a criança descobre diferentes utilizações para os objetos, atribuindo-lhes funções e significados distintos dando “asas” à imaginação, como por exemplo, os paus podem ser utilizados como pistolas, recriando-se um filme do «velho oeste», ou como barcos, flutuando numa poça de água, ou ainda como lápis, desenhando a sua marca na areia. Neste processo de constante reinvenção e de atribuição de novos sentidos aos objetos, torna-se possível observar a mobilização de noções relacionadas como, as da Física, da Química, da Matemática, da Biologia, da Arquitetura, da Botânica, da Ecologia, da Engenharia, das Artes, entre tantas outras. É através do processo de experimentação e de repetição que a criança vai ganhando novas informações sobre os fenómenos, interiorizando progressivamente os processos que lhe estão subjacentes e complexificando os seus esquemas mentais, tal como refere Bilton (2010).

É também nas atividades de encher e esvaziar recipientes com terra e/ou água, que a criança assimila conceitos relacionados com peso, volume, tempo, entre outros. É de salientar que a ação repetida da criança não significa, necessariamente, desinteresse pela atividade, devendo ser sempre consideradas como importantes estratégias de aprendizagem. Quando a criança procura ter uma maior compreensão sobre fenómenos é confrontada com situações enigmáticas, como por exemplo, relações entre tamanho e peso, uma vez que nem tudo o que é grande é pesado e/ou vice-versa, cuja resolução exige repetição e experimentação até ser possível compreender e integrar mentalmente a nova informação. Nestas situações a criança desfruta do processo, sem se preocupar com o resultado da ação. A necessidade de definir objetivos está associada à intervenção da pessoa adulta que coloca, por vezes, questões de modo que a criança consiga compreender a relação entre o pensamento e a linguagem, promovendo oportunidades para que aprenda e atribua sentido ao mundo através do diálogo.

É também neste sentido que a linguagem assume uma função mediadora no processo de aprendizagem, ajudando a criança a atribuir significado ao que vê, pensa e sente (Goswani, 2013) e deste modo, é importante que se desenvolvam interações de qualidade, promovendo a linguagem e a compreensão da realidade (Mercer & Littleton, 2007).

No espaço exterior, é possível desenvolver inúmeras competências e adquirir diversas aprendizagens. Neste sentido, realçam-se as palavras de Neto (2020) quando afirma que

“ao estarmos em contacto com a Natureza, podemos desenvolver a nossa «máquina» humana sensorial e perceptiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc., mediante o sistema propriocetivo, vestibular e cinestésico, numa conjugação complexa de perceções de temperatura, humidade, tempo e espaço. Entendemos também os conceitos de adaptação, mudança, diversidade e inter-relações. Todos percebemos, no relacionamento com a Natureza, inclusive as crianças, a necessidade de criar uma cultura sustentável para a vida humana e para o nosso planeta.”
(p. 152-153)

O contacto com o ar livre estimula a criança a novas descobertas, novos cheiros, novas cores e novas texturas. Como afirma Oliveira Formosinho & Araújo (2013) a pessoa adulta tem a função de explorar a “promoção direta de materiais naturais ou a criação de oportunidades para o envolvimento das crianças em projetos com um foco específico em elementos naturais” (p.40).

O espaço exterior permite que as crianças lidem com a imprevisibilidade e crie estratégias para resolver os problemas, contribuindo assim para o desenvolvimento cognitivo (Bilton, 2010; Tovey, 2010).

Se a criança não brinca e não interage com a potencialidade que tem o espaço exterior a sua capacidade de defesa e adaptação torna-se menor (Neto & Lopes, 2018). Segundo Kuo (2010), as crianças que vivem rodeadas de espaços de natureza apresentam menores taxas de ansiedade, depressão e problemas comportamentais, para além de se revelarem crianças mais confiantes. O espaço exterior é, tal como o interior, um espaço de aprendizagem pelas oportunidades educativas que oferece à criança.

A diversidade existente no meio exterior permite que as crianças tomem iniciativa para a ação e, ao brincar, desenvolvam diversas formas de interação e contacto com elementos da natureza. É neste espaço que são desenvolvidas as habilidades físicas, pois a diversidade do espaço permite que as crianças corram, trepem, saltem. De acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Crianças, bem como a Declaração da Associação Internacional para o Direito de Brincar (Viena, International Play Association, 1982, citado por Neto, 2020), a criança tem o direito de brincar na natureza e este mesmo direito deve ser considerado como uma “extensão da interpretação do art.º 31 e do art.º 29, ao reconhecer-se que a educação da criança deverá estar direcionada no sentido de a consciencializar para o respeito pelo meio ambiente” (p.54). Estes direitos devem ser considerados uma vez que observamos falta de sensibilidade por parte da população relativamente à importância dos espaços verdes, bem como a importância deles para a saúde e desenvolvimento da criança. Como refere Neto (2020) “uma educação ambiental na infância não se pode implementar de uma maneira abstrata. As crianças precisam de estudar e experimentar a Natureza de forma concreta, descobrindo o seu modo de funcionamento, explorando os seus segredos e criando empatia e vinculação afetiva” (Neto, 2020, p.153).

De acordo com Bento (2013), brincar ao ar livre é fulcral para que a criança desenvolva a sua independência e autonomia enfrentando todos os riscos que lhe surjam. Perante os desafios que aparecem, a criança começa a perceber os seus limites, o que por sua vez lhe trará mais confiança e sucessivamente um aumento da autoestima (Thomas & Harding, 2011).

O espaço exterior é importante para as crianças experimentarem a fazerem coisas mais arriscadas e, de acordo com Neto (2020), “o corpo agradece todas as possibilidades de vivenciar novas sensações e experiências” (p. 121). Desta forma, experienciar e apreciar a rua, a cidade e a natureza e brincar de forma desafiante com o risco é algo necessário ao seu desenvolvimento. Brincar ao ar livre tem um impacto positivo no bem-estar físico e psicológico da criança pois ao brincar no exterior ela tem acesso a uma diversidade de experiências que permitirão que brinque, que seja ativa e manipule e explore os elementos da natureza, atribuindo-lhe diversos significados (Hewes 2006, cit. por Rosa, 2013).

Esta exploração do espaço exterior, também é benéfico para a saúde, uma vez que evidências científicas comprovam que a proximidade com animais da quinta associa-se à diminuição de problemas relacionados com asma e outras doenças alérgicas (Viinanen et al, 2005) do mesmo modo que o contacto com os microrganismos presentes no solo favorece o desenvolvimento do sistema imunitário (Boschma, 2013).

Neto (2020) confirma que existem estudos que comprovam que o risco de infeção ou propagação de doenças é menor em crianças ativas ao ar livre em comparação com o tempo que estão dentro de ambientes fechados e ventilados, e que o seu sistema imunitário é beneficiado pela exposição ao ambiente natural (p. 135).

Do ponto de vista de Thomas e Harding (2011), brincar no espaço exterior trata-se de um meio de aprendizagem por excelência, considerando as experiências sensoriais que ocorrem que estimulam a criança a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento. Quando se movimenta, a criança interioriza informação em relação ao que está à sua volta “testando esquemas cognitivos associados à ação, como a aprendizagem de sistemas de causa e efeito e a criação de mapas mentais” (Bento, 2015, p.130) e através desta esquematização adquire consciência do seu corpo em relação ao espaço onde se encontra. Ao potenciar brincadeiras, o espaço exterior permite o desenvolvimento a nível motor trabalhando conceitos como a coordenação, o equilíbrio e a agilidade que levam estímulos à criança para que realize rápidos e ruidosos movimentos.

O manusear materiais providos da natureza leva também a que se desenvolva a motricidade fina e a coordenação que fazem parte das aprendizagens importantes no seu futuro, como a leitura e a escrita (Thomas & Harding, 2011).

Ao explorarem o espaço exterior, as crianças passam a conhecer as suas características, exploram as possibilidades da sua ação e usufruem daquilo que a natureza tem para lhes ensinar. “Through gardening and play outdoors children have real, direct experience of the natural world. They learn in nature not just about nature. Through activities such as planting potatoes, harvesting apples, making bird cake, they experience the changing seasons, the cycles of life and death, and growth and decay” (Brown, 2012).

Estes momentos serão lembrados para o resto da vida uma vez que são momentos de prazer e inesquecíveis (Neto, 2020). Contudo, para que estes momentos surjam, é necessário tempo e disponibilidade dos adultos para que possam ir com as suas crianças ao exterior e usufruam desses espaços ao redor das suas habitações. Tudo isto é possível se garantirmos e lutarmos para que existam espaços no exterior que garantam a segurança das crianças e para que possam usufruir do espaço sem medos e perigos, relembrando alguns dos seus benefícios:

- Alteração dos níveis de atividade física;
- Promoção da capacidade de atenção;
- Desenvolvimento da capacidade executiva e de autorregulação;
- Desenvolvimento das habilidades cognitivas;
- Redução dos sintomas de défice de atenção;
- Desenvolvimento de habilidades motoras;
- Redução do *stress*;
- Estimulação diversificada de forma de brincar;
- Redução do risco de miopia;
- Melhoria do sistema imunitário e proteção contra alergias.

1.3. Brincar

Brincar constitui uma atividade espontânea e natural na criança. Este tema tem merecido especial atenção na atualidade com definições, teorias e perceções, nas quais o brincar é essencial nos primeiros anos de vida. Aliás,

“Play is part of being human and helps children to relate their inner worlds of feelings, ideas and lived experiences taking them to new levels of thinking, feeling, imagining, and creating and is a resource for the future. Children have ownership of their play. Froebelian education values the contribution of adults offering ‘freedom with guidance’ to enrich play as a learning context.” (Bruce, 2023)

Contudo este processo é complexo e a criança só aprende vivenciando, ou seja, é fundamental que a criança brinque para aprender, e essa ação poder ter significado para ela, promovendo o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Segundo a perspectiva de Brougère (s.d., cit. por Kishimoto, 2002), o brincar precisa de ter significado para a criança, para tal, é necessário que a criança brinque e que esse momento faça sentido para si.

Para Froebel,

“Play is the highest level of child development. It is the spontaneous expression of thought and feeling, an expression which his inner life requires... It needs to be cherished and encouraged by parents, for in his free choice of play a child reveals the future life of his mind to anyone who has insight into human nature.” (Froebel in Lilley 1967 p. 83-84)

Segundo Vygotsky (1987) brincar é uma atividade humana criadora, em que imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outras pessoas, crianças e adultas.

Na perspectiva de Santos (2002, p.12) brincar é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

Esta ideia é reforçada por Neto (2020), que realça que o brincar se trata “da procura da liberdade de agir e de pensar, conquistando a autonomia, risco e segurança. Quando a criança brinca de forma livre, o corpo em movimento ou em escuta ganha significado acrescido em todas as dimensões do desenvolvimento humano” (Neto, 2020, p.15).

Ferland (2006) definiu o “brincar livre” como aquele que parte da iniciativa da criança. Esta escolhe o que fazer e como, quer seja através de objetos ou não. A criança ao

escolher o que quer brincar, faz com que não se sinta pressionada, pois fá-lo espontaneamente, o que está associado ao prazer do momento, como corrobora Piaget (1978, citado por Kishimoto, 2003). Além disso, a criança a partir de um objeto, recria diferentes episódios e atribui distintas funções ao mesmo, pois um objeto não possui apenas uma ação, pelo que as crianças o exploram, por meio da imaginação e da criatividade (Post & Hohmann, 2011).

Este brincar possibilita o desenvolvimento da criatividade, imaginação e fantasia, bem como a negociação em conflito, resolução de problemas, autocontrolo, colaboração, resiliência e desenvolvimento sócio emocional.

O artigo *“The Power of Play”* realizado pela Academia Americana de Pediatria afirma que brincar não é inútil, sendo que o cérebro se vai construindo, demonstrando que o brincar tem efeitos neurológicos e motores (Yogman, M., et al., 2018). A evidência científica demonstra que o ato de brincar e ser ativo interligam-se com o desenvolvimento cerebral, visto que as experiências vividas durante este período evolutivo, no qual as janelas de oportunidades 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).

Ainda assim, Peter Gray (2015), sumariza as principais características do brincar nas seguintes premissas:

- *O brincar é automotivado e autodirigido*

Brincar depende da liberdade de poder escolher participar, ou não, na brincadeira e da liberdade de poder guiar a ação do próprio. Quando a pessoa adulta (ou outras crianças) retiram a liberdade de escolha no brincar (escolha de participar ou de realizar determinada ação) o brincar não está a ocorrer no seu expoente máximo. Na maior parte das situações a criança partilha a tomada de decisões sobre a brincadeira com o seu grupo de pares ou cuidadores, é nesta brincadeira livre que a criança assume maior controlo das suas decisões e ações.

- *No brincar os meios importam mais do que os fins*

As crianças, quando em brincadeira, nem sempre escolhem os meios mais rápidos ou mais fáceis para atingir determinados fins porque o foco está no prazer da ação, no processo, e

não na concretização de um objetivo. Este aspeto particular da brincadeira é uma das razões pelas quais ela implica um estado mental de criatividade e de aprendizagem.

- *Brincar tem regras que emanam da mente dos participantes*

A estrutura e as regras do brincar não funcionam de forma externa, como as leis da física ou os instintos biológicos, que são automaticamente seguidos. As regras na brincadeira dependem de conceitos mentais das crianças para os quais tem de haver um certo esforço mental consciente. Por exemplo, quando a criança constrói uma torre de blocos, os blocos não são colocados apenas aleatoriamente, mas são sim empilhados de acordo com uma imagem mental daquilo que a criança está a fazer. Como tal, brincar implica sempre um certo grau de controlo uma vez que requer adaptação da ação à regra criada.

- *Brincar é imaginativo, não-litera e deslocado da realidade*

O brincar é simultaneamente real e não real. É real porque acontece no plano físico do mundo real, levado a cabo por indivíduos reais e, na grande maioria das vezes, é sobre o mundo real. Mas ainda assim, é mentalmente removido do mundo real pela pessoa, que projeta a ação de forma fantasiosa. No brincar, a realidade e a fantasia fundem-se e a criança flutua entre ambas de forma consciente.

- *Brincar envolve uma mente ativa, alerta, mas serena.*

Durante a brincadeira, a mente da criança está ativa e alerta porque ela tem de seguir as regras e a estrutura criadas por si. A mente da criança está ativa porque está imersa em todas as ações requeridas para desenrolar uma brincadeira. No entanto, a mente está calma porque na brincadeira não há medo de falhar. Sempre que a criança não se sente segura, a verdadeira brincadeira não poderá ocorrer.

Muitas famílias queixam-se que é difícil as crianças brincarem autonomamente, solicitando sempre a presença da pessoa adulta. Isto acontece, uma vez que a sensação de segurança que a criança deve sentir nem sempre é física, mas sim segurança emocional. Quando a criança sente que o vínculo com a figura de referência está assegurado, ela sente-se mais segura para brincar de forma livre e autónoma. E o tempo que o vai conseguir fazer é muito variável dependendo da idade, ambiente, personalidade e estado físico e emocional.

Por último, Neto (2020), constata que o brincar é um comportamento livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia (Neto, 2020, p. 39).

1.4. Riscos e Ameaças do Brincar no Espaço Exterior

Brincar com elementos naturais compreende uma componente de risco, sendo difícil prever e controlar tudo aquilo que a criança encontra no espaço. Na sociedade atual, em prol da proteção e segurança das crianças, o risco é compreendido como algo que deve ser evitado e/ou até removido.

Assistimos a um padrão de vida em que as brincadeiras das crianças são programadas e padronizadas. Os ambientes em casa ou na escola são calmos, sem riscos, os brinquedos são estruturados e padronizados, e existe uma preocupação em proteger as crianças de certos espaços. Para Vale (2013) “As crianças não vivem numa redoma, os riscos e os perigos existem onde menos se espera e nos lugares menos suspeitos, havendo necessidade de prepará-las para construir defesas” (p.12).

Assim, é importante que as crianças lidem com o risco para aprenderem a defender-se das situações que possam acontecer. Por exemplo, ao brincar às lutas com outras crianças estas aprendem quais são os seus limites, como é que podem brincar e a força que podem usar nessa brincadeira, ideia reforçada por Schepers & Liempd (2010) que também considera natural as crianças estarem expostas a alguns perigos e que o mesmo permite-lhes aprender a se proteger.

O facto de as crianças brincarem com paus, pedras, saltar poças, lançar rochas, são brincadeiras que lhes fornecem informações importantes e lhes garantem uma noção do seu corpo e dos seus limites, promovendo a autoestima e a confiança (Bilton, Bento & Dias, 2017). A força para transportar um pau de grandes dimensões ou a destreza para lançar uma rocha pesada são exemplos de atividades arriscadas, que cativam as crianças ao fornecerem informações ricas sobre o seu corpo e as suas possibilidades, na relação com o espaço.

No contacto e na exploração do espaço exterior, as crianças cruzam-se com situações inesperadas o que as obriga a avaliar o risco que correm, sendo que quando o conseguem, tornam-se mais seguras de si. Tal como refere Neto (2020),

“sabemos que o nosso desenvolvimento pleno, harmonioso e equilibrado só é possível se nos confrontarmos com dificuldades no decurso da vida e tivermos capacidade de superá-las com êxito através de tentativa e erro, ganhando resiliência. Toda a aprendizagem humana exige adaptação ao

risco para obter sucesso e realização pessoal e em grupos.” (Neto, 2020, p. 98)

Para reforçar esta ideia, Vale refere (2013) “Aprender a conhecer os perigos e os riscos lidando com eles ensina a criança a proteger-se, a conhecer os seus limites e a avaliar o ambiente que a cerca, levando-a a agir de modo mais controlado perante novas situações” (p.12). A questão do «risco» e do «risco de brincar na Natureza» não é de fácil abordagem, o que se deve a múltiplos fatores.

Desde a noção de risco para cada pessoa, aos hábitos e comportamentos singulares de cada família, às culturas e suas individualidades, entre outros aspetos. São vários os fatores que podem influenciar o que cada pessoa entende sobre o conceito, sendo que, de um modo geral, salvaguardar a segurança da criança é elementar. Vivemos ainda numa dicotomia constante em que, por um lado verificamos que as crianças são superprotegidas, quer a nível escolar como pessoal, de modo que não corram riscos, e por outro lado, cada vez mais frequente, falamos da importância de lidar com os riscos e do papel que os mesmos assumem no desenvolvimento de uma criança. Tal como Neto (2020) menciona, “é fundamental compreender que a experiência de desafios com o corpo em movimento na Natureza ou em espaços construídos faz ganhar autoestima e autoconfiança aumentando os níveis de satisfação e realização pessoal” (p. 107).

No entanto, devemos estar conscientes do facto de os riscos de acidentes poderem ocorrer nos vários contextos e ambientes: em casa, na escola, dentro das salas, no exterior, na presença de familiares, ou na presença de qualquer pessoa da comunidade educativa (pessoal docente e não docente).

Não é só nos espaços naturais que os mesmos estão presentes. Qualquer profissional de educação tem um papel relevante no lidar com o risco, devendo geri-lo de forma flexível e reconhecendo a sua importância no desenvolvimento das crianças.

A pessoa adulta deve estar preparada para uma intervenção ponderada distinguindo quando deve apoiar a criança na superação de obstáculo e transposição de um risco patente, ou quando deverá deixar que a criança tente de forma autónoma resolver o mesmo. Desta forma, quando isso não acontece e existe uma superproteção por parte da pessoa adulta, como define Neto (2020) retira a possibilidade de as crianças poderem

viver uma infância feliz, por não experienciarem situações corporais que são próprias da idade e fundamentais na formação da sua personalidade e identidade (p. 115).

Para Bilton, Bento & Dias (2017) é importante que a pessoa adulta intervenha e apoie a criança que, por estar frustrada com a situação de risco, possa sentir dificuldades em superá-lo. Neste sentido, Schepers & Liempd (2010) a pessoa adulta assume um papel fundamental no que diz respeito a auxiliar a criança encontrar um equilíbrio entre a segurança e o risco, aspeto fundamental para que se possa dar liberdade às crianças de descobrirem e explorarem sozinhas os vários ambientes, incluindo os ambientes naturais e a própria Natureza.

Também é importante referir, que o risco no brincar assume 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 gestão e avaliação do risco, implicando a análise das características do indivíduo e da situação (Christensen & Mikkelsen, 2008). Desta forma a criança adquire uma maior familiaridade com os contextos, redefine expectativas e conhecimentos acerca das suas capacidades e limites, testa estratégias de resolução de problemas e ensaia competências úteis para quando os adultos não estão presentes (Ball, 2002).

Através de situações de risco, a criança aprende a lidar com o medo, percebe quais as consequências da sua ação e ganha confiança para tomar decisões. Experiências como trepar uma árvore, fazer equilíbrio em cima de um muro, escorregar numa superfície inclinada, balancear-se agarrado a uma corda vertical atada a um pneu, etc. assumem-se como autênticas aventuras para as crianças, fortalecedoras de autoestima e confiança pessoal.

A disposição para lidar com o risco está também relacionada com a capacidade e motivação para aprender, que envolve segurança, competência e vontade de ter êxito. As vivências de situações de risco e aventura conduz à expansão de barreiras físicas, cognitivas e emocionais, num ambiente controlado e de suporte, em que a possibilidade de errar é prevista e aceite (Waite, 2011).

Ainda assim, o contacto com o risco potencia a aquisição de atitudes de persistência e de empreendedorismo, levando à interpretação dos problemas como desafios, em que se treina o inesperado e se tira prazer da sua resolução (Gill, 2010).

Em suma, quando as crianças lidam com o risco e aprendem como superá-lo estão a aprender como viver, como lidar com o mundo que as rodeia. Para Pott (2010) “Só quando as crianças são capazes de lidar com os imprevistos e de avaliá-los, podem aprender a estar em segurança” (p.21).

1.5. Aprendizagem Ativa no Espaço Exterior

É importante realçar que no espaço exterior, as crianças brincam e aprendem. Tal como já foi referido, anteriormente, o brincar, é uma ação autónoma, onde a criança decide ao que brinca e como brinca, permitindo que se conheça a ela própria e ao mundo que a rodeia. Por outro lado, a aprendizagem é uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa, que se traduz em modificações do comportamento (Tavares & Alarcão, 2005). No entanto, apesar destes conceitos serem distintos, encontram-se interligados, visto que o ato de brincar conduz à aprendizagem.

No contacto com a natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança. Chegados à idade adulta, muitas vezes, esquecemo-nos das sensações associadas à descoberta das coisas e de como acontecimentos tão simples, como a contemplação de uma flor ou o encontro com uma formiga, se podem constituir como momentos de admiração (Tovey, 2009). Enquanto profissionais a trabalhar na área da educação importa valorizar e criar oportunidades para que o sentimento da descoberta esteja presente no processo de aprendizagem, impulsionando desde cedo uma atitude curiosa e exploradora.

Nesta linha de pensamento, a promoção do brincar ao ar livre, no contexto de educação, pode ser compreendida como um espaço educativo “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Silva et al., 2016, p. 27). Pelo que, a maioria das propostas pode ser realizada no espaço exterior, o que permite “um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (ibidem, p. 27).

Mais do que ensinar as crianças nas suas explorações ao ar livre, é importante ensinar a cuidar, para que o brincar no espaço exterior seja marcado por momentos de fascínio e de proximidade com a Natureza, fomentadora de sentimentos positivos em torno do processo de aprendizagem. O número de vezes que as experiências ao ar livre ocorrem, bem como a sua duração, serão fatores determinantes no verdadeiro aproveitamento das oportunidades oferecidas pelo espaço exterior.

A ativação do corpo e dos sentidos assume-se como uma dimensão fundamental no processo de aprendizagem, reconhecendo-se experiências concretas, nas quais a criança pode agir ativamente sendo mais sustentadas e duradouras (Gallahue & Ozmun, 2006; Wells, 1987).

Quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria e de fascínio que estas transmitem sendo impossível ficar indiferente aos seus risos e expressões de questionamento, quando são surpreendidas por alguma manifestação do mundo natural. As gargalhadas que libertam quando veem pássaros ou sentimento de liberdade que revelam quando podem sentir a chuva a cair no seu corpo, demonstram felicidade e afetos positivos, que sustentam uma ligação com o meio, desde os primeiros anos de vida. Como refere Tovey (2011), num mundo em que parece ser cada vez mais instantâneo e automático, importa que as crianças contactem e compreendam os diferentes ritmos da Natureza, como exemplo, aprender a esperar pelo caracol que sairá da sua carapaça, ansiar pelas poças de água formadas pelas chuvas, andar descalço no pinhal, ligando-se ao mundo através das experiências positivas e mobilizadoras de aprendizagem.

Neste âmbito, podemos considerar que o desenvolvimento sustentável será mais bem alcançado através da promoção de experiências de contacto precoce com a natureza, situações em que a criança adquire progressivamente um sentimento de pertença e familiaridade com o espaço, compreendendo o seu papel na relação com os seres vivos e assumindo responsabilidades na preservação e cuidado do mundo que a rodeia (Huggins & Wickett, 2011; Tovey, 2011).

O espaço exterior representa o que há na comunidade, dá a oportunidade às crianças de terem contacto com aquilo que é a sua realidade, é basilar, na medida em que desenvolve a independência, a autonomia, a confiança, o respeito, a autoestima, a resolução de conflitos e as competências sociais e emocionais da criança (Thomas & Harding, 2011). Os mesmos autores constataam que o exterior possibilita que as crianças cooperem com os seus pares, assim como trabalhem em equipa, partilhando interesses e sentimentos e criando relações afetivas não só com outras crianças, como também com os adultos de referência.

Nesta lógica, quando as crianças brincam no exterior, estão em contacto com a natureza, esta oferece indutores para proporcionar várias oportunidades de aprendizagem, ou seja, aprende sobre si, sobre o outro, sobre o meio que a rodeia e como se relacionar com ele (Bento, 2015).

É durante o contacto com o exterior que as crianças desenvolvem diversas brincadeiras, onde têm como materiais aqueles que estão presentes na natureza, dando-lhes assim outro propósito. Desta forma, os materiais e o espaço potenciam o desenvolvimento e a mobilização de competências referentes à imaginação e criatividade. Bilton, Bento e Dias (2017) corroboram afirmando que a brincadeira no exterior ajuda a criança a desenvolver a sua imaginação e a criatividade e “(...) permite adquirir informações acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este” (p. 48).

Efetivamente, o espaço exterior, para além de estimular o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, possibilita o desenvolvimento de diferentes domínios, sendo eles o motor, social, cognitivo e emocional, que vai ajudar a criança a desenvolver-se de forma holística.

Adicionalmente, este contacto com o exterior é uma oportunidade para a criança explorar a linguagem, o domínio da matemática, das ciências, das artes, entre outros, uma vez que as crianças aprendem conceitos importantes ao observarem em contexto real. Esta oportunidade deve ter uma intencionalidade educativa definida pelo

profissional, uma vez que este é favorável à ocorrência de aprendizagem, respeitando os interesses, as motivações e as necessidades das crianças.

Exemplos de Atividades que promovem a relação com o meio natural
Cozinhas de lama
Observação de ninhos
Observação de borboletas, caracóis, formigas, e outros animais similares
Saltar nas poças de lama
Subir às árvores
Transportar paus de grandes dimensões
Construir cabanas

Tabela 1 - Atividades que promovem a relação com o meio natural

1.6. O Papel de Profissionais de Educação na Valorização do Espaço Exterior

Como já foi referido, o espaço exterior apresenta características e potencialidades que permitem diversificar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Desta forma, cabe a cada profissional de educação apreciar este espaço como lhe é apresentado, valorizando e estimulando a sua organização com a intencionalidade de “planear oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo” (Silva et al., 2016, p. 32).

Neste seguimento, quem é profissional de educação desempenha um papel importante no que concerne à valorização do espaço exterior. Primeiramente, **observando**, sem interferir nas brincadeiras, procurando recolher informação sobretudo a nível pessoal, social, linguístico e ainda acerca dos interesses de cada criança, tentando compreender como poderá enriquecer estes momentos, só assim poderá organizar o espaço, com o intuito de sustentar e promover a maior qualidade do processo de ensino/

aprendizagem, garantindo a igualdade de oportunidades e conhecendo cada criança na sua singularidade. Numa segunda oportunidade (Laevers, 2003), cada profissional de educação deve **atentar** às necessidades e aos interesses da criança, utilizando a sua própria experiência e empatia como forma de sintonizar e melhorar a experiência da criança. Nesta perspectiva, a intervenção da pessoa adulta deve ter em conta alguns pontos, tais como, a sensibilidade, a estimulação e a promoção de autonomia, procurando criar as condições necessárias para a formação de um cidadão genuíno e emocionalmente saudável. De acordo com Laevers, Moons & Declercq (2012, p. 6), esta pessoa responsável deve oferecer o apoio emocional e as condições necessárias para que a criança possa aprender a interagir com o meio, com pares e com objetos de forma positiva, potenciando assim o desenvolvimento pessoal, social e emocional.

O/A profissional de educação deve ainda tirar partido destes momentos no espaço exterior para fomentar o interesse, a criatividade e a autonomia. E, posteriormente, como participante ativo/a, funcionando como mediador/a das relações e das situações “a sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar – ou não – é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar” (Ferreira, 2010, p. 12). Já do ponto de vista de Neto (2020), a pessoa adulta, ao ver a criança a brincar vai entrar no seu mundo, permite-se ver o seu temperamento e os mecanismos de defesa, “a brincar, a criança sente-se um agente que pensa” (Neto, 2020, p. 42).

A pessoa adulta que acompanha diariamente a criança tem uma influência significativa no seu processo de aprendizagem. Os comportamentos e atitudes que manifesta, bem como o conhecimento profissional que possui, são determinantes na promoção de práticas educativas de qualidade. Na ótica de Hohmann & Weikart (2011), passa por focar a sua atenção nas crianças, adotando as seguintes estratégias:

- analisar a forma como as mesmas aprendem durante o tempo de exterior;
- disponibilizar os materiais necessários para a sua exploração;
- utilizar diferentes estratégias para apoiar a criança nas suas explorações;
- observar a natureza com as crianças;
- possibilitar tempo de brincadeira livre.

É neste sentido que a pessoa adulta deve valorizar o espaço exterior como um grande potencial de aprendizagem, minimizando medos e receios, tal como, as condições atmosféricas. Existe um ditado nórdico que diz “Não existe mau tempo, existe roupas inadequadas”. Em países como a Noruega, Suécia e Dinamarca, as temperaturas são por vezes negativas no Inverno e o hábito de estar ao ar livre faz parte da cultura local. Ganhão (2017) afirma que as condições atmosféricas não podem ser uma obstrução para as crianças se deslocarem ao espaço exterior, visto que todas as estações do ano apresentam múltiplas potencialidades. Nesta linha de ideias, o espaço exterior oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto é necessário dar tempo de qualidade para investir, explorar, experimentar.

Como corroboram Bilton, Bento e Dias (2017) “a pessoa adulta têm de reconhecer esta necessidade, criando as condições necessárias para proporcionar elevados níveis de implicação e bem-estar junto das crianças” (p. 140). Porém, não chega reconhecer esta importância, sendo necessário planear o espaço exterior “com a mesma atenção e rigor aplicados ao interior” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 140). Também para Neto (2020), a qualidade e a quantidade de tempo e o espaço diversificado são cruciais para que a criança possa brincar de forma plena e com significado, tendo em consideração a sua maturidade cognitiva e emocional. Na mesma linha de pensamento, Neto (2020) sublinha que a intervenção de cada (não-)docente no brincar deve ser “cuidadosa, desinteressada, mas conveniente, para ajudar a criança a ter disponibilidade de recursos materiais e capacidade de formulação de contextos, em função dos objetivos de ação” (p. 50). Assim, torna-se necessário que esta/e profissional defina limites de objetos e de espaços para brincar. Por vezes, é preferível um único brinquedo cheio de potencialidades, do que muitos que provoquem excesso de estímulos.

Por outro lado, a/o profissional de educação também apresenta como papel promover a segurança e o bem-estar das crianças, isto porque o espaço exterior por vezes é evitado devido aos riscos. Assim, esta pessoa adulta deve, em primeiro lugar, averiguar as potencialidades oferecidas pelo espaço exterior. Posteriormente, deve planificar os momentos no espaço exterior, por exemplo, propondo ali diferentes estímulos, certificando-se que o mesmo se encontra seguro e em condições de ser utilizado, de

modo a evitar que o bem-estar físico e/ou mental da criança nunca seja colocado em causa. É de salientar que, apesar disto, existem fatores que não são controláveis por parte do/a profissional, o que por vezes se torna uma condicionante. Por fim, uma pessoa adulta que transmite limites de forma empática e respeitadora na criança, transmite-lhe também que esta está segura, e essa segurança é a condição básica essencial para a relação de confiança entre ambas as partes (Sanches, 2019).

Síntese:

ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Definição	Conceções da ludicidade e exploração do espaço exterior.
Desafios	Experienciação de práticas pedagógicas no trabalho desenvolvido.
Estratégias	Implementar conhecimentos baseados nas perspectivas de Carlos Neto e Friedrich Froebel enquanto motivadores na área da Educação.
Potencialidades	Ampliar conhecimentos pedagógicos e modificar paradigmas.
Conceitos-chave	Brincar; Desenvolvimento da criança; Espaço exterior; Riscos e Ameaças; Aprendizagem Ativa; Papel de Profissionais de Educação.
Literatura	(Vygotsky, 1987); (Ferland, 2006); (Solé, 1980); (Coelho & Vale, 2017); (Bento & Portugal, 2016); (Coelho, 2017); (Froebel, 1976); (Sarmiento, et al., 2017); (Hanscom, 2018); (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016); (Neto, 2020); (Port, 2010); (Ferreira, 2010); (Gomes, 2010); (Neto, 2018); (Mesquita, 2017); (Hamilton, 2014); (Tovey, 2023); (Wolley & Lowe, 2013); (Vale, 2013); (Oliveira Formosinho & Araújo, 2013); (Gill, 2010); (Tovey, 2010); (Neto & Lopes, 2018); (Kuo, 2010); (Bento, 2013); (Bento, 2015); (Thomas & Harding, 2011); (Schepers & Liemp, 2010); (Rosa, 2013); (Viinanen et. Al., 2005); (Boschma, 2013); (Brown, 2012); (Bruce, 2023); (Kishimoto, 2002); (Froebel in Lille, 1967); (Santos, 2002); (Gray, 2015); (Kishimoto, 2003); (Tavares & Alarcão, 2015); (Tovey, 2009); (Yogman, M., et al., 2018), (Christensen & Mikkelsen, 2008), (Ball, 2002); (Gallahue & Ozmun, 2006); (Wells, 1987); (Tovey, 2011), (Huggins & Wickett, 2011); (Laevers, 2003); (Laevers, Moons & Declercq, 2012); (Hohmann & Weikart, 2011); (Ganhão, 2017); (Sanches, 2019).

Tabela 2 - Sistematização do ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo incide-se sobre a opção metodológica que orienta a investigação desenvolvida na prática de ensino supervisionada. Em primeiro lugar dá-se a conhecer a questão orientadora e os objetivos que orientam o estudo realizado, seguidamente, a metodologia, técnicas e instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados.

2.1. Problema e Objetivos

No período de estágio, verificou-se que as crianças estabelecem interações na sua atividade natural, o brincar, que potencia o desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico, social e afetivo, e é considerado como o meio através do qual cada criança conhece e atribui sentido ao mundo, expressa as suas conceções, analisa experiências e resolve problemas de natureza diversa.

Houve ainda oportunidade de constatar que os momentos de brincadeira permitem a cada profissional de educação conhecer as características, os interesses e as motivações de cada criança. Partindo destas primeiras observações, surgiu o interesse em investigar e aprofundar este tema, com o intuito de compreender qual a importância do espaço exterior nos momentos de brincadeira, e como este influencia as aprendizagens das crianças.

Crê-se na relevância desta investigação, uma vez que possibilita compreender que não é apenas nos momentos orientados que as crianças se desenvolvem e adquirem aprendizagens. Estas ocorrem também nos momentos de brincadeira, quer no espaço interior, quer no exterior. No entanto, optou-se por escolher o espaço exterior pelo facto de ter observado, durante as práticas profissionais decorridas no Mestrado, que existem docentes que valorizam e compreendem que o mesmo potencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, contrariamente a outros que não o valorizam. Assim, como afirma Bilton, Bento e Dias (2017), “através do brincar no exterior, as crianças têm a oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações” (p. 17).

Após a realização de algumas pesquisas, e tendo em conta o constatado anteriormente, uma vez que toda a investigação científica é introduzida por um problema ou questão orientadora, surgiu a seguinte questão de partida:

- Qual é a importância do brincar num ambiente formal?

Deste modo, para tentar dar resposta à minha questão de investigação, foram formulados os seguintes objetivos:

- Promover a natureza enquanto recurso educativo potenciador de múltiplas aprendizagens na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Caracterizar as conceções de profissionais de educação sobre o impacto da utilização do espaço exterior no processo de aprendizagem das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Refletir sobre o contributo do espaço exterior para o processo de aprendizagem das crianças da Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.2. Metodologia de Investigação

No presente estudo, após o processo de identificação da problemática, de formulação de questões e de definição dos objetivos houve que optar por a metodologia que se adequasse ao processo de investigação e à especificidade do estudo.

Considerando os objetivos já mencionados, é relevante observar as estratégias metodológicas a utilizar de modo a conhecer as opiniões e perceções de profissionais de educação relativamente à problemática em estudo. O estudo em questão enquadra-se na investigação qualitativa e pretende compreender os comportamentos, as ideias e as práticas de profissionais de educação sobre o ato de brincar no espaço exterior e a sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

A investigação qualitativa realça os valores, as opiniões, as atitudes pois é através dela que o/a investigador/a pretende compreender os fenómenos do estudo num alto grau de complexidade (Ribeiro, 2008). De acordo com Sparkes e Smith (2014, cit. por Resende 2016), este tipo de investigação foca-se na forma sob a qual as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e criam e compreendem o seu mundo. Falamos assim da forma de conhecer o mundo através de procedimentos definidos como qualitativos

(Ribeiro, 2008). O investigador pretende descobrir o que é significativo para as pessoas que experienciaram as ações (Charmaz, 2004, cit. por Resende, 2016) utilizando predominantemente questões como ‘porquê’ e ‘como’ (Gratton & Jones, 2004, cit, por Resende, 2016).

2.2.1. Investigação Qualitativa

Tendo em conta a natureza do presente trabalho e tratando-se de uma metodologia qualitativa em que quem investiga estrutura o seu estudo ao mesmo tempo que se envolve, observa e reflete pode-se ter como referência uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a “ação e a investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (Fonseca, 2012, p. 18).

A investigação qualitativa centra-se principalmente na importância que se atribui a uma compreensão em profundidade de uma situação e dos significados que a envolvem ou lhe estão subjacentes. O interesse incide no processo mais do que nos resultados, no contexto, mais do que numa variável específica, na descoberta, mais do que na confirmação (Merriam, 1998, cit. por Silva, 2003, p. 57).

Esta metodologia caracteriza-se por ser “um processo rigoroso e sistemático que descreve ou interpreta a realidade e que exige um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que permitam desenvolver essa investigação” (Durão, 2010, p. 57-58).

A investigação qualitativa possui cinco características:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o instrumento principal a pessoa que investiga: desloca-se aos locais, pois precisa de ter contacto direto com o meio, para perceber o mesmo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48) “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.”
- A investigação qualitativa é descritiva: quem investiga recolhe dados em forma de imagens ou de palavras, sendo que esses dados abrangem transcrições de notas de campo, fotografias e entrevistas, por exemplo. Segundo Bogdan e Biklen (1994: 48-49) “os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando a forma

em que estes foram registados ou transcritos (...). A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape.”

- As pessoas que desenvolvem investigação qualitativa interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou pelos produtos: questionam-se bastante, pois pretendem compreender todo o processo, mais do que chegar aos resultados, às conclusões.
- As pessoas que desenvolvem investigação qualitativa tendem a analisar os seus dados de forma indutiva: têm como finalidade recolher e agrupar dados para construir hipóteses. Conforme Bogdan e Biklen (1994: 49) “(...) as hipóteses são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (...). O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.”
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa: Segundo Bogdan e Biklen (1994:50) os investigadores “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (...) Preocupam-se com aquilo que se designa por perspectiva participante.” Os investigadores pretendem confirmar se estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente.

É neste sentido que a investigação qualitativa está direcionada na compreensão de problemas identificados. Os investigadores interessam-se mais pelos processos realizados do que pelos produtos, tentando assim perceber e interpretar os factos.

2.3. Caracterização da Amostra

O presente estudo desenvolveu-se durante a Prática Profissional II e III e nele participaram as crianças e as pessoas adultas que integram os dois grupos de estágio:

- Na Prática Profissional II, trata-se de um grupo heterogéneo, em que as idades variavam entre os três e os seis anos de idade, constituído por 24 crianças, sendo 8 do sexo feminino e 16 do sexo masculino.

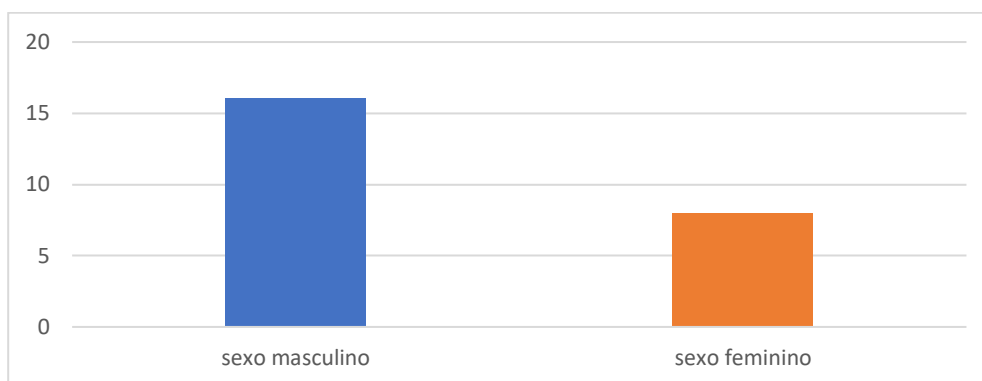


Gráfico 1 – Distribuição das crianças do Grupo de Educação Pré-Escolar por sexo

- Relativamente à prática profissional III, o grupo era constituído por 20 alunos, com idades compreendidas entre os setes e os oito anos, sendo 12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

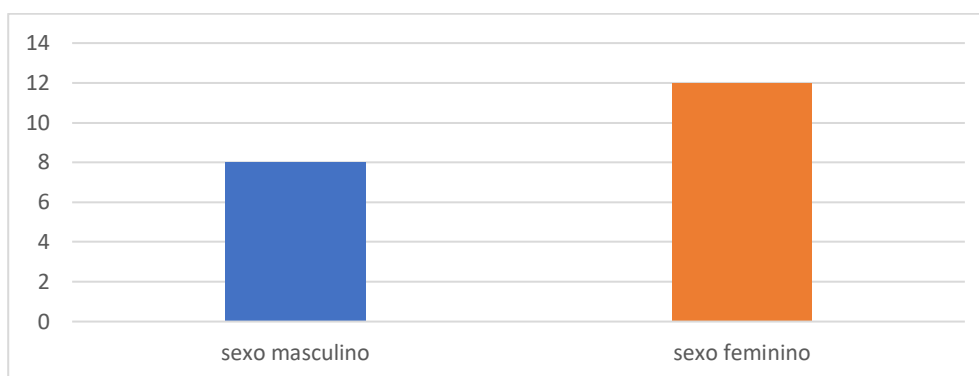


Gráfico 2 - Distribuição das crianças do Grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico por sexo

Para além das crianças, a Educadora Cooperante e a Auxiliar de Ação Educativa, assim como a Professora Cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico integraram a amostra do estudo:

- A Educadora Cooperante é licenciada em Educação de Infância no Instituto Politécnico de Beja, exerce a sua profissão há 19 anos e a sua ação pedagógica recebe influência do modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), de Maria Montessori e de Reggio Emilia.
- A Auxiliar de Ação Educativa formou-se através do Instituto do Emprego e Formação Profissional e exerce a sua função há 15 anos na mesma entidade.
- Relativamente à Professora Cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico, fez a sua formação no Magistério Primário (Bacharelado) e, em seguida, a Licenciatura na Universidade

Aberta (em protocolo com o Instituto Politécnico de Beja) como complemento do 1º Ciclo do Ensino Básico, com especialização em Estudo do Meio. Iniciou a sua carreira profissional há 30 anos. Na sua ação pedagógica recebe influência do Movimento da Escola Moderna.

2.4. Técnicas de Instrumentos e Recolha de Dados

A intervenção de natureza qualitativa foi desenvolvida, como referido anteriormente, numa IPSS e numa escola pública entre outubro de 2022 a junho de 2023.

Com base nos dados recolhidos através da entrevista, observações participantes aos momentos de brincadeira no espaço exterior das duas entidades, registos fotográficos e das fontes documentais obtiveram-se dados pertinentes que permitiram fazer uma caracterização do contexto, visto que é neste âmbito que o próprio investigador é o instrumento principal da observação. Deste modo, o investigador integra o contexto de investigação, podendo, assim, ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, ao vivenciar os mesmos desafios e as mesmas situações que os intervenientes. Posteriormente, realiza os registos dos acontecimentos observados tendo em conta a sua perspetiva/leitura (Sousa & Baptista, 2011). Para complementar as observações realizadas recorri às notas de campo que para Bogdan e Biklen (1994), possibilitam ao investigador o registo escrito do que aconteceu no quotidiano pedagógico, ou seja, o que ouve, vê, vivencia no momento e pensa, refletindo sobre os dados qualitativos.

Foi aplicado uma entrevista semiestruturada às duas profissionais dos estabelecimentos em que foram desenvolvidas as práticas profissionais que, no parecer de Morgan (1988, citado por Bogdan & Bicklen, 1994, p. 134) “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”, com o intuito de compreender quais as conceções destas profissionais acerca das potencialidades do espaço exterior. Por outras palavras, também Sousa e Baptista (2011) referem que a entrevista é “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas. Através de um questionamento oral ou de uma conversa, um indivíduo ou um informante-chave pode ser interrogado sobre os seus atos, as suas ideias ou os seus projetos” (p. 79).

Assim numa primeira instância, foi necessário construir um guião (Apêndice I), que está organizado de forma que as pessoas entrevistadas tivessem toda a liberdade, mas ao mesmo tempo não se dispersarem no tema em questão.

No que concerne à análise do conteúdo das respostas por entrevista, pode concluir-se que ambas as profissionais referem que o brincar é fundamental para desenvolvimento e aprendizagem da criança. A Professora Cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico refere que existem algumas atividades que considera mais fáceis de serem exploradas no espaço exterior, como por exemplo:

- A medição de perímetros e de área;
- Desenhar/ Identificar figuras geométricas no chão;
- A identificação das plantas espontâneas e cultivadas;
- Observação de animais.

Por outro lado, a Educadora Cooperante identificou outras, nomeadamente:

- Mexer em pedras;
- Modelagem;
- Teatro de sombras;
- Desenhar silhuetas;
- Saltar nas poças de água.

Partindo do exposto, Silva et al. (2016), comprovam o mencionado referindo que o espaço exterior não promove apenas o brincar, mas também diversos saberes como a matemática, o estudo do meio, o português, por meio de estratégias “orientadas”. Para além do mencionado, a brincadeira, potencia o desenvolvimento holístico na criança, na medida em que estimula o desenvolvimento de competências sociais (papéis sociais), conceptuais (cálculo) e criativas (a estruturação dos espaços e das ideias), enquanto desenvolve o conhecimento e a compreensão do mundo que a rodeia (Cordeiro, 1996).

De forma a dar continuidade à recolha de dados, no que concerne à análise documental, esta tem por objetivo complementar a informação recolhida por meio das entrevistas, com o intuito de encontrar informações úteis para os objetivos de estudo, como refere

Bell (1997). Neste sentido acedi às planificações de cada docente, bem como ao seu projeto sala ou turma e averigui se existia a presença de momentos planejados no espaço exterior, bem como se este era valorizado no seu projeto curricular.

Desta recolha de dados, também se pode concluir que na planificação da Pré-Escolar, a Educadora Cooperante valoriza a ida ao espaço exterior numa média de três vezes por semana, em que, nomeadamente, às quintas-feiras as crianças vão para a rua explorar o meio envolvente com o intuito de realizarem aprendizagens espontâneas e ao mesmo tempo desenvolverem competências ao nível corporal. Em contrapartida, nas planificações do 1º Ciclo do Ensino Básico verificou-se uma média 1 a 2 vezes por semana a ida ao exterior. As evidências obtidas comprovam aquilo que Bilton, Bento e Dias (2017) mencionam, o/a profissional de educação deve proporcionar tempo de qualidade no espaço exterior e reconhecer esta necessidade, com o intuito de proporcionar implicação e bem-estar junto das crianças.

Na sequência desta análise, e cumprindo o ciclo de investigação, a fim de agir sobre ela, para que as crianças possam vivenciar momentos de prazer e bem-estar dedicado à exploração e à ludicidade no contexto exterior, apresentam-se dois objetivos-chave a implementar durante a Prática Profissional II e III:

- Inspirar e desafiar profissionais, famílias, etc., a tirar maior partido do que o espaço exterior oferece;
- Fundamentar a importância do brincar ao ar livre, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança;

Síntese:

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	
Definição	Metodologia utilizado neste estudo empírico
Desafios	Eliminação de paradigmas
Estratégias	Fomentação de práticas integradoras de uma educação sustentável
Potencialidades	Sustento da investigação
Conceitos-chave	Definição de problema; Objetivos; Investigação Qualitativa; Participantes; Técnicas de Instrumentos e Recolha de Dados
Literatura	(Bogdan e Biklen, 1994); (Sousa e Batista, 2011); (Silva et. al., 2016); (Cordeiro, 1996); (Bell, 1997); (Bilton, Beto e Dias, 2017)

Tabela 3 - Sistematização do ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

3. INTERVENÇÃO

Este capítulo centra-se essencialmente em dimensões práticas em contexto de Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta-se o planeamento e a organização do espaço, bem como os critérios a considerar na escolha dos materiais e objetos.

Enfatiza-se a necessidade de valorizar o espaço exterior na satisfação dos interesses das crianças e demonstra-se não ser necessário fazer um grande investimento financeiro para se criarem oportunidades e ambientes interessantes para brincar.

Para mais, é de salientar que a participação da atividade do Carnaval foi realizada em concordância com as duas escolas.

3.1. Contexto Envolvente

É importante que cada profissional de educação conheça as oportunidades que Vila Nova de Milfontes oferece à comunidade educativa, desta forma, além de todo o enquadramento próprio de uma localidade desta dimensão, que sublinhamos à frente, esta vila possibilita passeios de barco pelo Rio Mira ou mesmo passeios de todo-o-terreno pela serra fazendo com que as crianças conheçam a fauna e flora existente. Para além do turismo, também outras atividades económicas se encontram: comércio e serviços, agricultura, pecuária, pesca, construção civil e produção florestal. Todas estas características permitem às crianças a realização de várias atividades diretamente relacionadas com a Vila, a título de exemplo, podem visitar o Forte de São Clemente e a Barbacã para caças ao tesouro, no Verão podem frequentar as praias, usufruir dos passeios de barco e das atividades no rio, como canoagem ou *paddle* ou do comboio turístico para passear por toda a Vila.

a) Concelho de Odemira

O Concelho de Odemira caracteriza-se pela imensa diversidade paisagística, estendendo-se entre a planície, a serra e o mar, num total de 1720,25km², tendo uma população com cerca de 29523 habitantes (CMO). O facto referido confere ao concelho o estatuto de maior concelho de todo o país e da Península Ibérica (a nível de dimensão geográfica). Situa-se a sudoeste de Portugal Continental, com cerca de 50km de costa.

As configurações do concelho são: a norte, com os concelhos de Sines e Santiago do Cacém; a este, com Ourique; a sul e sueste, com os concelhos algarvios de Aljezur, Monchique e Silves, a oeste, com o Oceano Atlântico. É composto por treze freguesias: duas urbanas: São Salvador e Santa Maria; e as restantes rurais: Boavista dos Pinheiros, Colos, Longueira/Almograve, Relíquias, Sabóia, Santa Clara-a-Velha, São Luís, São Martinho das Amoreiras, São Teotónio, Vila Nova de Milfontes, Vale de Santiago e Luzianes-Gare. Destas treze freguesias, cinco são banhadas pelo mar: Longueira/Almograve, São Teotónio, Vila Nova de Milfontes e São Salvador e fazem parte da Área de Paisagem Protegida do Sudoeste Alentejano e Costa Vicentina. A orla marítima tem 55,250km, possui 14 praias, numa extensão total de 11,120km. Em termos físicos e geográficos o concelho de Odemira é caracterizado por duas zonas distintas: a serra e a charneca, a marca divisória entre estas duas zonas é o rio Mira, que banha as freguesias de Santa Maria, São Salvador, Sabóia, S. Luís, Santa Clara-a-Velha e Vila Nova de Milfontes. Em relação ao clima, também se poderá encontrar alguma diferença. Nesta última (Charneca), o mar é responsável pela amenidade do tempo (Verões e Invernos bastante suaves). O clima da serra é mais parecido com o do interior alentejano, caracterizando-se por uma maior pluviosidade, o que torna esta região um pouco mais verde do que a restante área da província.

b) Vila Nova de Milfontes

Sendo Vila Nova de Milfontes a localidade que acolhe as duas entidades, é de extrema importância fazer também uma breve caracterização de modo a conhecê-la melhor. Neste sentido, Vila Nova de Milfontes encontra-se numa área com cerca de 76,48km² e uma população de 5653 habitantes. Constitui-se como a freguesia mais antiga do Concelho de Odemira. Agrega as localidades de Brunheiras, Foros do Galeado, Ribeira da Azenha, Malhadinhas e Pousadas. A Vila vive essencialmente do Turismo, devido à sua localização junto às praias. Estas caracterizam-se por uma vasta extensão de areais. Destacam-se então as praias que se localizam junto à vila – Farol, Furnas e Franquia – e a Praia dos Aivados e Malhão. Oferece ainda outros pontos de visita, tais como, O Forte de São Clemente, a Barbacã, a Igreja Matriz e a Capela de São Sebastião. Possibilita também passeios de barco pelo Rio Mira ou mesmo passeios de todo-o-terreno pela

serra. Para além do turismo, também outras atividades económicas se encontram: comércio e serviços, agricultura, pecuária, pesca, construção civil e produção florestal. Todas estas características permitem às crianças a realização de várias atividades diretamente relacionadas com a Vila, a título de exemplo, podem visitar o Forte de São Clemente e a Barbacã para caças ao tesouro, no Verão podem frequentar as praias, usufruir dos passeios de barco e das atividades aquáticas referidas, ou do comboio turístico para passear por toda a vila.

3.2. Intervenção em Contexto de Pré-Escolar

3.2.1. Caracterização da Entidade

O Infantário Lápis de Cor Sonhador (Lápis de Cor), pertencente à Associação de Solidariedade Social de Vila Nova de Milfontes – Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (ASSVNM) e localiza-se em Vila Nova de Milfontes, vila pertencente ao Concelho de Odemira, que por sua vez, pertence ao Distrito de Beja.

3.2.2. Funcionamento Geral

O Lápis de Cor é gerido pela ASSVNM, com estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), e por duas colaboradoras com as funções de Diretora Pedagógica e de Diretora Técnica.

Os colaboradores contratados para integrarem a Equipa do Lápis de Cor, têm formação adequada na área para a qual são requisitados. O quadro de pessoal está de acordo com o disposto na legislação.

No quadro abaixo podemos observar as respostas sociais, a distribuição de utentes e os recursos humanos do Lápis de Cor:

Áreas	Utentes	Recursos Humanos
Berçário	9	2 Auxiliares
Sala de Creche 1	14	1 Educadora e 2 Auxiliares
Sala de Creche 2	18	1 Educadora e 2 Auxiliares
Sala de Creche 3	14	1 Educadora e 1 Auxiliares
Sala de Pré-escolar	24	1 Educadora e 2 Auxiliares
CATL	15	1 Auxiliar de Educação
Todas as Respostas Sociais	94	1 Cozinheira e 1 Auxiliar de Serviços Gerais
Gabinete Administrativo	94	1 Diretora Técnica, 1 Diretora Pedagógica e 1 Administrativa

Tabela 4 - Distribuição de Utentes e Recursos humanos

Como é referido anteriormente o gabinete administrativo conta com a colaboração de uma diretora técnica, uma diretora pedagógica e uma administrativa. Tal como é apresentado no organograma que se segue a direção é assegurada por um presidente, um vice-presidente, uma diretora técnica e uma diretora pedagógica.

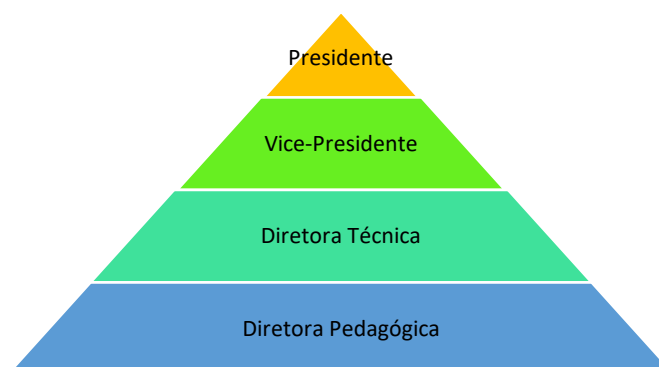


Gráfico 3 - Organograma da Direção do Lápis de Cor

Em relação aos horários dos Serviços Administrativos estes funcionam das 09:15 às 11:15 e 16:30 às 18:30. O horário de trabalho estabelecido para cada colaborador/a tem em atenção não apenas a Lei em vigor, como também as necessidades do estabelecimento e acima de tudo, das famílias e crianças.

3.2.3. Finalidades e objetivos da Entidade

De acordo com o Projeto Educativo (Anexo II), o Lápis de Cor demonstrou que proporciona um ambiente harmonioso, onde as crianças se sentem amadas, felizes,

motivadas, respeitadas e seguras. Existe como objetivo principal transmitir valores, saberes e princípios que contribuam para o desenvolvimento global e equilibrado das crianças.

Têm como visão, tornar estas crianças em pessoas adultas felizes, completas e com sabedoria para viver na sua plenitude.

Acima de tudo, o Lápis de Cor privilegia as aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para o desenvolvimento, nomeadamente para o sucesso escolar, promovendo o desenvolvimento das competências psicossociais, o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade, organização e autonomia das crianças fortalecendo a articulação entre escola-família.

3.2.4. Ambiente Educativo

O Ambiente Educativo é constituído pelo Grupo (optando-se por incluir aqui a Família), e pelo Espaço (com referência aos Materiais) e o Tempo.

a) Grupo

O grupo de crianças da Sala Amarela é constituído por 24 crianças, sendo 8 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Sendo um grupo bastante ativo e dinâmico, as crianças ainda revelam muita imaturidade, principalmente as crianças que iniciaram a frequência há menos tempo, demonstrando assim muita dificuldade em resolver conflitos que surgem no grupo. As maiores dificuldades sentidas são quando estão em grande grupo, revelando muita dificuldade em estar sentadas, ou em esperar pela sua vez de falar. No que diz respeito à realização das atividades, contribuem com ideias e revelam interesse pelas atividades propostas, querendo sempre fazer mais. Demonstam interesse e curiosidade por fenómenos naturais do conhecimento do mundo. Existem seis crianças que estão a ser acompanhadas pela intervenção precoce.

Ao nível motor, a maioria demonstra muita agilidade e compreensão nos jogos motores, existindo, porém, algumas crianças que ainda precisam de algum estímulo motor, no entanto com o ar livre e as caminhadas já é notório alguma evolução. Ao nível da motricidade fina temos algumas crianças ainda com muitas dificuldades, sendo que duas delas já são mais velhas. As crianças mais pequenas ainda revelam algumas dificuldades

no manuseamento da tesoura, e no pintar dentro dos contornos. Algumas crianças revelam uma grande necessidade por realizarem atividades de integração sensorial, como por exemplo, espuma de barbear, massa mágica, areia cinética, caixas sensoriais com diferentes materiais (massa, lentilhas, feijão, ...). Quando são proporcionadas estas atividades todo o grupo revela interesse em realizar as mesmas.

O grupo demonstra ser bastante agitado, sendo ainda muito difícil de se conseguirem regular, revelam muita imaturidade, revelando muitos comportamentos pouco adequados a esta faixa etária. Uma das grandes dificuldades ainda é ouvirem a pessoa adulta, cumprirem regras e também manter o tom de voz mais baixo, pois fazem muito barulho quando estão na sala, embora durante a atividade da manhã demonstrem muita organização no trabalho de mesa. Este ano entraram muitas crianças pequenas e são poucas crianças mais velhas. É ainda muito notório a necessidade de um grande crescimento e união em relação ao grupo.

b) Família

Sendo este um estabelecimento destinado a preencher uma lacuna importante no que respeita aos serviços prestados à criança e à família, oferece um horário alargado e flexível, abrindo às 07:15 e encerrando às 19:15 (de segunda a sexta-feira). No horário entre as 18:30 até às 19:15 será considerado prolongamento nas respostas sociais de Pré-Escolar e CATL, com 15 minutos de tolerância.

A resposta social de Creche funciona no horário das 07:15 às 19:15. Caso os Encarregados de Educação necessitem que as suas crianças permaneçam, na escola, e que abranja o horário mais alargado da manhã e da tarde, terão de apresentar declarações da entidade patronal a declarar o horário de trabalho (das pessoas que fazem parte do agregado familiar).

Quanto ao calendário escolar verifica-se que há um encerramento da entidade durante uma semana no mês de setembro e por períodos curtos no Natal e na Páscoa.

c) Espaço/Materiais

A Sala Amarela fica situada no rés-do-chão, com porta para o quintal. Na sala existe 3 conjuntos de mesas a redonda é para os jogos e duas grandes ovais para as atividades.

As áreas da sala são as seguintes: **faz de conta** (para 3 crianças em simultâneo), o **atelier do sentir**, neste espaço tem o cavalete de pintura e a mesa com diferentes texturas (2 crianças por área), a **plasticina** (6 crianças por área), o **caderno**, em que as crianças podem desenhar ou “escrever” (6 crianças por área) e as **construções** (3 crianças por área). Os livros estão na estante e as crianças podem ver nas almofadas ou na mesa. Toda a organização da sala poderá ao longo do ano sofrer alterações de acordo com as necessidades do grupo, pois:

“A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo (...) O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (OCEPE 2016, p. 26).

A sala, também tem três armários um deles serve de apoio ao material de desgaste e apoio à área do faz de conta, outro tem os jogos de construção e dossiers e por fim tem um armário apenas com jogos.



Imagem 1 - Atelier do Sentir



Imagem 6 - Área da plasticina e caderno

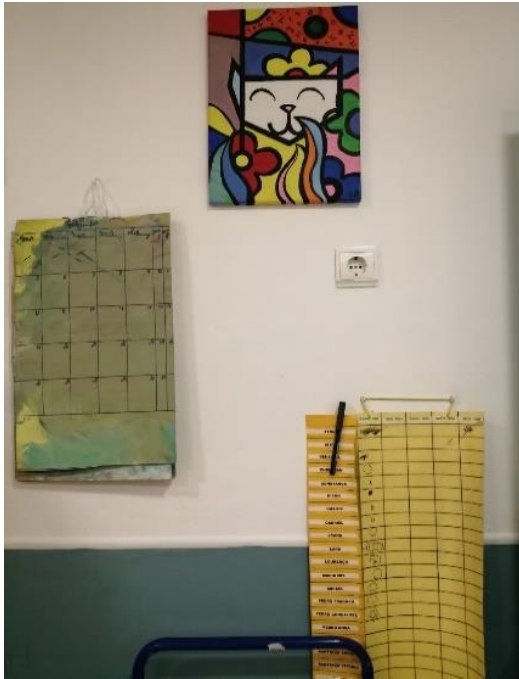


Imagem 3 - Mapa de presenças



Imagem 4- Lavatório



Imagem 5 - Área do Faz-de-conta



Imagem 6 - Estante dos Livros



Imagem 7 - Área do Tapete e Construções

A rotina diária é de extrema importância, visto que proporciona às crianças momentos de grandes relações afetivas, interação social e conhecimento de si mesma e dos outros. É através da rotina que adquirem a noção de tempo, pois tudo tem um determinado ritmo e periodicidade. Segundo as Orientações Curriculares do Pré-Escolar (2016) afirmam que:

“O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida das crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/ao das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (OCEPE 2016, p.27).

d) Tempo

Na Sala Amarela, como existem atividades que acontecem com uma certa periodicidade, constrói-se uma **agenda semanal** para contemplar as atividades que acontecem sempre no mesmo horário e dia (p.e.: à segunda-feira as crianças têm uma sessão de Educação Física, este ano com os professores de ténis; terça-feira é dia de brincar no terreno; quarta-feira de atividade em sala; quinta-feira saída ao exterior, e; sexta-feira é dia de quintal). Todas as outras atividades são realizadas de acordo com os interesses do grupo

e o tempo é gerido de forma diversa de acordo com o tipo de atividade, bem como a organização do grupo (individual, pequeno ou grande grupo).

A Rotina Diária da Sala Amarela...	
Horário	Rotinas
7:15-9:30	Acolhimento na sala
9:30	Canção do “Bom dia”, diálogos de grupo
9:50	Hora da fruta
10:00	Atividades/projetos e/ou escolha de áreas de aprendizagem
11:15	Arrumação da sala, higiene, preparação para o almoço, diálogos de grande grupo, histórias, (...)
11:50	Almoço (as crianças realizam a sua higiene assim que vão terminando o almoço)
12:30	Preparação para a sesta, as crianças que não dormem fazem jogos, exploram livros, etc
13:00	Brincadeiras nas áreas de aprendizagem
14:30	Brincadeiras nas áreas de aprendizagens atividades (estas atividades são no caderno que cada criança tem ou uma atividade planificada pela educadora)
15:40	Diálogos no tapete
15:50	Higiene
16:00	Lanche
16:30	Exploração das áreas da sala, jogos em grupo
17:00	Prolongamento

Tabela 5 - Rotina diária da Sala Amarela

3.2.5. Equipa Educativa

A equipa educativa de um grupo deve ser, se possível, mantida ao longo de todo o ano, pois isto irá proporcionar uma continuidade de cuidados para as crianças e uma segurança tanto para as crianças como para as famílias, sendo que o mesmo defende Figueiredo, evidenciando que “essa continuidade dos educadores, oferecerá às crianças estabilidade e coragem de que precisam para explorarem desafios e formarem novas relações com os pares e com os adultos” (Figueiredo, 2005 p.61).

A equipa educativa da Sala Amarela é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

A Educadora Cooperante, cumpre um horário das 8:30 às 13:15 e das 14:45 até às 17:00, tendo uma hora de planificação diária e atendimento às famílias, com marcação prévia

entre as 12:15 às 13:15. A hora de planificação é também utilizada para preparação de atividades, avaliações, relatórios, reuniões entre a equipa educativa e também outros assuntos.

A Auxiliar de Ação Educativa, cumpre um horário das 9:30 às 13:00 e das 14:30 às 18:30. Esta faz mais 30 minutos num dia definido, ou ajustado às necessidades da sala ou atividades, para cumprir as horas semanais exigidas.

a) Atuação Pedagógica

A Sala Amarela não se rege por uma pedagogia específica, pois aquilo que faz sentido à educadora é trabalhar de forma livre, espontânea e de acordo com as necessidades do grupo, o grande lema é fornecer a cada criança uma grande bagagem de autonomia e independência, que sejam cidadãos ativos e sobretudo com uma grande capacidade de resiliência, pois nesta fase pós pandemia que vivemos é sobretudo muito importante sabermos lidar com muitas emoções e mudanças a cada dia.

É neste contexto que a Educadora pretende cada vez mais procurar no espaço exterior muitas aprendizagens, pois é com as saídas que cada vez se apercebe mais, que cada saída é um momento de fantásticas aprendizagens e uma forma muito importante do grupo depois se auto regular e acalmar para o resto do dia. Segundo o professor Carlos Neto (2020) afirma que:

“Valorizamos uma escola humanizada, democrática e livre, em cada sujeito possa buscar o conhecimento por conta própria e produzir algo de novo, “fora da caixa”. É necessário pensar nos talentos que a escola desperdiça ao não acreditar nos sonhos, desejos e motivações mais profundas que as crianças transportam dentro de si” (Neto 2020, p.130).

Este, também refere que:

“Necessitamos de crianças com possibilidades de viver experiências através de um corpo ativo e a brincar livre ao ar livre e na Natureza, para que as aprendizagens possam ser interiorizadas de modo conveniente. Brincar e aprender são duas expressões que devem caminhar juntas no processo de ensino aprendizagem no contexto escolar” (Neto 2020, p.130).

A Educadora pretende que a sala se transforme num organismo vivo, em que tanto crianças como pessoas aprendam consigo e entre si, em que tenham curiosidade e

motivação, em que desenvolvam competências sociais, cooperativas e colaborativas e em que, desde cedo, as crianças aprendam a trabalhar em grupo, a encontrar soluções e a resolver conflitos.

Para além do Trabalho de Projeto que a Sala Amarela tem vindo a desenvolver, também se apoia e orienta por outras metodologias, tais como o *Método Montessori* e *Reggio Emilia*.

- **Reggio Emilia**

Na essência, defende que as crianças aprendem através dos cinco sentidos e de todos os instrumentos possíveis (o corpo, a palavra e o pensamento). As crianças são encorajadas a explorar o que está à sua volta e a expressar-se através de todas as suas *cem linguagens* naturais ou formas de expressão. O ambiente físico é considerado o terceiro educador. A Pedagogia de Escuta denota a importância de dar voz à criança, de escutá-la para saber o que diz e como pensa (Araújo et al, 2018).

- **Método Montessori**

Este método traduz-se numa abordagem educativa alternativa que se destaca por promover a autonomia, a inteligência e o autoconhecimento das crianças. Segundo Montessori, o princípio da autoeducação consiste na interferência mínima dos professores, pois a aprendizagem tem como base o espaço escolar e o material didático.

O método Montessori é fundamentalmente biológico. A sua prática é inspirada na natureza e os seus fundamentos teóricos são um corpo de informações científicas sobre o desenvolvimento infantil (Montessori, 1966).

3.2.6. Atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar

Na Pré-Escolar, a Educadora tentava que as crianças fossem ao exterior o máximo de tempo possível. Estes momentos duravam cerca de 1:00/1:30 no período da manhã.

No jardim de infância existia apenas um espaço exterior muito limitado com pavimento sintético, onde todos os brinquedos eram maioritariamente feitos de plástico e as

estruturas adequadas à faixa etária das crianças. Visto que este estabelecimento é uma IPSS não se podia reestruturar muita coisa.

No entanto, em reflexão e em conversa com a Educadora e respetiva Direção, percebeu-se que o contexto poderia ser mais rico, em termos de espaço e de materiais pois, à frente do estabelecimento existe um pequeno terreno com muitos recursos naturais, e no outro espaço as crianças tinham poucas oportunidades de exploração, uma vez que a inexistência de materiais naturais era evidente.

Contudo, e no que respeita à exploração da natureza, a Educadora tinha em conta os interesses das crianças, uma vez que estas mostravam muito interesse, questionavam a pessoa adulta sobre animais, plantas, entre outros elementos com que se deparavam e queriam saber mais, estando sempre a curiosidade evidente, a um nível elevado.

Dadas estas circunstâncias, nesse terreno criou-se um espaço lúdico, procurando oferecer um ambiente educativo rico, desafiador e cativante, no qual a criança assumisse um papel ativo na construção do seu conhecimento. É neste sentido que o desenvolvimento é compreendido numa perspetiva holística, em que as diferentes experiências que preenchem a vida da criança influenciam a forma como esta se vê, vê as outras e vê o mundo, privilegiando, assim, as relações promotoras de segurança e respeito, fortalecedoras de autoestima e do sentido exploratório da criança.

Ao longo do trabalho desenvolvido, apresenta-se um conjunto de ideias que se consideraram na escolha dos recursos a disponibilizar no exterior, tal como podemos observar nas imagens seguintes:



Imagem 8 - O valor das experiências práticas no processo de aprendizagem



Imagem 9 - Brincar com a terra é das atividades mais cativantes para as crianças no espaço exterior

Os recursos para brincar no espaço exterior não tem de ser dispendiosos ou muito elaborados. Os diversos materiais oferecem oportunidades ricas para o brincar e podem ser mais interessantes para as crianças do que brinquedos comprados/acabados.

A maioria dos objetos introduzidos no exterior foram objetos de casa, sendo facilmente substituíveis quando necessário. Porém, é importante referir que não interessou investir em recursos caros, se estes não fossem verdadeiramente importantes para o brincar das crianças e/ou se dificultassem o brincar, com preocupações relacionadas com a possibilidade de estragar ou sujar.

Foi tido em conta que os recursos devem ser acessíveis às crianças para a sua livre utilização pela criança. Ao se defender que o espaço e os materiais servem como inspiração e estímulo para o brincar, então, os recursos existentes não podem estar guardados ou inacessíveis, nem podem requerer permissão sempre que as crianças os querem utilizar. Se assim fosse, estariam a colocar-se obstáculos à livre iniciativa da criança.

Também é importante realçar que os diferentes objetos têm de ser facilmente transportados pelas crianças, não devendo ser demasiado pesados ou grandes, bem como garantir a qualidade e a quantidade no tipo de recursos existentes.

A quantidade reduz a probabilidade de conflitos entre as crianças e a qualidade dos objetos permitiria o surgimento de projetos criativos, como por exemplo, construir uma cabana, um ninho para os pássaros, etc., e alguns desafios.

Também foi dado espaço às crianças para utilizarem os objetos de diferentes formas, como por exemplo, para escavar, para transportar, para encher. Com criatividade e imaginação as crianças deram asas a novos propósitos e significados de objetos. Com o apoio da pessoa adulta, as crianças vão despertando para os múltiplos fenômenos que ocorrem no meio natural.



Imagem 10 - Observação de fenômenos



Imagem 11 - Partilha de experiências de aprendizagem



Imagem 12 - Práticas educativas de promoção do bem-estar



Imagem 13 – Os objetos de cozinha podem ser muito interessantes para as crianças, permitindo a representação de experiências familiares



Imagem 14 - Cada criança influencia o brincar do grupo com a sua personalidade e perspectiva sobre o mundo

Este espaço foi recuperado com a ajuda de famílias que se disponibilizaram de imediato para a angariação de paletes e na construção de cozinhas de lama, mesas e bancos para as crianças. O envolvimento das famílias foi uma das principais preocupações, reconhecendo que o apoio das famílias constituiu uma dimensão elementar para alcançar transformações efetivas. O receio de que as famílias não reagissem bem a situações de roupa suja, à utilização do exterior em situações atmosféricas menos favoráveis, ou a possíveis acidentes que pudessem ocorrer foi na grande parte uma preocupação. No entanto, a Educadora, desde muito cedo, tentou sempre incutir e demonstrar a importância do espaço exterior, através de uma comunicação aberta, demonstrando o contributo da mudança na criação de outras oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

O apelo à recordação das memórias de infância foi uma estratégia utilizada e bastante eficaz para alcançar a compreensão das famílias sobre a necessidade de aproximar as crianças do meio natural.

O entusiasmo das profissionais de educação, também enquanto estagiária, foi contagiando as famílias que, gradualmente, evidenciaram mais confiança, envolvimento e vontade de colaborar ao longo do tempo. As preocupações relacionadas com a preparação para a escola ou com aquisição de determinadas competências académicas, vulgarmente evidenciadas pelas famílias, foram sempre consideradas na ação da Educadora.

Neste sentido, procurou-se demonstrar, através de evidências da prática pedagógica, que as melhores oportunidades de aprendizagem não tinham necessariamente de envolver atividades estruturadas ou orientadas.

Com este apoio fundamental das famílias, foi possível garantir que cada criança tinha equipamento adequado para brincar no exterior (galochas e fatos impermeáveis) de acordo com a altura do ano.



Imagem 15 - Os fatos impermeáveis e as roupas quentes utilizadas no inverno



Imagem 16 - A estagiária e as crianças divertem-se à chuva

Sempre que as condições climáticas o permitiam as crianças vestiam os fatos impermeáveis e calçavam as galochas para irem saltar nas poças de lama. Conhecer a natureza também pressupõe conhecer e saber apreciar as suas diferentes manifestações.

Reconhecer a importância de um dia de chuva e aproveitar o calor do sol são situações totalmente distintas, que despertam sensações e sentimentos únicos.



Imagem 17 - Aprender apreciar o mundo natural

No contexto exterior as crianças partilham desejos, interesses e, gradualmente desenvolvem um sentido de companheirismo que se expressa através do brincar, como demonstram os seguintes exemplos:



Imagem 18 - À descoberta dos ovos de caracol



Imagem 19 - Sentimentos de desafio, curiosidade e deslumbramento apoiam o desenvolvimento de uma ligação forte com a Natureza

O interesse por animais é comum a muitas crianças, assumia-se como algo cativante e agregador ao grupo. Desde o desafio associado à procura de formigas, joaninhas, aranhas, caracóis, às conversas desencadeadas pelas múltiplas curiosidades, a exploração dos animais promovia diferentes oportunidades de aprendizagem e socialização.



Imagem 20 – A pessoa adulta dá apoio quando é solicitada por parte da criança



Imagem 21 - O brincar com lama pode ser promovido através de objetos simples e fáceis de encontrar

A cada dia que se passou ao ar livre, sentiu-se que era neste espaço que, tanto as pessoas adultas como as crianças se sentiam melhor, encontrando diversas oportunidades e desafios potenciadores de aprendizagem (como representa nas imagens acima).

Ao explorarem o espaço exterior, as crianças faziam imensas perguntas, mostravam-se espontaneamente curiosas, levando também as pessoas adultas a compreender o potencial de autoaprendizagem sobre o meio natural. Este trabalho levou a perceber a necessidade de as equipas educativas permanecerem curiosas em relação ao meio envolvente, procurando-se sempre saber mais. Esta busca pelo conhecimento faz ser melhores profissionais e, por consequência, mais capazes de instigar e apoiar o processo de aprendizagem das crianças.



Imagem 22 - As crianças são capazes de encontrar estratégias para superar os obstáculos e alcançar os seus objetivos



Imagem 23 - A desfrutar do contacto com a lama sem preocupações com a sujidade

O monte que estava perto da escola constituiu-se, também, como uma das principais áreas de interesse no espaço exterior. A sua grande dimensão permitia que várias crianças brincassem em simultâneo, encetando diferentes estratégias para superar o desafio de chegar ao topo. A inclinação acentuada e o seu piso por vezes escorregadio, composto por ervas, terra e rocha introduziam alguma dificuldade nas tarefas de subir e descer, exigindo concentração e mobilização de diferentes competências motoras.

Algumas crianças revelaram muito à-vontade para lidar com o desafio da escalada. Ainda que tenham passado por um período de aprendizagem, em que primeiramente subiam ao monte com as mãos apoiadas no chão e desciam sentadas, foram apenas necessários alguns dias para que se sentissem confiantes para subir e descer de pé.

Esta situação permitiu também perceber que a superação de obstáculos e a capacidade para lidar com o risco deve ser vista como um processo de aprendizagem que não ocorre de forma imediata, sendo necessárias diferentes experiências vividas de forma frequente e prolongada no tempo.

Outra das atividades mais divertidas era a sedução pela água que também era evidente nos momentos em que as crianças tinham oportunidades de saltar nas poças de lama ou banharem-se na mesma e fazerem de conta que brincavam aos “submarinos” (Imagem 24). De forma incansável, divertindo-se com os salpicos de água que emanavam e tomavam diferentes direções.



Imagem 24 - Através da experimentação, torna-se possível dar diferentes utilizações aos materiais naturais



Imagem 25 - De forma espontânea, através do brincar, as crianças despertam o interesse por diversos conteúdos

Enquanto exploradoras incansáveis, as crianças estão constantemente a fazer descobertas no espaço exterior, encontrando muitos recursos que, por vezes, passam despercebidos ao olhar da pessoa adulta. Através de um pau, esta criança (Imagem 25) desenhou um quadrado e referiu que o mesmo tinha quatro lados. Portanto, também deste modo, se pode considerar que as aprendizagens estão em todo o lado, não é só dentro de quatro paredes.



Imagem 26 - Na vivência de experiências de entreaajuda, o resultado da tarefa não é tão importante como a alegria e o prazer experienciados



Imagem 27 - Os elementos naturais são muito fáceis de encontrar e oferecem múltiplos benefícios. Através destes, as crianças são estimuladas a "pensar fora da caixa"

Numa das caminhadas que fizemos pelo “bosque”, os paus foram assumindo diferentes funções. Algumas crianças utilizavam-nos para brincar às espadas, sempre fazendo com que as suas “armas” se tocassem. Outras vezes, os paus serviam para encenar a peça “A maior flor do mundo” de que tanto gostavam (Imagem 26). As crianças procuravam estes objetos com grande entusiasmo e quando os encontravam transportavam-nos ao longo do caminho com muita satisfação. A ação de transportar os paus envolvia coordenação motora, força e destreza.

A criatividade e a imaginação atribuem novos propósitos e novos significados aos elementos naturais.

3.3. Intervenção em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

3.3.1. Caracterização da Entidade

O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Milfontes, abrange as freguesias de Vila Nova de Milfontes e de São Luís, no concelho de Odemira. As várias unidades que o compõem

são dispersas, distando a mais afastada a 19km da sede, localizada em Vila Nova de Milfontes.

Deste agrupamento de escolas fazem parte os estabelecimentos públicos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, das referidas freguesias:

Na freguesia de Vila Nova de Milfontes encontra-se:

- A Escola Básica do 1º Ciclo, em Vila Nova de Milfontes, sede do Agrupamento, constituído por oito salas;
- O Jardim de Infância, em Vila Nova de Milfontes, com cinco salas;
- A Escola Básica do 1º Ciclo de Foros do Galeado, com duas salas;
- A Escola Básica do 1º Ciclo de Brunheiras, com duas salas.

Na freguesia de São Luís encontra-se:

- A Escola Básica do 1º Ciclo, com três salas;
- O Jardim de Infância, com uma sala;
- O Jardim de Infância do Castelão, também apenas com uma sala.

3.3.2. Funcionamento Geral

No Agrupamento, o quadro de professores/as é estável, na sua maioria, facto que alia a experiência profissional ao conhecimento do contexto escolar em que se insere e, simultaneamente, um conhecimento real da Comunidade Educativa. Este último fator proporciona a continuidade pedagógica, potenciando, nos docentes, a motivação e o empenho, condutores ao sucesso dos/as alunos/as.

O serviço educativo é assegurado por 38 docentes, na sua maioria com vínculo de trabalho efetivo, com uma experiência profissional consolidada no tempo.

O quadro de pessoal não docente é constituído por profissionais que revelam empenho que assumem, igualmente, um papel importante na ação educativa das escolas.

3.3.3. Finalidades e Objetivos da Entidade

De acordo com o Projeto Educativo, a entidade presta à comunidade um serviço educativo de excelência, através de uma cultura de inclusão, na qual são garantidos o

acesso e o desenvolvimento de uma educação integral humanizada. Por sua vez, privilegia a formação de pessoas conscientes dos seus deveres e dos seus direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, através do exercício de uma cidadania ativa, responsável e interventiva (Anexo II).

3.3.4. Ambiente Educativo

a) Grupo

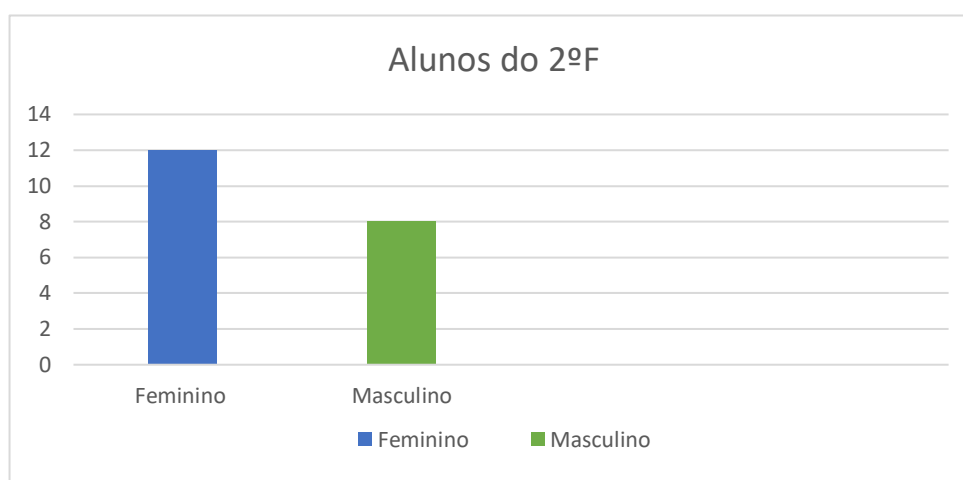


Gráfico 4 - Distribuição dos alunos do 2ºF por sexo e por idades

A turma é constituída por vinte alunos/as, do segundo ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. O grupo é composto por 12 alunos do sexo feminino e 8 alunos do sexo masculino, existindo um número maior de crianças do sexo feminino. Destas vinte crianças, cinco beneficiam do plano de Acompanhamento Pedagógico e têm Apoio Sócio Educativo uma vez por semana com a Professora de Apoio.

Existem também uma criança com Necessidades Educativas Específicas abrangida pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que beneficia de um plano de acompanhamento na Sala de Apoio Especializado integrado do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Este plano de acompanhamento consiste numa estrutura de apoio dinâmica, plural e agregadora dos recursos humanos e materiais existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todas as pessoas.

Realizando uma observação global do grupo de crianças, verificou-se ser um grupo motivado, curioso, com bastantes conhecimentos e cultura geral, tornando as suas intervenções mais dinâmicas e ricas. A turma revela ainda uma grande capacidade de diálogo e fundamentação do seu pensamento. A maioria dos/as alunos/as acompanha o grupo nas suas atividades do dia a dia.

No que concerne à evolução e avaliação, é de afirmar que na grande maioria das disciplinas, as crianças se encontram num nível comum, exceto ao nível do Português, em que apresentam mais dificuldades. É neste sentido que a diferenciação pedagógica demonstra ser uma atitude importante, uma vez que existem vários níveis de aprendizagem no grupo.

b) *Família*

Existem duas crianças de nacionalidade Indiana, uma de nacionalidade Holandesa, e uma de nacionalidade Brasileira. As restantes são de nacionalidade Portuguesa, mesmo que alguns pais ou algumas mães sejam de outras nacionalidades. Na sua heterogeneidade, ao nível de contextos sociais em que estão inseridos e de raízes diferentes, todos os alunos e todas as alunas têm uma boa relação entre si.

c) *Espaços e materiais*

• Escola/Agrupamento

Ao longo da Prática Profissional III foi possível verificar, através da observação, que o espaço destinado ao 1º Ciclo do Ensino Básico dispõe de um edifício onde constavam diversos espaços, tais como:

- Secretaria
- Sala da Direção
- Salas de Professorado
- Salas de aula
- Laboratório
- Sala de Apoio Especializado
- Sala de Estimulação Multissensorial
- Sala Multiusos

-
- Instalações sanitárias, destinadas à equipa educativa
 - Instalações sanitárias destinadas a crianças
 - Biblioteca Escolar
 - Arrecadações e espaços de arrumação
 - Refeitório/Polivalente

O estabelecimento dispõe também de um vasto espaço exterior onde são realizados jogos e brincadeiras diversas, tanto com uma finalidade educativa como de brincadeira livre. Todo este é gerido com vista a proporcionar um espaço limpo e estimulante aos alunos das mais diversas idades, promovendo assim o bem-estar e o conforto.

Funcionando numa lógica de serviços de apoio, o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), enquanto recurso organizacional, insere-se no *continuum* de respostas educativas disponibilizadas pela escola e organiza-se segundo dois eixos:

- Suporte a docentes responsáveis pelos grupos ou turmas
- Complementaridade ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos

O CAA é constituído pelos seguintes espaços:

- Sala de Apoio Especializado
- Sala de Estimulação Multissensorial
- Sala Multiusos
- Biblioteca Escolar
- Laboratório
- Polivalente

A turma participa conjuntamente com várias entidades em alguns projetos, tais como o desfile de Carnaval organizado pelo Agrupamento de Vila Nova de Milfontes, o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE) que está inserido no horário letivo da turma todas as quartas e sextas-feiras, o programa ODETE Educa organizado pelo Município de Odemira oferece a toda a comunidade educativa um programa lúdico

e interativo que ajuda as crianças a desempenhar um papel ativo na sociedade e, a Hora do Conto com a Professora Bibliotecária, todas as sextas-feiras.

Na tabela seguinte são apresentados os projetos em que a turma tem participado ao longo deste ano letivo:

Projetos	Entidades Promotoras
Carnaval	Agrupamento de V.N. de Milfontes
PADDE	Ministério da Educação
ODETE Educa	Município de Odemira
Hora do Conta/Projeto de Teatro	Biblioteca Escolar
Dia da Criança	Agrupamento de V.N. Milfontes
Feira das Profissões Civas	Colégio Nossa Sr. ^a da Graça
Tempo da Calma	Município de Odemira (Prof. Tiago Jesus)

Tabela 6 - Projetos de turma

Relativamente ao cenário pedagógico, é um equipamento novo fornecido recentemente pelo Município de Odemira, um projeto que abrangeu todas as escolas do concelho.

- **Sala**



Imagem 28 - Disposição da sala de aula

Na sala do 2º F, as mesas são individuais e estão dispostas em U, sendo que, dentro do U estão várias mesas unidas que formam um retângulo.

É uma sala retangular e possui uma boa exposição solar. Relativamente às condições, a sala é um espaço quente e não possui objetos ou zonas que coloquem em causa a integridade física das crianças.

A sala de aula possui zonas de arrumação, com uma estante onde estão documentos e material escolar. Ao lado da estante, encontra-se uma mesa com os manuais e os respetivos cadernos de atividades.

Num canto da sala, está uma estante com forma de um cilindro (reaproveitamento do material de uma loja), que contém diversos recursos para os alunos e para as alunas, como os materiais de desgaste e os materiais da Professora Titular.

Existem três quadros de corticite em que é colocada alguma informação de acesso a quem desempenha funções de Encarregado de Educação e, ainda, a exposição de alguns trabalhos desenvolvidos. Também são expostos alguns recursos que auxiliam na aprendizagem, ligados às diversas áreas curriculares.

Na sala, também existem alguns materiais estruturados, na maioria, de Matemática que auxiliam a Professora nas atividades planeadas e nas aprendizagens das/os alunas/os. O material que não está disponível dentro da sala pode ser requisitado previamente.

- ***Instrumentos de monitorização e avaliação***

Os instrumentos de monitorização e avaliação que a Professora utiliza são a avaliação contínua que consiste na observação e interação dos alunos e das alunas, em que são identificados sinais de evolução de cada criança, e a avaliação formativa de competências realizada também através de fichas escritas ou oralmente.

No que concerne ao Estudo do Meio e à Matemática eram realizadas da mesma forma, enquanto no Português era realizado de uma forma adaptada para algumas crianças bilingues que apresentavam mais dificuldade, com o intuito de proporcionar um educação de qualidade em equidade. A professora atuava sempre em conformidade com as dificuldades de cada um, proporcionando uma diferenciação pedagógica.

Nesta turma, apesar de se se terem verificado vários graus de dificuldade, a Professora trabalhava conhecimentos respeitando sempre os interesses das crianças e o ritmo de trabalho individual.

d) *Tempo*

O horário da turma é de segunda a sexta-feira, das 09:00 às 15:30, ou até às 17:30, para quem tem Atividades Extracurriculares.

Na tabela seguinte, podemos observar o horário e a forma como as áreas curriculares estão organizadas ao longo dos dias da semana. Muitas das vezes, a ordem das atividades curriculares é alterada, consoante a pertinência temporal de alguns assuntos a desenvolver na sala de aula e à recetividade do grupo.

TEMPOS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
09:00-09:30 09:30-10:00 10:00-10:30	PORT	MAT	PORT	PORT	MAT
10:30-11:00	Intervalo				
11:00-11:30 11:30-12:00	MAT	PORT	MAT	EM	EM PADDE
12:00-13:30	Almoço				
13:30-14:00 14:00-14:30	MAT	PORT	EM PADDE	MAT	PORT
14:30-15:00 15:00-15:30	EXP	AE EXP	EXP	EF	OC
Legenda: PORT - Português MAT - Matemática EM - Estudo do Meio EXP - Expressões (Artística, Musical e Dramática)			EF - Educação Física OC - Oferta Complementar AE - Apoio ao Estudo PADDE - Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas		

Tabela 7 - Horário do 2ºF

3.3.5. Equipa Educativa

A turma de 20 crianças era apoiada por uma equipa educativa composta por:

- A Professora Titular da turma, com 40 anos de experiência profissional;
- A Professora de Apoio;
- 3 professores de Expressões Artísticas e Educação Física;
- A Professora de Ensino Especial;
- A Técnica Especializada em Educação Especial e Reabilitação (Motricidade Humana)

Para além das pessoas mencionadas, os alunos e as alunas estavam também às sextas-feiras com a Professora Bibliotecária, que contava semanalmente uma história ou propunha projetos teatrais, na Biblioteca.

a) Atuação Pedagógica

- **Identificação de necessidades, interesses, ritmos de aprendizagem**

Como referido, a turma é constituída por 20 alunos/as, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Destas, quatro são de nacionalidade estrangeira, sendo que apenas uma frequentou a Educação Pré-Escolar em Portugal, e possui um léxico muito vasto que se observou nas suas aprendizagens. As outras residem em Portugal há 2-3 anos, o que se revela um aspeto menos positivo ao nível das aprendizagens promovidas nas áreas de conteúdo que são trabalhadas na Educação Pré-Escolar. O facto de a língua materna não ser o português implicou dificuldades ao nível da oralidade, da leitura e da escrita.

Na generalidade da turma, apenas uma criança se encontra referenciada pela Equipas Locais de Intervenção (ELI), e seis crianças usufruem do apoio pedagógico semanal. De um modo geral, as crianças compunham um grupo calmo e curioso, mostrando-se sempre dispostas a aprender. Demonstraram ser interessadas a todos os níveis, e sempre muito participativas.

- **Apresentação e justificação do Plano de Atividades**

Ao longo de toda a observação, constatou-se que a Professora tinha uma maneira de trabalhar muito dinâmica e, essencialmente, realçava os interesses e os gostos das crianças da turma. Através do Movimento da Escola Moderna que seguia conseguia captar a atenção do grupo e desenvolver cada vez mais as suas capacidades.

Introduziu o modelo do Plano Individual de Trabalho (PIT) através de que se promove que as crianças escolham as suas áreas de trabalho de interesse e a Assembleia de Turma, à sexta-feira, que servia para gerir eventuais conflitos existentes na sala, ou para sublinhar temas do seu interesse que queriam que fossem trabalhados em sala na semana seguinte.

Deste modo, houve a oportunidade de conseguir trabalhar nesta dinâmica com o grupo, desenvolvendo nas planificações as propostas de trabalho no âmbito do tema deste trabalho sobre exploração e ludicidade em espaços exteriores.

A utilização desta temática foi, desde o princípio, aprovada e valorizada pela Professora, que já partilhava e desenvolvia com as crianças muitas destas práticas no exterior.

- **Articulação com demais intervenientes nas atividades da turma (professoras/es de apoio)**

Nas atividades que integram outros/as professores/as, segundo as informações fornecidas pela Professora Titular, todos os meses o professorado tem reuniões de articulação sobre os projetos que estão a desenvolver.

Relativamente ao trabalho conjunto com a Professora de Apoio, como referido, a docente só vai uma vez por semana (todas as quintas-feiras) apoiar cinco crianças.

Às quartas e às sextas-feiras, as crianças têm aulas de PADDE com o Professor de Tecnologias de Informação e Comunicação, integrado no horário que coincide com as aulas do Estudo do Meio.

Ao final da tarde, são exploradas oportunidades das Expressões Artísticas e de Educação Física, sendo que, quando os/as professores/as, eventualmente, não comparecem, a Professora Titular assegura a aula.

3.3.6. Atividades desenvolvidas em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

As propostas de atividades que se seguem são dirigidas a alunas/os com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade, ou seja, que se encontram a frequentar o 2.º Ano do Ensino Básico.

- **O Poema “As Cores”**

O seguinte momento de reflexão baseia-se na terceira semana de intervenção, em que foi trabalhado um poema “As cores” inserido no livro “Canta o Galo Gordo”, recorrendo a potencialidades do espaço exterior para vivenciar esta experiência sensorial.

Neste âmbito, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de observar, ouvir, ver, cheirar tudo ao seu redor, identificando as diversas cores que observavam, tais como constavam no poema: o sol é amarelo, a papoila é vermelha, o céu é azul, a terra é castanha, a relva é verde, etc. A partir da leitura de poesia para crianças sobre a natureza pretende-se desenvolver a construção do conhecimento das alunas e dos alunos acerca de outras temáticas de uma forma lúdica, já que, tal como afirmam Balça e Pires (2013), “a natureza marca também a poesia para crianças em Portugal, uma vez que autores/as e ilustradores/as se debruçam sobre temáticas como a flora, fauna, concretizando obras que conjugam a tradição, o lúdico, o humor, o desafio, os jogos de linguagem, a beleza e a magia das ilustrações. (p.69).”



Imagem 29 - Uma experiência tão simples como observar uma papoila pode constituir-se como uma oportunidade de aprendizagem.



Imagem 30 - Ao ar livre, os adultos mostram-se verdadeiramente disponíveis para as crianças, potenciando assim interações de qualidade.



Imagem 31 - O desafio de correr suscita elevados níveis de estimulação positiva, que envolvem sentimentos de felicidade, entusiasmo, orgulho, medo.

Maria Alberta Meneres (1996) também afirma que “os lugares da poesia podem ser todos os lugares do mundo e também os que inventamos” (p.15). Através da poesia desenvolvemos momentos lúdicos, que proporcionam alegria e aprendizagens. Desta maneira, é importante desenvolver a imaginação juntamente com o conhecimento para enriquecer o desenvolvimento da criança.

No segundo momento da atividade, exploraram-se vários pigmentos, fazendo uma mistura de cores que resultava em novas cores. Após estas experiências no pátio da escola, regressou-se à sala e conversou-se sobre o observado, tendo surgido alguns comentários associados à mistura de amarelo e vermelho, resultando o laranja, de azul e de amarelo para verde, de vermelho e azul para roxo.

- **Plantação de suculentas:**

Esta atividade teve articulação com a Mãe de uma aluna que se prontificou a trazer várias espécies de suculentas para serem plantadas no canteiro da escola. O objetivo era que todas as crianças plantassem a sua suculenta e que, de alguma forma, a protegessem. Ou seja, dar sentido de responsabilidade à criança, demonstrando a sua atitude positiva e de preservação do meio natural.

Dadas as circunstâncias, esta atividade proporcionou momentos de pesquisa na Internet sobre esta pequena planta, onde surgiram algumas questões, tais como: “É necessário regar todos os dias?”; “As suculentas são da família dos gatos?”; “Porque é que elas ficam vermelhas?” , “Onde fica o caule?” , “São plantas cultivadas?”



Imagem 12 - A criança tem a capacidade de questionar o ambiente que a rodeia



Imagem 33 - Práticas educativas de qualidade através da ampliação de conhecimentos



Imagem 32 - Promoção de ambientes sensoriais motivadores de práticas sustentáveis

O seguimento desta atividade desencadeou um trabalho de grupo através da pesquisa sobre o que são plantas espontâneas e plantas cultivadas; partes da planta e as suas funções, como podemos observar na composição seguinte:

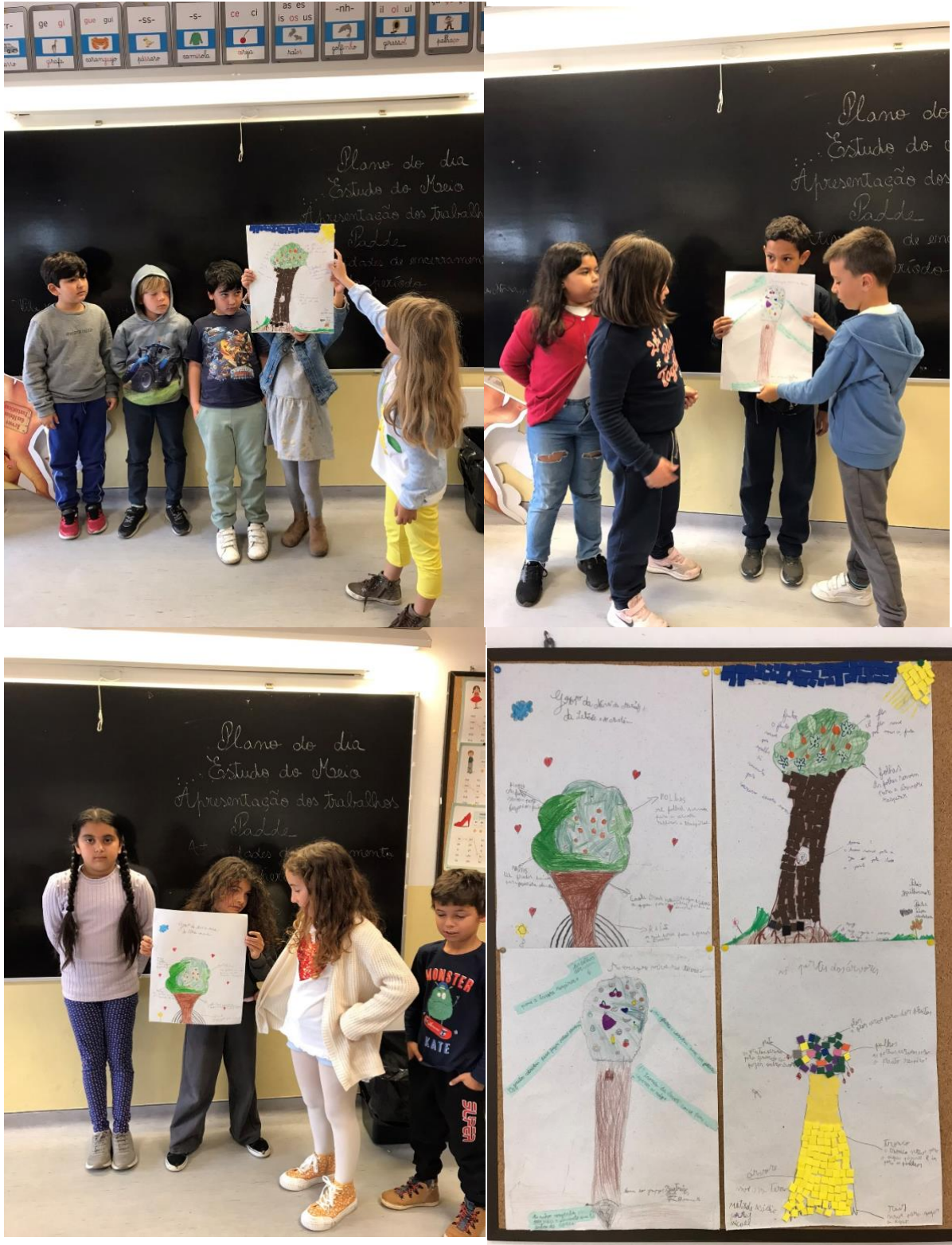


Imagem 33 - Apresentação do trabalho "Partes da planta e as suas funções"

Foram criados grupos de quatro crianças, em que cada grupo se responsabilizou pela pesquisa, pela organização desta mesma pesquisa, por desenhar e complementar com a respectiva informação. De seguida, cada grupo apresentou à turma o produto do seu trabalho.

É neste sentido que se evidencia o impacto e o significado das experiências vividas no exterior, que se manifestam na organização da sala, do grupo e dos seus diálogos.

Desta forma, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico é fundamental identificar que o desenvolvimento humano ocorre através de diferentes experiências que influenciam a forma como a criança compreende e atua sobre o meio natural, tornando-se importante valorizar e articular os espaços interiores e exteriores, assumindo que ambos, de acordo com as suas características, contribuem num processo transversal para o desenvolvimento da criança. Apesar das diferenças entre o interior e o exterior, a pessoa adulta deve ter uma atitude coerente em ambos os contextos.

- **Ciclo da Água**

Atendendo a que anteriormente se tinha explorado a história “A Menina Gotinha de Água”, iniciou-se uma semana relembrando aquele contexto e, partindo daí, explorou-se do Ciclo da Água fazendo experiências. Tirou-se partido das condições meteorológicas daquele dia específico para ir para o espaço exterior da escola de modo que, observando também a chuva que caía, as crianças contextualizassem o processo da água que vinha das nuvens para a terra.

A atividade iniciou-se lá fora, em uso de equipamento e vestuário adequados, com um diálogo de recuperação de acontecimentos existentes na história, assim como da identificação de aspetos/circunstâncias indispensáveis que se verificam durante o Ciclo da Água. Todo este diálogo e experiência sensorial teve como objetivo introduzir a atividade que consistia na elaboração da experiência.

Segundo Cachapuz et. al., (2020), as atividades experimentais ajudam a reduzir as dificuldades de aprendizagem existentes, pois permite a discussão e o confronto de ideias entre os alunos (p.70). Reforçando a ideia, Matta et. al., (2004) também referem que as atividades experimentais que envolvem trabalho em grupo promovem


oportunidades para as crianças relacionarem ideias, de como aprender a respeitar a sua vez, de respeitar a opinião das outras, de exprimir a sua opinião e de cooperar com o grupo, começando a desenvolver atitudes positivas (p. 169).

Desta maneira, através de uma aprendizagem ativa, os alunos e as alunas constroem o próprio conhecimento porque, como afirmam Martins e Veiga (1999), aprender é um processo natural e ativo realizado por cada pessoa, uma vez que este é responsável pela construção do seu próprio conhecimento. A curiosidade natural diretamente interligada com a observação do mundo proporciona uma atitude positiva nas ciências, tendo como base a experimentação e as atividades. Desta forma, acabará por estar inerente a utilização do pensamento científico e, conseqüentemente, a utilização de terminologia científica, promovendo uma evolução para outros níveis de aprendizagem e para novos conceitos que vão surgindo. Referindo Martins et. al., (2009), as aprendizagens feitas através das atividades experimentais, satisfazem a curiosidade intrínseca das crianças e estimulam-lhes o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

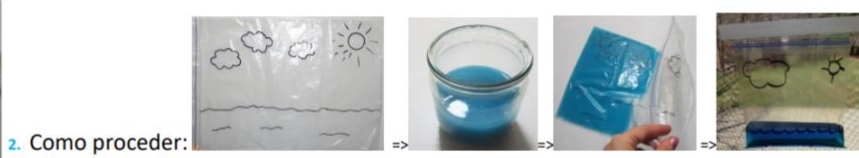
É desta forma que se assume que a atividade num espaço exterior contribuiu para o enriquecimento das aprendizagens das crianças e complementou a experiência do “Ciclo da Água” realizada na sala. Sendo uma atividade em que as crianças estavam envolvidas e podiam acompanhar o processo enquanto podiam constatar o que foi anteriormente abordado e registado no caderno individual pois, apesar de ter sido uma experiência desenvolvida no período da manhã, conseguiram observar de imediato a formação de partículas dentro do saco.




Parte III_ CICLO DA ÁGUA

1. Vamos precisar de:



2. Como proceder:



 Completa e regista o que achas que vai acontecer	 Observa e regista o que aconteceu no saco zip
	

*Colar os autocolantes



no saco



nos locais certos.

Imagem 34 - Experiência "O Ciclo da Água"

Síntese:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLAR E DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
Definição	Intervenção da Prática Pedagógica realizada em contexto de estágio
Desafios	Incentivar a práticas pedagógicas complementares
Estratégias	Implementação da teoria abordada anteriormente
Potencialidades	Contribuir para alteração de mentalidades emancipadoras de uma educação saudável e sustentável
Conceitos-chave	Prática Profissional II; Prática Profissional III; Vila Nova de Milfontes
Literatura	(Município de Odemira, 2023); (Lápis de Cor Sonhador, 2022/2025, Projeto Educativo); (Lápis de Cor Sonhador, 2022, Projeto Anual Institucional); (Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Milfontes, 2021/2025, Projeto Educativo); (OCEPE, 2016); (Neto, 2020); (Araújo et. al., 2018); (Montessori, 1966); (Balça e Pires, 2013); (Meneres, 1996); (Cachupuz et. al., 2020); (Matta et. al., 2004); (Martins e Veiga, 1999); (Martins et. al., 2009)

Tabela 8 - Sistematização da Intervenção Pedagógica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas profissionais II e III foram dois momentos muito importantes neste percurso acadêmico. Através desta experiência houve oportunidade de compreender melhor como funciona o processo de mostrar o Mundo a crianças e de como é lecioná-lo, podendo colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo destes anos de formação. Com a prática foi possível perceber os métodos de ensino, aprofundar estratégias e metodologias para aplicar em contexto educativo.

Antes de começar a planificar foi possível observar de modo participado com os dois grupos de crianças, tendo havido a possibilidade de conhecer as rotinas dos grupos, as dificuldades, os gostos e aos poucos começar a integrar-me no seu dia a dia.

Algo que se crê fundamental para as práticas é a relação criada com os grupos de crianças e com as equipas educativas. É muito gratificante quando o trabalho desenvolvido é reconhecido, criando oportunidades de reflexão sobre as práticas educativas para perceber o que foi bem conseguido, bem como tudo o que demonstra ser necessário alterar sempre em prol de uma melhor atuação pedagógica.

Quem é profissional de educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, cabendo-nos valorizar a importância de brincar ao ar livre e das oportunidades e das potencialidades que este proporciona no desenvolvimento da criança.

Relativamente aos momentos de estágio, não foram sentidas dificuldades no processo de planificação. Em contexto de Educação Pré-Escolar, no decorrer do estágio, foi gratificante observar a evolução das crianças e perceber as relações que estavam a ser criadas. Houve especial preocupação em criar interações positivas e relações de confiança, para se poder conhecer ainda melhor cada uma daquelas crianças, e compreender as suas necessidades. Relativamente ao trabalho que foi desenvolvido especificamente no exterior, as famílias foram um grande apoio para que tudo fosse possível de concretizar durante aquele tempo, tendo-se obtido um resultado determinante: as crianças sentiram-se muito felizes e as famílias motivadas e envolvidas no projeto.

No que diz respeito à Educadora Cooperante, notou-se sempre a sua disponibilidade para ajudar e esclarecer dúvidas.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, durante a Prática Profissional III, houve oportunidade de centrar a atitude na análise de situações reais do exercício profissional, de modo a desenvolver, quer competências técnicas quer competências científicas, éticas, sociais e pessoais. Para além disso, esta prática privilegiou o trabalho em equipa, notoriamente propiciador de vários momentos de observação, de diálogo e de troca de ideias, que fizeram com que se tomasse uma fundamental consciência pessoal.

No âmbito da formação ficou marcada esta consciência da finalidade da escola, mantendo presente, enquanto futura profissional, que não deve subestimar-se as crianças pelo seu conhecimento, também porque criança tem as suas próprias ideias e os seus valores implícitos. Por isso, para que a sua aprendizagem seja significativa, a pessoa adulta deve tirar o máximo partido dos conhecimentos de cada criança, tornando-a agente da sua própria aprendizagem.

Cada criança deve aprender a aprender. Esta atitude também é um reflexo do trabalho que cada profissional de educação desenvolve, pois, sabe-se, os comportamentos da criança são também moldados em função dos comportamentos observados na pessoa adulta.

Se quem é profissional de educação for competente e gostar do que faz, tenderá a educar e formar crianças predispostas à aprendizagem, sendo que, pelo contrário, se as crianças tiverem um modelo de pessoa adulta que simplesmente debita matéria, sem brio no que desenvolve, as crianças tenderão a desmotivar-se e a enfrentar a escola com negativismo, levando-as potencialmente ao insucesso.

Outro aspeto que se salienta, dado a formação académica contemplar cursos integrados, foca-se o raciocínio na necessidade de os profissionais de educação acompanharem as especificidades das oportunidades que podem ser exploradas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois esta articulação de saberes enriquece o universo pedagógico de Professores/as do Ensino Básico e Educadores/as de Infância. Assim sendo, apesar de estas duas etapas de aprendizagem ao longo da vida se evidenciarem distintamente, devem complementar-se. A necessidade de formação contínua é constante, e as/os profissionais de educação devem atualizar-se profissionalmente, também porque o ensino de hoje passa por constantes mudanças e,

como profissionais, urge sermos agentes dessa mudança efetiva e criar um ambiente saudável no desenvolvimento integral da criança.

Deste modo, após a análise dos resultados obtidos verificou-se que a implementação de atividades promotoras no processo de ensino/aprendizagem em contexto exterior, na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, permitiram à maioria das crianças a aquisição dos conteúdos subjacentes, contribuindo para o seu sucesso académico, colmatando algumas necessidades encontradas. Ainda mais, estas atividades contribuíram positivamente do ponto de vista da componente social, através do alcance de outros níveis de entusiasmo, de envolvimento, de motivação, de trabalho de equipa e de entreajuda no grupo de crianças.

Outra conclusão merecedora de realce é o facto de as profissionais de educação entrevistadas, a Educadora Cooperante e a Professora Titular de 1º Ciclo, reconhecerem a importância da utilização do espaço exterior como potenciador de múltiplas aprendizagens. É neste sentido que devemos alargar o conhecimento e utilizar o exterior como ferramenta de aprendizagem e não nos limitarmos às aprendizagens dentro de uma sala de aula.

Neste sentido, pode concluir-se que as aprendizagens mais significativas se encontram fora das quatro paredes de uma sala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Milfontes. (2021) *Projeto Educativo 2021/2025*
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educación, 72(1), 85-104
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BROWN, S. *Stuart Brown diz que brincar é mais do que diversão*. Entrevista concedida ao Programa TED Talks. Translated by Durval Castro Reviewed by Fers Gruending, 2009
- 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
- Coelho, A. S. (2017). *Brincar e pedagogia em educação de infância*. Cadernos de Educação de Infância, (112), 98-103. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Coelho, A. S., & Vale, V. M. (2017). *Reflexões em Torno do Brincar em Contextos de Educação de Infância*. Revista Observatório , 3 (6), 316-337.
- Coutinho, C. Etal (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação do Minho, Portugal.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: CLIMEPSI.
- Fernandes, A (s.d). *A Investigação-acção como metodologia*. Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online
- Ferreira, D. (2010). *O direito de brincar*. Cadernos de Educação de Infância, 90, 12-13. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Fonseca, K. H. (2012). *Investigação-Ação: uma metodologia para a prática e reflexão docente*. Revista Onis Ciência V.1. Obtido de Revista Onis Ciência.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância, (90), 45-46. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lápis de cor Sonhador. (2022). *Projeto Anual Institucional*
- Lápis de Cor Sonhador. (2022). *Projeto Educativo 2022/2025 – EMOCÕES À SOLTA (Sentir, Compreender e Expressar)*
- Lindsay, C., & Pompermaier, R. (2010). *Brincar em espaços naturais ao ar livre na Escócia e na Itália*. Infância na Europa, 19, 29 e 30. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Mesquita, C. (2017). *A pedagogia holística em educação de infância*. Cadernos de Educação de Infância, (112), 59-63. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Lisboa: Câmara Municipal de Cascais / Associação de Profissionais de Educação de Infância.

-
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Sílvio, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. L., et al. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora
- Silva, Hugo Carlos Machado da. *Enquanto eu brinco, eu aprendo?! Reflexões acerca da neurociência*. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação, Rio de Janeiro: 2015.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES

I

- **Guião da entrevista realizada aos Profissionais de Educação na Prática Profissional II e III**

1) Como é que se chama?

(2) Quantos anos tem?

(3) Quais são as suas habilitações académicas?

(4) Qual é o cargo e funções que desempenha na entidade onde atualmente trabalha?

(5) Há quantos anos exerce o cargo de docente?

(6) Há quantos anos exerce o cargo de docente na presente entidade?

(7) Deseja referir mais alguma informação que considere pertinente acerca de si?

8) Na sua opinião, qual é a importância do espaço exterior num Jardim de Infância/ 1.º CEB?

(9) Considera que o espaço exterior pode proporcionar a aprendizagem das crianças? Se, sim de que forma? Pode dar exemplos de práticas por si realizadas e consequentes aprendizagens?

(10) Quais são as vantagens da existência do espaço exterior?

(11) E quais são as desvantagens?

(12) Considera que as crianças passam tempo de qualidade no espaço exterior?

(13) Que brincadeiras realizam as crianças no exterior?

(14) As brincadeiras que as crianças realizam no espaço exterior são diferentes das desenvolvidas no interior?

(15) Qual é que deve ser o papel da pessoa adulta nas brincadeiras das crianças no espaço exterior?

ANEXOS

I

(texto do Projeto Educativo do Infantário Lápis de Cor)

1. Estatutos

- *Criação de um espaço educativo, com vista a promover a formação e desenvolvimento global da criança proporcionando-lhe atividades de apoio à família.*
- *Criar e manter as atividades de Creche, Jardim-de-infância e Atividades de Tempos Livres para crianças em idade escolar.*

2. Lema

- *Semear Sonhos, Colher Futuros.*

3. Missão

- *Proporcionar um ambiente harmonioso, onde as crianças se sintam amadas, felizes, motivadas e respeitadas e seguras. Existe com o objetivo principal de transmitir valores, saberes e princípios que contribuam para o desenvolvimento global e equilibrado das crianças. Tem também a finalidade de apoiar os mais carenciados, sendo esta mais uma resposta complementar às já existentes.*

4. Visão

- *Fornecer bases às crianças para se tornarem adultos felizes, completos e com a sabedoria para viverem a vida na sua plenitude.*

5. Valores

- **Cooperação**, trabalhar em colaboração com as pessoas/entidades para alcançar objetivos comuns;
- **Dedicação e empenho**, envolvimento de todos os intervenientes da instituição de forma a trabalhar em equipa para alcançarem os mesmos objetivos;
- **Excelência**, lutar para alcançar o mais elevado nível de conhecimentos e êxito pessoal, em todos os aspetos escolares, individuais e de cariz comunitário, trabalho e aprendizagem contínua e continuada;
- **Harmonia**, tornar o ambiente educacional calmo e tranquilo;
- **Inclusão**, aceitar e valorizar a diferença;
- **Inovação**, procurar estratégias para desenvolver projetos criativos;
- **Integridade**, ser consistente, honesto e de confiança;
- **Liberdade**, respeitar a autonomia e individualidade de si próprio e do outro;

-
- **Persistência**, lutar para atingir todos os objetivos propostos;
 - **Qualidade**, considerar a qualidade como condição permanente, no desempenho das suas funções;
 - **Respeito**, ter respeito por si e pelos outros, aceitando o direito dos outros a terem opiniões diferentes ou opostas;
 - **Responsabilidade**, assumir a responsabilidade pelos seus atos individuais, institucionais, comunitários e ambientais, para consigo próprio e para com os outros;
 - **Solidariedade**, para toda a comunidade;
 - **Transparência**, assumir a transparência na relação com as famílias, entidades reguladoras e colaboradores.

6. Objetivos da Instituição

- Prestar serviços especializados, que respondam às necessidades educativas atuais, originadas pelo crescimento populacional na faixa etária (3-36 meses);
- Criação de um espaço para a realização de atividades pedagógicas, de animação sociocultural e de apoio às famílias considerando as necessidades destas (ocupação das crianças durante o horário laboral);
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da criança fomentando a sua inserção e participação em grupos sociais diversos;
- Promover o desenvolvimento das competências psicossociais, o espírito de iniciativa e estimular o sentido de responsabilidade, organização e autonomia das crianças que frequentam a Instituição;
- Permitir que as crianças tenham acesso a aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para o seu desenvolvimento global, nomeadamente para o sucesso escolar;
- Despiste e acompanhamento de alguns casos problemáticos a nível psicopedagógico;
- Proporcionar um melhor acompanhamento das crianças a diferentes níveis, nomeadamente o desenvolvimento da psicomotricidade;
- As crianças/jovens da Instituição possam criar uma maior proximidade com a Comunidade local;
- Fortalecer a ligação à Comunidade, nomeadamente no que respeita aos mais idosos;
- Promover a Parceria Instituição – Família.
- Promover a formação contínua da equipa educativa.

7. Política de Qualidade

- *Melhorar a prestação dos nossos serviços no sentido de satisfazer o melhor possível as necessidades e desejos dos nossos utentes;*
- *Melhorar a comunicação estabelecida com todos os elementos da comunidade educativa;*
- *Fomentar o comprometimento de todos os colaboradores em relação aos objetivos dos quais a Instituição se propõe atingir;*
- *Fomentar a necessidade de cada colaborador em reforçar as suas aprendizagens no sentido de melhorar o seu desempenho profissional;*
- *Promover a existência de parcerias estabelecidas com outras entidades locais/regionais;*
- *Fomentar uma relação de parceria saudável com a família dos nossos utentes;*
- *Sensibilizar para uma gestão de recursos eficaz, assegurando o funcionamento normal da Instituição, nomeadamente no que respeita ao trabalho desenvolvido com os utentes;*
- *Assegurar o cumprimento da legislação vigente assim como do regulamento interno da Instituição.*

II

(citação do Projeto Educativo do Agrupamento de Vila Nova de Milfontes)

1. Missão

- *Prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, através de uma cultura de inclusão, na qual é garantido o acesso, a permanência com sucesso na escola e o desenvolvimento de uma Educação Integral Humanizada;*
- *Anular a exclusão e responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, através do incremento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades;*
- *Educar todas as crianças ao limite das suas capacidades, contribuindo, desta forma, para a formação de cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, através do exercício de uma cidadania ativa, responsável e interventiva.*

2. Valores

- *Liberdade – Condição para promover a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.*
- *Colaboração- Condição para o crescimento da inteligência coletiva, expondo variados pontos de vista e conhecimentos, contribuindo para a resolução de problemas e conduzindo ao desenvolvimento pessoal e social.*
- *Responsabilidade – Condição para saber agir eticamente, em função do bem comum, respondendo pelas ações praticadas de forma consciente e ponderada.*
- *Perseverança – Condição para projetar o trabalho com rigor sendo perseverante perante as dificuldades e constante nas suas ações, mantendo-se determinado e fiel às suas ideias e propósitos.*

3. Princípios

- *Formação -Princípio que fundamenta uma cultura de formação, participação, avaliação e reflexão, onde se consciencialize toda a comunidade educativa, para a necessidade da concertação de ações facilitadoras de sucesso e para a responsabilidade individual e coletiva na implementação, desenvolvimento e avaliação de todo o processo.*

-
- *Inclusão – Princípio que fundamenta a escolaridade obrigatória como sendo de e para todos, promotora de equidade e democracia. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação, de modo pleno e efetivo, em todos os contextos educativos.*
 - *Inovação – Princípio que fundamenta a coerência e flexibilidade, a adaptabilidade, ousadia e a sustentabilidade, através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos docentes, adaptando-se a novos contextos e a novas estruturas, mobilizando as competências para atualizar o conhecimento e desempenhar novas funções.*

