

IRINA MIRIAM
MARTINHO
CAMÕES

**SALTAR OS MUROS INVISÍVEIS
DA ESCOLA: ATIVIDADES
PEGAGÓGICAS AO AR LIVRE**

Relatório do Projeto de Investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADORA

Prof. Doutora Carla Cíbele Fiel Vasconcelos
Figueiredo

Dezembro de 2025

IRINA MIRIAM
MARTINHO
CAMÕES

**SALTAR OS MUROS INVISÍVEIS DA
ESCOLA: ATIVIDADES
PEGAGÓGICAS AO AR LIVRE**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Célia Maria Martins Vitorino Mestre, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Professora Doutora Vanessa Iglésias Calado Carvalhal Amorim, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Orientadora: Professora Doutora Carla Cibebe Fiel Vasconcelos Figueiredo, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Dezembro de 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e aos meus amigos, por terem sido o meu alicerce em todas as etapas da vida e por nunca ter deixado de acreditar em mim. Foram cinco anos de esforço, dedicação e entrega, e em cada momento encontrei nas suas palavras e gestos o apoio que me fez continuar. Sem a vossa presença, nada disto teria o mesmo sentido.

Ao Jorge, agradeço por ter caminhado ao meu lado neste percurso exigente, com paciência, compreensão e carinho. Obrigada por me lembrares nos dias mais desafiantes que o sonho vale a pena e que o caminho se faz com amor, persistência e companheirismo.

À professora Carla Cibeles, a minha orientadora, deixo um agradecimento pela confiança, pela escuta atenta e pela forma humana com que sempre me acompanhou. Desde o início, transmitiu-me segurança e serenidade, orientando-me com empatia e sensibilidade. A forma como está sempre atenta aos seus alunos, oferecendo-lhes um abraço quando mais precisam, revela o coração generoso e o cuidado com que vive a profissão.

À professora Célia Mestre, orientadora de estágio, agradeço por toda a dedicação, pela presença constante e por me ter acompanhado com exigência, mas também com enorme sensibilidade. A forma como acredita nas crianças e nas suas capacidades é verdadeiramente inspiradora. Ensinou-me a olhar para cada uma delas com confiança e esperança, a nunca duvidar do que são capazes e a perceber que podem sempre ir mais além do que imaginamos. A confiança que depositou em mim e o entusiasmo com que vive a educação foram impulso e inspiração para o meu crescimento, tanto pessoal como profissional.

Agradeço às professoras cooperantes que me acolheram nas suas salas e me fizeram sentir verdadeiramente parte das suas turmas. Obrigada por me deixarem aprender convosco, por abrirem as portas das vossas salas e por confiarem em mim. Cada sala tornou-se um espaço de descoberta e

crescimento, onde aprendi com as crianças, com o vosso exemplo e com os desafios do dia a dia. Foi também convosco que confirmei o amor por esta profissão e a certeza de que é nela que quero continuar a crescer.

Um agradecimento muito especial às crianças com quem tive o privilégio de trabalhar ao longo destes anos. Foram elas que deram sentido a cada esforço, que me ensinaram o verdadeiro significado de educar e que mostraram, todos os dias, que vale a pena lutar por uma educação mais humana, criativa e significativa.

Por fim, às minhas amigas, agradeço por tornarem a vida e a faculdade mais leves, pelas partilhas, pelas gargalhadas, pelas lamechices e pela força em todos os momentos. São um exemplo diário de amizade, dedicação e paixão pela profissão que escolhemos.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo centra-se na implementação de atividades pedagógicas ao ar livre com uma turma do 3.º ano, tendo como intencionalidade compreender o contributo destas práticas para a construção de aprendizagens significativas. Ao longo da intervenção valorizou-se a relação entre escola e natureza, promovendo contextos de aprendizagem ativos, cooperativos e centrados na criança.

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, no âmbito da investigação sobre a prática. A recolha de dados baseou-se na observação participante e na análise documental dos registos realizados no *Caderno do Ar Livre*, recorrendo à técnica de análise de conteúdo.

Relativamente aos principais resultados e conclusões do estudo, verificou-se que as propostas ao ar livre potenciaram aprendizagens significativas nas dimensões cognitiva, social, emocional e estética. As atividades promoveram a curiosidade, a cooperação e a autonomia das crianças, revelando que a natureza é um contexto privilegiado para integrar diferentes áreas do currículo e desenvolver competências essenciais à formação integral. Assim, conclui-se que educar ao ar livre contribui para uma escola mais significativa e próxima das crianças, onde aprender se torna uma experiência de descoberta e de relação com o mundo.

Palavras-chave: Atividades pedagógicas ao ar livre; Comunidade; Natureza; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This report was developed within the Curricular Unit of Internship IV of the Master's Degree in Preschool and Primary Education. The study focuses on the implementation of outdoor pedagogical activities with a third-grade class, aiming to understand the contribution of these practices to the construction of meaningful learning. Throughout the intervention, the relationship between school and nature was valued, promoting active, cooperative, and child-centered learning contexts.

The methodology adopted was qualitative, within the scope of research on practice. Data collection was based on participant observation and on the documentary analysis of the records made in the Outdoor Notebook, using content analysis as the analytical technique.

Regarding the main results and conclusions of the study, it was found that the outdoor proposals fostered meaningful learning in the cognitive, social, emotional, and aesthetic dimensions. The activities promoted curiosity, cooperation, and autonomy among children, revealing nature as a privileged context for integrating different areas of the curriculum and developing essential competences for holistic development. Thus, it is concluded that outdoor education contributes to a more meaningful and child-centered school, where learning becomes an experience of discovery and relationship with the world.

Keywords: Outdoor educational activities; Community; Nature; Interdisciplinary.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1.....	19
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1. Educar ao ar livre.....	19
1.2. Modelos pedagógicos alternativos	24
1.3. Relação escola-comunidade	26
1.4. A importância da Interdisciplinaridade	31
CAPÍTULO 2.....	35
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	35
2.1. Questão de Investigação e Objetivos.....	35
2.2. Metodologia e a sua adequação ao estudo	36
2.2.1. Investigação sobre a prática	36
2.2.2. Investigação qualitativa	37
2.3. Técnicas de recolha de dados utilizadas	39
2.3.1. Observação Participante	40
2.3.2. Recolha documental.....	41
2.3.3. Inquérito por entrevista.....	42
2.4. Técnicas de análise de dados.....	43
CAPÍTULO 3.....	45

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	45
3.1. Caracterização do contexto e dos participantes.....	45
3.2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica.....	49
3.3. Descrição das tarefas desenvolvidas.....	51
3.3.1. Atividade – “Caça ao Tesouro”	51
3.3.2. Atividade – “Ida ao Mercado”	57
3.3.3. Atividade – “Land’Art”	61
CAPÍTULO 4.....	67
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	67
4.1. Caça ao Tesouro: o início da aproximação ao meio envolvente	67
4.2. Visita ao Mercado: aprender com a comunidade.....	74
4.3. Land’Art: aprender com a natureza.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS.....	102
Anexo A- Guião da entrevista realizada à professora cooperante.	103
Anexo B- Transcrição da entrevista à professora cooperante.....	106
Anexo C- Imagens representativas da disposição da sala na primeira semana de estágio.....	113
Anexo D- Imagem representativa do horário letivo da turma do 3.ºB.	115

Anexo E- Imagens representativas do espaço exterior da EPE.....	117
Anexo F- Imagens representativas do espaço exterior do 1.º CEB.	119
Anexo G- Nota de campo- 04/04/2024.....	121
Anexo H- Nota de campo- 24/03/2025.....	123
Anexo I- Planificações das propostas realizadas.....	125
Anexo J- Exemplo de Caderno ao Ar Livre.	182
Anexo K- Dados recolhidos da atividade “Caça ao Tesouro”	187
Anexo L-Dados recolhidos da atividade “Visita ao Mercado”.....	190
Anexo M- Dados recolhidos da atividade “Land'Art”.....	194

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da escola.	53
Figura 2- Estação A, B e C.	56
Figura 3- Estação D, E.	56
Figura 4- Perguntas para os comerciantes elaboradas pelas crianças.	59
Figura 5- Compras no mercado.	60
Figura 6- Exemplos de planificações dos grupos.	64
Figura 7- Exemplos de algumas criações de Land'Art dos grupos.	64
Figura 8- Exemplos de registos sobre a atividade Caça ao Tesouro.	71
Figura 9- Momento de cooperação durante a atividade Caça ao Tesouro. .	73
Figura 10- Utilização do algoritmo com números decimais.	78
Figura 11- Transformação dos números decimais em inteiros.	78
Figura 12- Notícia coletiva sobre a Visita ao Mercado.	79
Figura 13- Registo sobre a atividade Land'Art.	86
Figura 14- Momentos de cooperação entre os pares.	87

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Tabela síntese da Intervenção Pedagógica.....	50
Tabela 2- Descrição sintéticas das estações elaboradas.	55
Tabela 3- Dados recolhidos na atividade "Caça ao Tesouro".	68
Tabela 4- Dados recolhidos na atividade "Visita ao Mercado".	75
Tabela 5- Dados recolhidos na atividade "Land'Art".....	83

INTRODUÇÃO

O relatório do projeto de investigação aborda a importância dos espaços ao ar livre no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), centrando-se na implementação de atividades pedagógicas promotoras de aprendizagens significativas para as crianças. O estudo parte da conceção de que o espaço ao ar livre é mais do que um cenário de recreio: é um ambiente educativo com potencial para articular diferentes áreas curriculares e favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e estético das crianças. Ao longo do percurso formativo e da prática de estágio, tornou-se evidente que o exterior da escola pode constituir um verdadeiro promotor de experiências, de cooperação e de descoberta, capaz de devolver à aprendizagem o seu carácter ativo, sensível e vivido.

O relatório apresenta uma investigação sustentada numa visão holística da educação e numa conceção de criança ativa, curiosa e competente, capaz de aprender pela experiência e pela relação com o meio. Neste sentido, as atividades pedagógicas ao ar livre foram concebidas como oportunidades para concretizar um currículo vivo e interdisciplinar, no qual as aprendizagens emergem da exploração do espaço natural e da ligação com a comunidade. Estas propostas, desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular de Estágio IV, possibilitaram observar de que modo o ar livre favorece aprendizagens integradas e significativas, aproximando a escola das experiências reais e das vivências quotidianas das crianças.

Neste contexto, o estudo procura responder à questão: “De que modo a implementação de atividades pedagógicas ao ar livre, em tempos letivos do 1.º CEB, promove aprendizagens significativas e contribui para o desenvolvimento integral das crianças, articulando as diferentes áreas curriculares?”. A partir desta questão, emergem os objetivos que orientam o trabalho: (i) avaliar a eficácia das atividades pedagógicas ao ar livre como estratégia de integração das diferentes áreas curriculares do 1.º CEB; (ii)

analisar o impacto destas atividades no desenvolvimento integral das crianças; (iii) compreender como o ar livre pode ser integrado nos tempos letivos e o seu contributo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas; e (iv) compreender como cada espaço ao ar livre pode desenvolver aprendizagens diferenciadas e significativas.

No que diz respeito à motivação pessoal/contextual do tema, ao longo do percurso académico dos/as estudantes de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), é proporcionado aos/às alunos/as a oportunidade de vivenciar o papel crucial da natureza desempenha na promoção de aprendizagens significativas para as crianças. Para além disso, os/as estudantes tiveram a possibilidade de relacionar, experienciar e aplicar os conteúdos teórico-práticos em contexto de estágio. Este contacto permitiu refletir sobre as diversas formas de integrar o ar livre nas práticas pedagógicas e o seu contributo para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças.

Enquanto futura educadora e/ou professora de 1.º CEB, considero fundamental valorizar estes dois alicerces na minha prática pedagógica, uma vez que, atualmente, as crianças passam menos tempo ao ar livre, dão preferência às tecnologias (Neto & Lopes, 2018). As crianças têm direito de brincar, de explorar e de descobrir o meio que as rodeia, sendo essas experiências essenciais ao seu desenvolvimento integral. Como refere Neto (2020),

Brincar é, para a criança, uma atividade de exploração do seu envolvimento físico e social, procurando sempre que possível descobrir, e repleta de curiosidade de colocar o seu corpo face a situações adversas e de risco controlado. O contacto com [o ar livre] e a capacidade de confronto com o risco são também experiências fundamentais na estruturação de uma cultura lúdica infantil (...) O

brincar e ser ativo (...) é essencial para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, criativa e de resiliência (p.43).

Por conseguinte, as atividades ao ar livre possibilitam desenvolver a capacidade adaptativa, a autonomia e autoconfiança, a tomada de decisões, a capacidade de resolução de problemas, competências motoras, cognitivas e sociais, a regulação emocional e social, o respeito pelos outros, a criatividade, entre outros aspetos (Neto & Lopes, 2018; M. C. Silva & Sarmiento, 2017).

Outro fator que influenciou a escolha deste tema foi a constatação que qualquer espaço pode tornar-se num verdadeiro potenciador de aprendizagens (Bilton et al., 2017). No entanto, é possível constatar que algumas práticas educativas de docentes do 1.º CEB portuguesas continuam muito centradas na sala como o único recurso de ensino. Tal como referem Bento & Portugal (2016) “[e]m Portugal, bem como noutros países europeus, o brincar tem vindo a ganhar um formato cada vez mais estruturado, circunscrito a espaços fechados e controlados pelos adultos” (p.87). Neste sentido, considero importante valorizar e potenciar as atividades pedagógicas ao ar livre como recurso pedagógico, promovendo assim aprendizagens significativas nas crianças.

Por fim, a escolha deste tema prendeu-se ao interesse em compreender de que forma o ar livre pode enriquecer as experiências educativas, tanto para as crianças como para os/as educadores/as e professores/as. Este ambiente oferece múltiplas possibilidades pedagógicas que vão além das paredes da sala de aula, permitindo que a aprendizagem se torne mais ativa e significativa para as crianças. Neste sentido, ao escolher este tema, pretendi explorar uma prática que possa ser facilmente adaptada quer na Educação Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo, possibilitando assim, uma continuidade e coerência no que compete à minha futura prática pedagógica.

A pertinência deste estudo assenta, assim, na necessidade de repensar as práticas educativas do 1.º CEB, promovendo metodologias ativas que aproximem as crianças da natureza, da comunidade e do contexto real onde vivem. A abordagem ao ar livre constitui uma via privilegiada para concretizar as orientações presentes nos documentos curriculares, que enfatizam a importância de uma educação centrada no aluno, na ação e na construção de conhecimento com sentido.

O documento orientador Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2017) destaca o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e criativo, o raciocínio e a resolução de problemas, a autonomia e o relacionamento interpessoal, valores que se concretizam através de experiências significativas, contextualizadas e participadas. Neste sentido, as atividades pedagógicas ao ar livre permitem materializar estas competências, ao promover aprendizagens que integram o saber, o saber fazer e o saber ser, aproximando o currículo da vida quotidiana das crianças.

Por sua vez, o documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017) defende o desenvolvimento de uma consciência ética e social, assente na cooperação, na sustentabilidade e na valorização do meio ambiente. As crianças, ao aprenderem fora da sala de aula, em contacto com a natureza e com a comunidade, desenvolvem o sentido de pertença, de responsabilidade e de respeito pelo outro e pelo espaço que habitam, reconhecendo-se como participantes ativos na construção de uma sociedade mais consciente e solidária.

O ar livre deve, assim, ser considerado um espaço promotor de aprendizagens significativas para as crianças. É essencial que a implementação de atividades pedagógicas ao ar livre não sejam esquecidas no 1.º CEB, uma vez que estas são consideradas como um recurso pedagógico facilitador do processo ensino-aprendizagem. Estas atividades podem ser consideradas como brincadeiras e jogos, sendo utilizadas para a exploração

inicial de conteúdos e/ou a sua consolidação. Desta forma, as propostas não podem ser vistas apenas como um momento de brincadeira, uma vez que estas possibilitam o desenvolvimento intelectual das crianças (N. V. da Silva, 2021).

Para além disso, as atividades pedagógicas ao ar livre contribuem ainda para a promoção de práticas interdisciplinares, permitindo a integração de diversas áreas do saber contempladas no currículo. De acordo com Pombo (2004), a interdisciplinaridade refere-se à “(...) colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas (...) [ou seja] uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final o enriquecimento recíproco” (p.32). Tal como refere Severino (2008), a questão da interdisciplinaridade remete para um processo orgânico, articulado e integrador, no qual as atividades desenvolvidas apresentam um objetivo comum, com o intuito de alcançar o mesmo fim. Neste sentido, a interdisciplinaridade deve ser vista pelos/as docentes como um potenciador de saberes, através da articulação das diferentes áreas do conhecimento.

Importa ainda destacar a importância da voz das crianças na implementação de atividades pedagógicas ao ar livre. É crucial que um/a professor/a tenha em consideração a imagem de uma criança ativa, competente e protagonista do seu processo educativo, possibilitando assim, o seu envolvimento e participação no planeamento de atividades, experiências e projetos, entre outros. Este facto é fundamental para a promoção de aprendizagens ativas e significativas dos/as alunos/as (Folque, 2018; Vasconcelos, 1997). Escutar as crianças e integrar as suas ideias permite criar experiências mais autênticas e significativas, respeitando os seus interesses e necessidades. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2021), voz das crianças entende-se por:

a possibilidade e o direito das crianças e dos jovens terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito. (p.75).

Deste modo, acredita-se que com a implementação das atividades pedagógicas ao ar livre seja possível a promoção de aprendizagens significativas. Os autores Gomes & Ferlin (2012) defendem que as atividades que envolvam “(...) aprender com prazer, aprender brincando, aprender a crescer, aprender a aprender.” (p.17), possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens significativas nos/as alunos/as.

Em suma, considero que o tema do projeto de investigação pertinente para a profissão e para a comunidade de investigação, na medida em que brincar ao ar livre é uma das possíveis estratégias pedagógicas a aplicar para desenvolvimento integral das crianças, tanto para as crianças de Educação Pré-Escolar (EPE) como do 1.º CEB. Conforme mencionado no presente trabalho, ao longo dos anos têm-se assistido a uma diminuição significativa do tempo de brincar, especialmente ao ar livre, dando lugar a ecrãs e/ou a atividades centradas na sala de aula. Para além disso, Pellergrini e Boyd (citados por Spodek, 2010), afirmam que as atividades pedagógicas tendem a ser desvalorizadas à medida que as crianças transitam da pré-escola para o 1.º CEB, o que se traduz num impacto negativo no seu desenvolvimento. Neste sentido, este projeto pretende contribuir para a valorização e o reconhecimento do brincar ao ar livre como uma estratégia pedagógica promotora de aprendizagens significativas nos/as alunos/as, tendo em conta os seus interesses e necessidades, bem como fomentar a reflexão e práticas pedagógicas inovadoras para os/as profissionais da área de Educação.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em cinco capítulos. O capítulo 1, dedicado à Fundamentação Teórica, apresenta e enquadra o tema em estudo, aprofundando os principais conceitos e referenciais teóricos que o sustentam, bem como os princípios e propostas presentes nos documentos curriculares oficiais que orientam a prática educativa. Já, o capítulo 2, relativo à Metodologia de Investigação, descreve a natureza do estudo e explicita as opções metodológicas adotadas, apresentando a questão de investigação, os objetivos definidos, as técnicas de recolha e de análise de dados e a sua adequação ao estudo desenvolvido. O capítulo 3, referente à Intervenção Pedagógica, caracteriza o contexto educativo e os participantes do estudo, descrevendo as propostas implementadas ao longo da intervenção. O capítulo 4, destinado à Análise e Discussão dos Dados, apresenta e interpreta os dados recolhidos ao longo da investigação, procurando evidenciar as aprendizagens significativas emergentes e a relação entre teoria e prática. Por fim, nas Considerações Finais, são sintetizados os principais contributos do estudo, respondendo à questão de partida e aos objetivos delineados, refletindo sobre as aprendizagens profissionais construídas ao longo deste percurso e sobre os desafios que se colocam à prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo corresponde à fundamentação teórica da investigação e tem como finalidade aprofundar o tema em estudo, situando-o no quadro das perspetivas pedagógicas e dos documentos orientadores que sustentam a prática educativa no 1.ºCEB. Pretende-se, assim, evidenciar o potencial pedagógico das atividades pedagógicas ao ar livre, da exploração do meio e da relação com a comunidade, integrando contributos teóricos que sublinham a importância de abrir a escola para além das paredes da sala de aula e valorizar a interdisciplinaridade. Para além disso, procede-se ao enquadramento destas dimensões à luz dos princípios e propostas expressos nos documentos curriculares oficiais, de modo a evidenciar a sua coerência com o perfil de competências definido para os/as alunos/as e com os objetivos de uma educação significativa.

1.1. Educar ao ar livre

Educar é, por essência, um ato que transcende paredes. A escola não se encerra na sala de aula, estende-se aos corredores, aos pátios, aos jardins, às ruas e à comunidade que a rodeia. Quando se reconhece que cada espaço possui potencialidades educativas próprias, abre-se caminho para práticas pedagógicas que articulam saberes, favorecem aprendizagens significativas e aproximam as crianças da vida real. Esta perspetiva encontra fundamento em correntes pedagógicas que, ao longo dos séculos, defenderam a importância do contacto direto com o meio e da exploração ativa como motor de desenvolvimento (Diário da República, 2018b, p. 55; Martins et al., 2017). A ideia de que todo o espaço educa encontra respaldo em conceções pedagógicas como a de Freire (2002) “[n]ão há docência sem discência (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p.13). Esta visão transmite a ideia de que aprender e ensinar são processos dinâmicos, abertos e partilhados, que ultrapassam qualquer sala e se

inscrevem nos espaços quotidianos, sendo práticas inovadoras um dos caminhos privilegiados para tornar esses espaços em ambientes de aprendizagem.

A escola, enquanto instituição social, enfrenta hoje o desafio de repensar os seus espaços e tempos, de modo a responder às necessidades de uma infância cada vez mais condicionada por estilos de vida sedentários e marcada por um progressivo afastamento do meio natural. A prevalência de uma cultura escolar excessivamente centrada na sala de aula e no manual tende a reduzir o papel do ar livre a momentos de aprendizagem, desvalorizando o seu potencial educativo (Moss, 2012).

O modelo transmissivo consolidou-se historicamente em torno de uma organização rígida do tempo e do espaço, em que o professor detinha o protagonismo e o aluno assumia um papel passivo (Roldão & Almeida, 2018). Apesar desta pedagogia transmissiva ainda estar presente em grande parte das práticas, tem sido contestada por diversas pedagógicas participativas, que defendem aprendizagens ativas, ligadas à experiência e ao meio envolvente (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019). De acordo com Oliveira-Formosinho & Pascal (2019), o papel do/a docente na pedagogia transmissiva assume-se como “(...) “enchendo” os estudantes com os conteúdos a serem transmitidos. Esses conteúdos são transformados em palavras ocas e sem vida” (p.13), enquanto as pedagogias participativas envolvem as crianças na construção das suas aprendizagens. Neste sentido, é fundamental considerar as crianças como ativas e competentes para a promoção de cidadãos cívicos, ativos e responsáveis (Martins et al., 2017; Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019). Esta mudança de paradigma exige que a escola se abra às oportunidades proporcionadas pela natureza e pela comunidade (Nóvoa, 2023).

Na atualidade, acentua-se a consciência de que a aprendizagem não pode fazer-se encerrada entre quatro paredes. A infância não deve ser encarada como um período de confinamento, mas como um tempo de exploração, em

que espaços de risco controlado e imprevisibilidade são necessários ao crescimento saudável (Bilton et al., 2017; Neto & Lopes, 2018; Portugal, 2008). Neste sentido, Neto (2020) afirma que “[o] objetivo, para as crianças, será passar de pequenos prisioneiros na sala de aula a pequenos exploradores, na procura do conhecimento através do brincar e ser ativo ao ar livre (aprender a observar e vivenciar os fenómenos da Natureza)” (p. 152). Deste modo, evidencia-se a necessidade de atribuir às atividades ao ar livre um lugar central e transversal no currículo, reconhecendo o seu papel estruturante nas aprendizagens das crianças e na formação de cidadãos mais autónomos e conscientes.

Como refere Neto (2020), “[s]e os conteúdos forem trabalhados com uma visão prazerosa, a brincar, e tornando as crianças ativas, serão melhor apreendidos” (p. 138). Ao falar de atividades ao ar livre, referimo-nos a propostas que exploram movimento, criatividade, contacto com a natureza e cooperação, tais como percursos de exploração, visitas de estudo, dinâmicas coletivas, projetos artísticos em espaços exteriores e desafios em grupo. Estas experiências contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, assumindo-se como contextos educativos completos e enriquecedores (Bilton et al., 2017; Neto & Lopes, 2018).

A nível cognitivo, promovem a resolução de problemas, o pensamento crítico e a criatividade, na medida em que exigem que as crianças encontrem soluções, formulem hipóteses e experimentem possibilidades. É fundamental que as crianças contactem com experiências dinâmicas, dado que é através delas que as crianças aprendem a lidar com situações novas e a adaptar-se a desafios (Neto, 2020). Já a nível social, as atividades ao ar livre favorecem a cooperação, a partilha e a tomada de decisão em grupo. Como afirmam Silva e Sarmiento (2017), é através da participação em experiências significativas que a criança cria e estabelece relações fundamentais para o seu desenvolvimento.

Do ponto de vista emocional, as atividades exteriores contribuem para a autorregulação, a resiliência e a autoestima. Os desafios e imprevistos característicos do meio natural confrontam as crianças com frustrações e exigem a criação de estratégias para superar obstáculos, permitindo-lhes alcançar conquistas que reforçam a autoconfiança (Neto & Lopes, 2018). A nível motor, as atividades ao ar livre promovem o desenvolvimento da coordenação, do equilíbrio, da consciência corporal e da lateralidade. Estas experiências potenciam aprendizagens globais, ao integrar corpo, emoções e mente numa vivência conjunta, evidenciando que o desenvolvimento motor está indissociavelmente ligado às dimensões cognitivas e emocionais (Bilton et al., 2017). O ar livre acrescenta ainda uma dimensão sensorial ímpar, ao proporcionar experiências diversificadas de cheiros, texturas, cores e sons, que enriquecem a perceção e favorecem aprendizagens duradouras (Bento & Portugal, 2016).

Para complementar, importa destacar também os contributos da investigação científica que evidenciam o impacto do contacto com a natureza na saúde física e mental das crianças. Neto (2020) sublinha que

as atividades ao ar livre na escola apresentam grandes benefícios na saúde física e mental das crianças, com a mesma importância das aprendizagens realizadas em espaços interiores. As neurociências demonstram que a interação com o envolvimento natural promove a estrutura química e a função do cérebro. (p.145).

Assim, as atividades pedagógicas ao ar livre não podem ser entendidas como acessórias, mas como dispositivos estruturantes, que ampliam o currículo e favorecem aprendizagens integradas e significativas. Ao dinamizar experiências deste tipo, o professor promove aprendizagens com

sentido para as crianças, amplia o currículo e transforma qualquer espaço educativo, dentro ou fora da sala de aula, em cenário de desenvolvimento e descoberta.

Atualmente, com a inovação das tecnologias, o tempo ao ar livre é cada vez menor, dando lugar aos ecrãs e a atividades de interior, o que resulta numa diminuição do contacto com a natureza, da autonomia de mobilidade e da exploração sensorial (Neto & Lopes, 2018). Segundo Louv, 2005, esta desconexão em relação à Natureza provoca diversas consequências negativas, designadamente, transtornos mentais e comportamentais, fenómeno a que o autor chama “transtorno do défice da natureza”. Na mesma linha de pensamento, o relatório *Natural Childhood* evidencia que, em apenas uma geração, as crianças perderam quase 90% da sua mobilidade autónoma, tornando-se cada vez mais confinadas a ambientes fechados e a experiências mediadas por ecrãs (Moss, 2012). Torna-se, assim, necessário recentrar o ar livre na vida escolar, enquanto contexto de aprendizagem que articula corpo, movimento, imaginação e curiosidade, promovendo percursos mais significativos e saudáveis.

Neste contexto, o ar livre e a comunidade devem assumir um lugar central no currículo, pela relevância que têm na construção de aprendizagens significativas. Assim, é crucial assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver uma ligação pessoal com o mundo natural, condição indispensável para a sua saúde, bem-estar e educação (Moss, 2012; Louv, 2005). Ademais, importa reconhecer que a escola, tal como foi concebida no século XIX, permanece ancorada num modelo homogéneo e fechado sobre si mesma, com a sala de aula como núcleo central. Esse modelo já não responde às exigências atuais e carece de uma metamorfose que valorize ambientes abertos, diversos e participados (Nóvoa, 2023). Pensar a educação como espaço público comum significa encarar a escola não apenas como instituição de ensino, mas como lugar de encontro, diálogo e

cooperação, onde o conhecimento se constrói em conjunto e em articulação com o território.

A consciência destas limitações da escola tradicional e dos riscos associados ao afastamento da natureza tem conduzido à procura de novos referenciais pedagógicos. Vários modelos pedagógicos surgem como resposta, defendendo uma escola aberta, em contacto com o ar livre e em diálogo com a comunidade. Entre eles destacam-se correntes como a pedagogia Waldorf, as escolas-floresta e projetos internacionais como o OUTgoing, que propõem formas alternativas de organização do espaço e do tempo escolar, centradas na experiência direta, na interdisciplinaridade e na participação ativa das crianças.

1.2. Modelos pedagógicos alternativos

A consciência das limitações da escola tradicional conduziu ao surgimento de modelos pedagógicos que propõem formas diferentes de conceber a relação entre criança, espaço e aprendizagem. Estas correntes pedagógicas que convocamos têm em comum a valorização do ar livre, da comunidade e da experiência direta como elementos estruturantes do processo educativo.

A pedagogia Waldorf, fundada por Rudolf Steiner em 1919, é um exemplo paradigmático desta visão. Surgida num contexto de pós-guerra, procurava responder à necessidade de formar seres humanos livres, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e harmoniosa (Cichocki, 2016). Inspirada na Antroposofia, esta pedagogia enfatiza o desenvolvimento integral da criança, articulando corpo, mente e emoções, em sintonia com perspectivas atuais que defendem uma educação holística e equilibrada (Neto, 2020; Lanz, 2024).

O currículo da pedagogia Waldorf organiza-se segundo ritmos naturais e culturais, integrando as estações do ano, as práticas agrícolas e as festividades sazonais (Lanz, 2024). Apesar de críticas relativas à ausência de

ensino formal nos primeiros anos, esta abordagem sublinha o papel estruturante do ar livre e da experiência sensorial na formação integral da criança, constituindo um contributo relevante para a reflexão contemporânea sobre a educação ao ar livre (Cichocki, 2016).

Para além desta pedagogia, projetos mais recentes têm procurado responder ao desafio de repensar a escola para além das paredes da sala de aula. O projeto europeu OUTgoing – Outdoor Learning (2020–2023) envolveu escolas de vários países, incluindo Portugal, tendo como principal objetivo propor uma conceção de currículo em que o ar livre e o território se assumem como espaços privilegiados de aprendizagem (Gonçalves et al., 2023).

De acordo com as suas linhas orientadoras, este projeto promove a aprendizagem em ligação ao território e à natureza, através de práticas pedagógicas realizadas ao ar livre. A sua abordagem valoriza a interdisciplinaridade, a consciência ecológica e o envolvimento da comunidade como parceira educativa, mostrando que as atividades exteriores podem constituir o eixo central da ação pedagógica. Esta perspetiva esteve recentemente em discussão no congresso realizado em Évora, dedicado à educação ao ar livre, onde se evidenciou o contributo do OUTgoing para consolidar práticas inovadoras nas escolas portuguesas (Gonçalves et al., 2023).

Esta visão converge com a perspetiva europeia expressa no relatório *Infância na Europa* (2023), que evidencia o contributo das escolas-floresta e de outras práticas baseadas no contacto com a natureza. Nestes contextos, as crianças beneficiam de experiências diversificadas que estimulam a autonomia, a criatividade e a participação, promovendo aprendizagens que emergem da imprevisibilidade do meio natural e da vivência de situações de risco controlado.

Por conseguinte, Bento e Portugal (2016) salientam a contradição entre os discursos que valorizam o ar livre e práticas ainda marcadas pela centralidade da sala de aula. A transformação exige, por isso, uma mudança de mentalidades, sustentada em formação de professores, no trabalho colaborativo entre profissionais e no envolvimento das famílias. Valorizar o exterior como ambiente educativo implica criar condições concretas para que se torne parte integrante do currículo e não apenas um complemento ocasional.

Estes contributos demonstram que a educação ao ar livre amplia e enriquece o currículo escolar. A relação entre corpo e natureza revela-se inseparável do processo educativo e reconhecer o exterior como contexto pedagógico implica confiar nas crianças enquanto sujeitos competentes, capazes de identificar o que é significativo para si (Bento & Portugal, 2016). Qualquer espaço pode tornar-se em espaço educativo quando vivido com intencionalidade pedagógica e em articulação com diferentes áreas do saber.

1.3. Relação escola-comunidade

A valorização do ar livre como espaço educativo não se limita ao contacto com a natureza, importa destacar ainda o papel da comunidade que rodeia a escola. Os recursos sociais, culturais e humanos presentes no quotidiano das crianças constituem oportunidades de aprendizagem e de aproximação das crianças ao contexto real.

A relação entre escola e comunidade educativa tem assumido, nas últimas décadas, uma importância crescente, tanto no debate social e político como na investigação em educação. Para Alves e Varela (2012), esta centralidade resulta da evolução dos sistemas educativos e dos contributos da pesquisa, que reconhecem nesta articulação uma dimensão estratégica para a qualidade da educação, pela sua relevância prática e científica.

A escola não pode ser entendida como uma instituição fechada sobre si mesma, desligada do meio em que se insere. Pelo contrário, deve ser

concebida como um sistema aberto, em permanente diálogo com a comunidade e capaz de transformar a realidade em que se encontra. Para além de lugar de aprendizagens formais, é também espaço de experiências sociais, culturais e cidadãs. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) consagra o princípio da abertura da escola ao meio e o Decreto-Lei n.º 55/2018 reforça esta orientação, prevendo que os projetos curriculares e pedagógicos sejam construídos em articulação com o território e os seus agentes (Diário da República, 1986, 2018b)

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) explicita que a missão da escola é formar cidadãos ativos, capazes de participar na vida coletiva e de interagir criticamente com a sociedade. De forma convergente, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017) sublinha a escola como espaço de exercício democrático, cuja ação educativa deve articular-se com a comunidade numa lógica de responsabilidade partilhada.

Neste enquadramento, Freire (1996) afirma que ensinar exige compromisso ético e político, respeitando os saberes dos educandos e valorizando as experiências que trazem das suas comunidades. Esta perspetiva reconhece a importância de integrar o território no processo educativo, transformando-o em recurso pedagógico. De modo convergente, Batista (2012) destaca que a escola tem o dever de se relacionar de forma próxima com a comunidade envolvente, mobilizando os seus recursos e potenciando oportunidades educativas.

Para Clarke e Newman (cit. por Batista, 2012), o esforço de aproximação entre escola e comunidade não se esgota na dimensão funcional da cooperação educativa, podendo assumir igualmente uma natureza identitária. A comunidade não deve ser entendida apenas como um espaço delimitado geograficamente, mas sobretudo como uma realidade afetiva, fundada em interesses e objetivos partilhados. Esta dimensão reforça o

sentimento de pertença e a legitimidade da ação coletiva, tornando mais fácil mobilizar os diferentes atores em torno de um projeto educativo comum (Alves & Varela, 2012; Batista, 2012).

A relação entre escola, famílias e comunidade não é linear, mas resulta de uma teia complexa de interações. Como referem Pedro & Silva (2022), “(...) escolas, famílias e comunidades tecem entre si uma complexa rede de interações cuja resultante é influenciada pelos atores sociais envolvidos em cada processo, assim como pela relação de forças destes em cada momento” (p.1-2). Para além desta complexidade, sublinha-se que a cooperação entre os diferentes interlocutores pode gerar sinergias particularmente relevantes, ao acrescentar valor ao contributo individual de cada um, apoiar a construção de valores e recursos motivacionais, incentivar o esforço exigido pela escolaridade e alinhar expectativas comuns relativamente aos percursos escolares e profissionais. Esta dimensão comunitária está intimamente ligada ao conceito de capital social, tal como afirma Dimenstein (1999, citado por Ferreira,2021),

Quando a escola deixa de ser um aglomerado de salas de aulas e vira um espaço público de convivência, ela aumenta o capital social de uma comunidade – capital social é a rede de conexões humanas (família, igreja, associações, clubes) que oferecem um sentimento de pertencimento, de identidade, de que o indivíduo é parte integrante [...] (p. 33).

A literatura evidencia uma evolução conceptual na forma de compreender a relação escola–comunidade. A noção inicial de “escola aberta à comunidade”, associada a um primeiro esforço de aproximação entre a cultura escolar e a das famílias, mas ainda marcada por uma lógica burocrática e normativa, foi progressivamente substituída pelo conceito de

“escola em parceria”, que pressupõe relações horizontais, baseadas na corresponsabilização e na participação local (Alves & Varela, 2012).

Nesta perspetiva, a articulação entre escola e comunidade deve ultrapassar iniciativas pontuais e assumir-se como prática contínua e estruturante. A investigação demonstra que a participação ativa da comunidade nas práticas educativas potencia benefícios que vão além da melhoria do desempenho académico, reforçando os laços de solidariedade e de cooperação. Além disso, esta relação favorece um clima escolar mais inclusivo e contribui para a prevenção de desigualdades, situações de risco e abandono escolar (Community of Research on Excellence for All, 2020).

Em Portugal, a implementação das Comunidades de Aprendizagem, coordenada pelo Community of Research on Excellence for All (CREA), constitui um exemplo paradigmático desta ligação. Trata-se de um modelo que promove a participação de professores, alunos, famílias e agentes locais em todos os momentos da vida escolar, desde a tomada de decisão até à concretização das práticas pedagógicas. A escola transforma-se, assim, num espaço democrático, horizontal e inclusivo, em que todos têm voz e responsabilidade partilhada. A evidência recolhida em escolas portuguesas mostra que este modelo contribui para a melhoria dos resultados académicos, para a redução do abandono e para a coesão social (Community of Research on Excellence for All, 2020).

A abertura da escola ao meio traduz-se também na capacidade de adaptar a cultura escolar à cultura vivida pelos alunos, reconhecendo a heterogeneidade presente nas salas de aula, marcada por diferentes contextos socioeconómicos e culturais. Utilizar o meio como recurso educativo é uma forma de valorizar os conhecimentos prévios das crianças e de lhes mostrar que o currículo escolar tem utilidade no quotidiano (Alves & Varela, 2012; Community of Research on Excellence for All, 2020). Esta perspetiva desloca o aluno de um papel de mero recetor de informação para o de produtor de

conhecimento, ao trazer para a escola saberes e experiências da sua comunidade. Além disso, no documento *Community of Research on Excellence for All* (2020) afirma-se que

As escolas, que se transformam, devem abrir as suas portas à comunidade para que possam sonhar com uma educação que supera o fracasso escolar, bem como os problemas de convivência e que se direciona para uma educação de qualidade para todas as crianças. Neste processo, todas as pessoas implicadas conhecem os objetivos e comprometem-se na sua consecução. As fases necessárias, para que esta se produza, são as seguintes: sensibilização, tomada de decisão, o sonho, seleção de prioridades e planificação. (p. 2).

Contudo, o estabelecimento desta relação enfrenta ainda vários desafios. A participação das famílias revela-se frequentemente desigual, sendo mais expressiva entre aquelas com maior capital escolar e cultural. Na perspetiva dos docentes, embora se reconheça a relevância da relação com a comunidade, são apontadas dificuldades associadas ao tempo disponível, à sobrecarga de tarefas e à escassez de recursos. Esta tensão entre o princípio da escola aberta ao meio e os constrangimentos da sua operacionalização quotidiana evidencia a necessidade de políticas e dispositivos que assegurem uma participação mais equitativa e efetiva (Alves & Varela, 2012).

Em síntese, a relação escola–comunidade constitui um eixo estruturante da educação contemporânea. Mais do que uma estratégia pedagógica, trata-se de um princípio essencial de uma escola democrática, inclusiva e transformadora, promotora de aprendizagens significativas e de cidadania ativa. Como refere Nóvoa (2023), “[n]ão se educa apenas no

interior do recinto escolar. O espaço público da educação tem de ser uma esfera de discussão, mas também de deliberação e de ação.” (p.5).

1.4. A importância da Interdisciplinaridade

A articulação entre escola e comunidade, quando assumida como prática estruturante e não apenas pontual, abre caminho a uma concepção de currículo mais flexível e integrado. Ao reconhecer o meio e o território como recursos pedagógicos, torna-se evidente que as aprendizagens não podem permanecer compartimentadas em áreas estanques, mas devem dialogar entre si. É neste contexto que a interdisciplinaridade surge como princípio orientador, permitindo articular saberes diversos em torno de problemas e experiências reais, potenciando aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

A escola contemporânea enfrenta o desafio de ultrapassar a lógica fragmentada do currículo, frequentemente organizada em disciplinas isoladas. Esta estrutura, assente num modelo pedagógico transmissivo, tende a limitar a perceção que os/as alunos/as têm da utilidade do conhecimento e a dificultar a sua mobilização em contextos reais. Como sublinham Leite e Relvas (2022), a compartimentação curricular “(...) gera dificuldades na continuidade e na transferibilidade das aprendizagens, não facilitando a compreensão das conexões entre as diferentes disciplinas.” (p. 10). Neste enquadramento, a interdisciplinaridade assume-se como princípio pedagógico estruturante, ao integrar conteúdos de diversas áreas e ao relacioná-los com contextos de aprendizagem significativos.

Importa compreender que o conceito de interdisciplinaridade não deve ser analisado de modo isolado, mas em articulação com outras noções que traduzem diferentes formas de relação entre as disciplinas. A pluridisciplinaridade pode ser entendida como a simples presença de várias áreas lado a lado, sem que se estabeleça uma ligação efetiva entre elas. A multidisciplinaridade já supõe alguma aproximação, mas cada disciplina

continua a atuar a partir da sua lógica própria, sem integração real. No extremo oposto, a transdisciplinaridade procura ultrapassar as fronteiras disciplinares, promovendo uma visão global e unitária do conhecimento. Entre estes polos encontra-se a interdisciplinaridade, que implica diálogo, cooperação e articulação entre diferentes áreas, permitindo que os saberes se reforcem mutuamente e ganhem novo sentido no contexto da aprendizagem (Lopes, 2014; Pombo, 2004).

Trata-se, ainda assim, de um conceito desafiante e em constante construção, cuja definição não é estanque nem consensual. Tal como afirma Barbosa (2003), “(...) a interdisciplinaridade não parece ter uma definição estanque, a cada texto que leio, a cada pesquisa que encontro, vislumbro um novo aspeto, uma nova definição” (p. 105). Esta perspetiva evidencia que a interdisciplinaridade, mais do que um ideal teórico, se concretiza em práticas pedagógicas que potenciam aprendizagens integradas e contextualizadas. Neste sentido, pode ser entendida como parte de um continuum que vai da mera coordenação entre disciplinas até à integração mais profunda dos saberes, numa perspetiva próxima da transdisciplinaridade (Pombo, 2008). Esta conceção evidencia que a interdisciplinaridade não se limita à soma de conteúdos, mas implica uma reorganização significativa do conhecimento, capaz de promover aprendizagens integradas e contextualizadas.

Em Portugal, a interdisciplinaridade é valorizada tanto na investigação pedagógica como nos documentos orientadores do sistema educativo, sendo assumida como condição essencial para a construção de aprendizagens significativas. O regime de monodocência no 1.º Ciclo constitui uma oportunidade privilegiada para a concretização da interdisciplinaridade, pois permite ao professor gerir de forma integrada os conteúdos das diferentes áreas curriculares (Leite & Relvas, 2022).

Esta perspetiva encontra respaldo no Decreto-Lei n.º 55/2018 (Diário da República, 2018b), que consagra a Autonomia e Flexibilidade Curricular

e prevê que “(...) as escolas organizem, de forma autónoma, o trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de projetos, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.” (p. 21). Já o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) reforça esta orientação, ao afirmar que “as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes (...)” e as “(...) áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas.” (p. 19). Este carácter não hierárquico confirma que as competências previstas no PASEO devem ser trabalhadas de forma transversal e integrada, exigindo práticas pedagógicas de natureza interdisciplinar.

Por fim, Rodrigues et al. (2025) reforçam que

Os futuros professores, no contexto da sua formação inicial, devem ser capazes de articular os conteúdos de diferentes disciplinas e de concretizar essa relação quando planificam atividades de ensino e aprendizagem. No entanto, a promoção de abordagens interdisciplinares é complexa, ocorrendo em diferentes níveis de integração curricular” (p. 2).

Esta perspetiva evidencia que, embora seja reconhecida como necessária e eficaz, a interdisciplinaridade coloca exigências significativas ao nível do planeamento e da implementação. Neste sentido, a interdisciplinaridade não se apresenta apenas como um ideal teórico, mas como um caminho pedagógico que assume relevância em atividades ao ar livre e de exploração do meio. Ao mobilizar problemas autênticos e situações do quotidiano, estas experiências favorecem a articulação entre diferentes áreas do saber e promovem aprendizagens integradas, significativas e contextualizadas.

Em suma, a escola contemporânea não pode permanecer circunscrita à sala de aula nem a um currículo fragmentado. O contacto com o ar livre, a exploração do meio envolvente e a relação com a comunidade revelam-se centrais para aprendizagens significativas, ao promoverem experiências ativas, criativas e interdisciplinares. Estas vivências não substituem a sala de aula, mas complementam-na, favorecendo autoconfiança, resiliência e cooperação entre pares, além de responderem aos desafios de uma educação mais aberta, inclusiva e conectada com o mundo real. Educar pode, assim, acontecer em qualquer espaço, desde que se reconheçam e mobilizem os seus potenciais educativos, reafirmando o papel da escola como espaço público comum e de formação de cidadãos críticos, autónomos e participativos.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo retoma-se à apresentação da questão de investigação e os seus objetivos inerentes, referidos na introdução. De seguida, é explicitada a metodologia adotada, as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas, bem como a sua fundamentação e adequação ao estudo em questão. Este enquadramento metodológico visa garantir a coerência, a fiabilidade e a validade científica do processo investigativo.

2.1. Questão de Investigação e Objetivos

Tal como foi referido na Introdução, o presente estudo diz respeito à utilização de atividades pedagógicas ao ar livre, com o objetivo de compreender de que modo estas podem constituir um meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma articulação das diferentes áreas curriculares contempladas no 1.º CEB. Estas atividades distinguem-se por ocorrerem em contextos naturais e reais, onde o contacto direto com o meio potencia a curiosidade, a experimentação e a integração de saberes. Assim, o seu potencial educativo reside na criação de experiências significativas que ligam o corpo, o pensamento e a emoção, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e a aprendizagem com sentido.

A questão de investigação/partida é “De que modo as atividades pedagógicas ao ar livre estimulam aprendizagens significativas para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Tendo em conta esta questão, definiram-se os seguintes objetivos de investigação: (i) Avaliar a eficácia das atividades pedagógicas ao ar livre, como estratégia pedagógica para integrar as diferentes áreas curriculares do 1.º CEB; (ii) Analisar de que modo as atividades ao ar livre contribuem para o desenvolvimento integral das crianças; (iii) Compreender como o desenvolvimento do currículo ao ar livre pode ser integrado nos tempos letivos e contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas das crianças do 1.º CEB e (iv) Compreender

como cada espaço ao ar livre pode desenvolver aprendizagens diferenciadas e significativas.

2.2. Metodologia e a sua adequação ao estudo

A investigação em educação assume um papel central no desenvolvimento profissional dos docentes e na melhoria contínua das suas práticas pedagógicas. Segundo Ponte (2008), investigar sobre a sua própria prática constitui uma estratégia que permite aos/às professores/as compreender os desafios do seu quotidiano escolar, assim como transformar a sua prática pedagógica à luz de uma reflexão sistemática e fundamentada. Nesta linha de pensamento, Alarcão (2001) refere que o/a professor/a-investigador/a é aquele/a que questiona criticamente a sua ação, transformando o espaço educativo num lugar de experimentação, aprendizagem e construção de saber. A autora reforça esta perspetiva ao afirmar que “[s]er professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”(p.6), destacando a importância de uma postura reflexiva e intencional no exercício da docência.

No âmbito deste relatório, esta perspetiva revela-se pertinente, uma vez que a intervenção incidiu sobre atividades pedagógicas realizadas ao ar livre, concebidas como oportunidades de inovação pedagógica e de análise crítica da prática, permitindo compreender o seu contributo para aprendizagens significativas.

2.2.1. Investigação sobre a prática

A presente investigação assume-se como um estudo sobre a prática, na medida em que emerge da análise de uma intervenção pedagógica desenvolvida pela estagiária ao longo de dez semanas com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este tipo de investigação coloca o/a professor/a em formação como sujeito ativo no processo de construção de conhecimento sobre a sua própria ação, permitindo-lhe refletir criticamente

sobre as suas escolhas e os seus efeitos. Silva (2013) salienta que a atitude investigativa é indispensável para a profissionalidade docente, na medida em que possibilita fundamentar a prática e desenvolver um saber pedagógico enraizado na articulação entre teoria e ação. No caso deste estudo, essa atitude traduziu-se na observação das aprendizagens emergentes e das formas de cooperação reveladas pelas crianças durante as atividades realizadas fora da sala de aula, favorecendo uma compreensão das experiências vividas.

Nóvoa (2017) enfatiza que a identidade profissional docente se constrói através de uma postura investigativa integrada no quotidiano, que implica analisar sistematicamente a prática e colaborar com os pares. Esta conceção concretizou-se no estudo através da sistematização de notas de campo e da reflexão contínua sobre as decisões pedagógicas tomadas, permitindo integrar uma dimensão crítica e colaborativa no processo de formação.

Por sua vez, Ponte (2002) reforça o papel da investigação sobre a prática como instrumento de desenvolvimento profissional, na medida em que permite aos professores transformar a experiência em conhecimento. Esta dimensão revelou-se fundamental para o presente trabalho, dado que a análise da intervenção ao ar livre possibilitou compreender o contributo destas atividades para aprendizagens significativas, bem como o desenvolvimento da identidade profissional da investigadora em formação.

2.2.2. Investigação qualitativa

Nesta investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa, que visa compreender os fenómenos educativos no seu contexto real. Esta abordagem possibilita interpretar as experiências dos participantes e os significados que atribuem às suas ações, considerando a complexidade, a singularidade e a dimensão contextual da prática educativa (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994).

No âmbito deste estudo, esta abordagem revelou-se pertinente, uma vez que as atividades ao ar livre foram analisadas no próprio espaço em que ocorreram, tendo em conta as interpretações das crianças e os sentidos que atribuíram às experiências vividas. Desta forma, Amado (2014) defende que uma investigação qualitativa

assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados). (p.41).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se por descrever acontecimentos e interações no local da investigação, valorizando a observação direta e a análise indutiva dos dados. Neste sentido, Afonso (2005) sublinha que esta abordagem compreende os significados atribuídos às experiências educativas em contextos singulares, em vez de privilegiar generalizações. Assim, mais do que generalizar resultados, o presente estudo procura compreender as práticas desenvolvidas, evidenciando o potencial formativo do trabalho pedagógico ao ar livre e inspirando outras experiências educativas sustentadas na observação, na ação e na reflexão.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) identificam cinco características fundamentais da investigação qualitativa, que se revelam adequadas ao presente estudo. A primeira refere-se ao facto de o ambiente natural ser a fonte direta de dados, com o/a investigador/a como principal instrumento de recolha, tal como se verificou neste estudo em contexto educativo. A segunda diz respeito ao seu carácter descritivo da informação, com dados recolhidos

sob a forma de registos escritos e imagens, incluindo notas de campo, fotografias e gravações áudio. Em terceiro lugar, a valorização do processo em detrimento dos resultados, aspeto observado no acompanhamento das dinâmicas participativas com as crianças e nas aprendizagens reveladas por elas ao longo das atividades. A quarta característica diz respeito à análise indutiva dos dados, concretizada na construção de categorias a partir da observação. Por fim, destaca-se a centralidade do significado, evidenciada na recolha das perspetivas e ideias dos/as alunos/as através de reflexões escritas no final de cada atividade no Caderno do Ar Livre.

Desta forma, considera-se que esta abordagem metodológica é adequada aos objetivos do presente estudo, ao procurar interpretar, de forma contextualizada, o contributo das atividades pedagógicas realizadas ao ar livre para a promoção de aprendizagens significativas no 1.º CEB.

2.3. Técnicas de recolha de dados utilizadas

A definição das técnicas de recolha de dados representa uma etapa fundamental no desenvolvimento de uma investigação, uma vez que condiciona a qualidade, a profundidade e a relevância das informações obtidas. Estas técnicas definem-se por “(...) procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis” (Baptista & Sousa, 2011, citados por Batista et al., 2021, p.53). Desta forma, a sua escolha deve articular-se com os objetivos do estudo e com a necessidade de compreender os significados que os participantes atribuem às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste estudo, foram selecionadas técnicas coerentes com os princípios da investigação qualitativa e com os objetivos definidos, procurando assegurar o rigor metodológico e a credibilidade da análise realizada. Estas técnicas incluíram a observação participante, a entrevista semiestruturada e a recolha documental, operacionalizadas através de diferentes instrumentos de

registo que permitiram captar aprendizagens e interações no âmbito das atividades pedagógicas realizadas ao ar livre.

2.3.1. Observação Participante

A observação participante constituiu uma técnica central na recolha de dados do presente estudo, assumindo relevância no contexto de uma investigação qualitativa sobre a prática. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a observação participante “[c]onsiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva. O investigador estuda então os seus modos de vida, de dentro e pormenorizadamente, esforçando-se por perturbá-los o menos que possível” (p.197).

Importa referir que a observação não se limita ao ato de observar. Como defende Máximo-Esteves (2008), observar exige questionar, interpretar e refletir sobre o que se presencia, uma vez que “(...) a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Além disso, para a realização de uma boa observação é necessário a praticar, uma vez que “(...) a observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se, necessariamente, na prática: aprende-se praticando.” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

No presente estudo, a observação foi orientada por dois parâmetros diretamente relacionados com a questão de investigação: (i) o envolvimento e a participação ativa das crianças nas atividades pedagógicas ao ar livre, considerando o interesse, a motivação e a persistência revelados e (ii) as interações e aprendizagens evidenciadas, através da cooperação entre pares, da mobilização de conhecimentos de diferentes áreas curriculares e das estratégias utilizadas em situações de resolução de problemas.

Para registar estas observações, recorreu-se a diferentes instrumentos, entre os quais as notas de campo, os registos fotográficos e as gravações áudio. As notas de campo constituíram o instrumento principal, por

possibilitaram documentar episódios significativos, diálogos espontâneos e comportamentos reveladores das aprendizagens em curso. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), estas notas são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Relativamente aos registos fotográficos e às gravações de áudio desempenharam um papel complementar, permitindo registar momentos significativos das interações pedagógicas, como o trabalho desenvolvido pelas crianças e as conversas em grande grupo. No entanto, destaca-se a importância das gravações de áudio, uma vez que possibilitaram elaborar notas de campo mais completas e fidedignas das narrativas partilhadas pelas crianças.

2.3.2. Recolha documental

A recolha documental possibilitou aceder a produções escritas realizadas no âmbito da intervenção pedagógica. O principal documento analisado foi o *Caderno do Ar Livre*, preenchido individualmente pelas crianças ao longo das atividades propostas. Este recurso integrou diferentes tipos de produções, como reflexões escritas, pequenas frases e desenhos, que evidenciaram a forma como as crianças experienciaram as propostas e mobilizaram saberes de várias áreas curriculares, nomeadamente de Matemática, Português e Estudo do Meio.

Como referem Bogdan e Biklen (1994), “[o]s dados produzidos pelos sujeitos são utilizados como parte dos estudos em que a tónica principal é a observação participante ou a entrevista, embora às vezes possam ser utilizados em exclusivo” (p. 282), o que valida a utilização desta técnica no âmbito de estudos qualitativos centrados na prática educativa. Ademais, Bardin (2013) sublinha que os documentos constituem fontes de dados relevantes que, quando analisados sistematicamente, permitem compreender representações, valores e aprendizagens revelados pelos participantes.

Assim, esta técnica permitiu cruzar estes dados com as observações recolhidas, reforçando a credibilidade da investigação através da triangulação das técnicas de recolha de dados.

2.3.3. Inquérito por entrevista

A técnica de entrevista foi utilizada como instrumento complementar às outras técnicas de recolha, permitindo aprofundar a compreensão do fenómeno estudado. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista “(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

Deste modo, foi realizada uma entrevista semiestruturada à professora cooperante, antes do início da intervenção junto das crianças, com o intuito de recolher dados sobre as suas conceções relativamente ao potencial pedagógico das atividades pedagógicas ao ar livre. Esta técnica revelou-se pertinente para aceder ao ponto de vista da docente, enquanto elemento privilegiado do contexto educativo em análise.

Tal como foi mencionado anteriormente, a entrevista realizada corresponde ao grau de estruturação semiestruturada, na medida em que foi elaborado um guião de entrevista (consultar Anexo A), com um conjunto de questões seguidas de uma estrutura logística e sequencial. Deste modo, o guião foi organizado em cinco blocos temáticos: Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada; Caracterização da Entrevistada; Modelo(s) utilizado(s) pela entrevistada; Atividades pedagógicas ao ar livre e por fim, Conclusão da entrevista. Apesar desta organização, procurou-se garantir à entrevistada liberdade para desenvolver e aprofundar as suas respostas, respeitando o princípio da flexibilidade inerente à entrevista qualitativa (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994).

As respostas foram posteriormente transcritas (consultar Anexo B) e analisadas, possibilitando identificar ideias-chave que, ao serem cruzadas

com as notas de campo e com os registos do Caderno do Ar Livre, contribuíram para a triangulação dos dados e reforçaram a credibilidade do estudo.

2.4. Técnicas de análise de dados

A análise de dados constitui uma etapa essencial no processo de investigação, na medida em que permite interpretar, sistematizar e atribuir significado à informação recolhida, articulando-a com os objetivos definidos e com o quadro teórico do estudo. No âmbito da investigação qualitativa, esta análise requer um olhar atento, interpretativo, crítico e sensível à complexidade dos contextos e das experiências vividas pelos participantes (Amado, 2014).

Considerando a natureza dos dados recolhidos através das notas de campo, da entrevista e das produções escritas no Caderno do Ar livre, definiu-se que a técnica mais adequada para o tratamento da informação obtida seria a análise de conteúdo, uma vez que permite tratar a informação de forma sistemática, rigorosa e contextualizada. De acordo com Amado (2014), a análise de conteúdo é “(...) uma técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações (...)” (pp. 302–303).

O processo de análise seguiu uma lógica indutiva e desenvolveu-se diferentes momentos. Numa primeira fase, procedeu-se a uma leitura flutuante de todos os registos para obter uma visão global do material. Posteriormente, foram selecionados excertos significativos, recorrendo a uma codificação inicial que permitiu identificar ideias-chave. A partir dessa codificação, foram construídas categorias de análise que emergiram do material empírico e que se articularam com a questão de investigação e com os objetivos definidos.

A análise de conteúdo permitiu ainda cruzar dados provenientes de diferentes técnicas, como a observação participante, a entrevista e a recolha

documental, assegurando a triangulação metodológica. Em suma, assume-se como uma técnica essencial neste projeto, na medida em que, ao sistematizar e interpretar os dados recolhidos, possibilitou uma compreensão mais densa e fundamentada do fenómeno investigado.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo centra-se na intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do estágio IV, organizada em diferentes momentos e sustentada numa perspetiva de ensino exploratório. O seguinte capítulo relatório encontra-se organizado em três partes: breve caracterização do contexto e dos participantes; apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica proposta e, por fim, descrição de tarefas desenvolvidas.

3.1. Caracterização do contexto e dos participantes

O estágio decorre numa escola que pertence à rede pública, localizada no distrito de Setúbal. A escola é composta por dois edifícios: um com três salas destinadas à Educação Pré-Escolar (EPE) e outro com doze salas para o 1.º CEB, um ginásio e um refeitório. No que se refere ao espaço exterior da escola, este é um espaço amplo rodeado por diversos elementos da natureza. Além disso, este espaço é composto por uma horta pedagógica, um campo e um parque com esplanada e outras diversões para os/as alunos/as.

Em relação ao Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), importa mencionar que é o documento orientador que apoia os/as educadores/as e/ou professores/as para o cumprimento da missão, dos princípios e valores defendidos pelo Agrupamento. O PEA (2018) tem como missão:

conduzir o ensino e a aprendizagem de forma a que todos os alunos se sintam incluídos e motivados a participar no seu processo de aprendizagem, permitindo a cada um atingir o seu potencial máximo, na construção de um percurso pessoal e académico, pautado pela responsabilidade, autonomia e competência. (Agrupamento de Escolas A, 2018).

Neste sentido, foi possível observar que de facto a professora cooperante tem em consideração a importância de seguir estes princípios e valores, tentando sempre incluir e encorajar todos/as os/as alunos/as.

Relativamente à caracterização dos participantes, a turma do 3.ºB é constituída por vinte e cinco alunos, quinze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e onze anos de idade. Quanto à nacionalidade e etnias, é possível afirmar que existe alguma diversidade, na medida em que há duas crianças brasileiras, três cabo-verdianas e duas santomenses, as restantes têm nacionalidade portuguesa. Além disso, quatro crianças já foram referenciadas no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), sendo que duas usufruem de Medidas Seletivas e duas de Medidas Universais.

Os/As alunos/as da turma do 3.º B apresentam diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, sendo que algumas crianças evidenciam desempenhos mais próximos das aprendizagens esperadas no 1.º e no 2.º ano de escolaridade, apesar de estarem matriculadas no 3.º ano. Por essa razão, a docente procura adaptar algumas atividades e diversificar estratégias, de modo a responder às necessidades de cada criança. Durante as primeiras semanas de estágio, através da observação direta, constatou-se que a turma revela ser participativa e empenhada, principalmente, em propostas de atividades dinâmicas, nas quais as crianças têm um papel ativo.

Relativamente às relações interpessoais, foi possível observar que na turma surgem, ocasionalmente, alguns conflitos. Perante estas situações, a professora assume uma posição de mediadora, apelando às crianças que conversem entre si. Em contrapartida, esta turma demonstra ser unida e disponível para ajudar os/as colegas quando necessário. Para além de terem uma boa relação com os/as colegas/as, a ligação que têm com a professora titular é muito positiva, na qual é visível o carinho, respeito, confiança e segurança.

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, importa salientar que este é, essencialmente, orientado pelos conteúdos e tarefas do manual. Contudo, em conversas informais com a professora, foi possível compreender a importância que atribui à flexibilidade, nomeadamente no que respeita à reorganização da ordem das tarefas. Quanto a esta abordagem, a professora referiu, que procura diversificar as dinâmicas de trabalho, alternando entre atividades em pequenos grupos, a pares ou individuais. Esta prática reflete-se frequentemente na disposição das mesas da sala, à qual a professora dedica particular atenção, ajustando-a regularmente para melhor se adequar às diferentes estratégias de ensino. No Anexo C encontram-se imagens representativas da disposição da sala na primeira semana de estágio.

Relativamente à rotina diária da turma, esta encontra-se estipulada pelo Agrupamento A, no que compete às áreas curriculares a serem exploradas nos diversos momentos do dia. No Anexo D encontra-se o horário letivo da turma do 3.ºB. No entanto, através de conversas informais e da observação direta, foi possível compreender que a rotina diária sofre pequenas alterações, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Ademais, os/as alunos/as que usufruem de Medidas Seletivas têm direito a um apoio diário fora da sala de aula.

No que diz respeito ao tema do projeto de investigação, durante as primeiras semanas de estágio, foi possível observar que a professora cooperante recorre à utilização dos manuais adotados para a introdução e/ou consolidação dos diversos conteúdos de aprendizagem. No entanto, através da entrevista realizada à professora titular, contactou-se que no ano letivo passado a turma participou em algumas atividades ao ar livre relacionadas com a horta pedagógica, no âmbito de um projeto em que a escola estava envolvida. Durante a entrevista a professora cooperante afirmou que no presente ano letivo optou por não dar continuidade a atividades ao ar livre,

destacando ainda a sua dificuldade em articular os conteúdos de aprendizagem esperados para o 3.º ano com esse tipo de atividades.

Importa referir que este é o meu terceiro estágio a decorrer nesta instituição, o que permitiu vivenciar as diferentes formas de exploração do espaço exterior, tanto nas salas de Educação Pré-Escolar (EPE) como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O espaço exterior atribuído à EPE encontra-se cuidadosamente organizado e equipado, sendo considerado como uma continuidade da sala, o qual potencia aprendizagens diversificadas e significativas para as crianças. No Anexo E é possível observar imagens representativas do espaço exterior da EPE. Quanto ao espaço exterior do 1.º CEB, foi possível verificar que, durante os momentos de recreio, existem algumas limitações colocadas pela coordenação da escola, tal como é visível no Anexo F.

Alguns exemplos dessas limitações são a aproximação das crianças às árvores e das zonas do recreio onde o pavimento é composto por terra batida, comprometendo assim o contacto com os elementos da natureza, bem como do desenvolvimento de brincadeiras espontâneas. Este facto acaba por condicionar o valor educativo do espaço exterior, que se revela um verdadeiro potenciador de aprendizagens nas salas de EPE da escola. Este facto é evidência na nota de campo presente no anexo G.

No que respeita aos interesses da turma, desde o início do estágio tornou-se visível o entusiasmo das crianças por propostas mais práticas e dinâmicas. Destaca-se uma nota de campo (consultar Anexo H) representativa de uma narrativa como uma das crianças que expressou espontaneamente a sua vontade em realizar atividades ao ar livre, o que demonstra que este tipo de abordagem vai ao encontro das suas motivações e interesses. Contudo, observou-se que as potencialidades do espaço exterior da escola não são plenamente mobilizadas no contexto do 1.º CEB, ao

contrário do que acontece na EPE, onde esse espaço é integrado de forma mais regular nas práticas pedagógicas.

3.2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular de Estágio IV, no período de 17 de março a 4 de junho de 2025 (de segunda-feira a quarta-feira), teve como principal objetivo explorar o potencial das atividades pedagógicas ao ar livre na promoção de aprendizagens significativas e no estabelecimento da relação entre a escola, as crianças e a comunidade envolvente. A partir das observações realizadas durante a primeira semana de estágio, traçou-se uma proposta assente nos princípios do ensino exploratório, da escuta ativa das crianças e de uma intencionalidade educativa orientada para a experiência e a participação. Importa referir que, inicialmente, a turma não estava familiarizada com atividades realizadas fora da sala de aula. Por essa razão, a implementação foi pensada de forma gradual, permitindo uma aproximação progressiva ao espaço exterior e à comunidade.

Deste modo, a sequência de atividades foi organizada com o objetivo de tornar as aprendizagens mais próximas das vivências das crianças, explorando o potencial dos espaços exteriores enquanto contextos educativos. A implementação representou um desafio acrescido, uma vez que a turma não estava habituada a este tipo de dinâmicas. Assim, para dar início à intervenção, foi necessário definir, em conjunto com a turma, orientações e regras de funcionamento que assegurassem condições favoráveis à realização das atividades fora da sala de aula, promovendo a segurança, o envolvimento e o respeito mútuo.

Paralelamente, foi criado o “Caderno do Ar Livre”, concebido como recurso pedagógico e de investigação ao longo da intervenção. Este instrumento permitiu que cada criança registasse, de forma individual,

aprendizagens e reflexões suscitadas pelas diferentes propostas, recorrendo a frases incompletas, pequenas produções escritas ou registos gráficos. Desta forma, o caderno constituiu uma estratégia de valorização da voz das crianças e de promoção da sua autonomia.

Importa referir que, no processo de planificação das atividades, foi tido em consideração o ponto de partida da turma em cada área curricular. Procurou-se, assim, explorar conteúdos que ainda não tinham sido lecionados, garantindo a continuidade e a coerência com o trabalho anteriormente desenvolvido pela professora cooperante.

A Tabela 1 apresenta a estrutura geral das três sessões que compuseram a intervenção pedagógica, indicando a data de realização de cada uma e uma breve descrição das respetivas atividades. No Anexo I encontra-se as planificações de cada atividade elaborada.

Tabela 1- *Tabela síntese da Intervenção Pedagógica.*

Data	Local	Atividade	Objetivos gerais
06/05/2025	Espaço exterior da escola	Caça ao Tesouro	-Estimular a cooperação e o trabalho em equipa; - Consolidar aprendizagens em Matemática e Estudo do Meio; - Desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de problemas.
14/05/2025 a 21/05/2025	Sala de aula e Mercado local	Visita ao Mercado	- Aplicar conhecimentos matemáticos em contexto real; - Promover a autonomia e a tomada de decisões em grupo; - Incentivar a comunicação oral e a interação com a comunidade envolvente.

03/06/2025	Espaço exterior da escola	Land'Art	- Estimular a criatividade e a expressão nas artes visuais através da utilização de elementos naturais; - Promover o trabalho cooperativo e o respeito pelo meio ambiente; - Desenvolver a capacidade de apreciação e partilha de produções artísticas.
------------	---------------------------	-----------------	---

De modo geral, todas as atividades foram concebidas para valorizar a autonomia das crianças, estimular a cooperação e a ajuda mútua, promover a escuta e o respeito mútuo, bem como favorecer o contacto direto com o espaço exterior e a comunidade envolvente. Em comum, as propostas procuraram aproximar os conteúdos curriculares das vivências quotidianas, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Neste sentido, a intervenção assentou numa intencionalidade pedagógica orientada para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e cívicas, articulando diferentes áreas do saber através de experiências integradas.

3.3. Descrição das tarefas desenvolvidas

3.3.1. Atividade – “Caça ao Tesouro”

A atividade “Caça ao Tesouro” constituiu a primeira proposta dinamizada no âmbito da intervenção pedagógica. Esta atividade estava prevista para ser implementada no dia 30 de abril de 2025, após a interrupção letiva das férias da Páscoa, no entanto, devido a condições meteorológicas desfavoráveis, foi adiada para dia 6 de maio. O principal objetivo desta proposta foi promover a consolidação de conteúdos abordados anteriormente, de forma lúdica e dinâmica, favorecendo a reintegração das crianças na rotina escolar. Paralelamente, pretendeu-se estimular o raciocínio lógico, a

cooperação entre pares e o envolvimento ativo dos alunos em tarefas que mobilizaram diferentes áreas do saber.

A “Caça ao Tesouro” constituiu-se como um jogo pedagógico que integrou intencionalmente os conteúdos curriculares em desafios progressivos, promovendo a motivação, a cooperação e o pensamento crítico. Para além disso, constituiu uma experiência de resolução de problemas, de trabalho colaborativo e de contacto direto com a natureza, reforçando a articulação entre conhecimento escolar e vivências reais. O jogo, neste contexto, não foi apenas um momento de prazer, mas um meio de aprendizagem que envolveu ativamente as crianças no processo educativo. Tal como refere Kishimoto (1995), “[u]tilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (pp. 59-60).

A atividade foi organizada a partir dos diversos espaços do exterior da escola, sendo a turma dividida em cinco grupos com cinco elementos, cada um com um percurso previamente estabelecido (cf. Imagem 1). Os percursos foram organizados de modo a assegurar que apenas um grupo permanecesse em cada estação em simultâneo, garantindo uma gestão equilibrada do espaço e do tempo de realização das tarefas. Importa referir que, para a dinamização da atividade, foi fundamental o apoio da professora cooperante e da colega de estágio, garantindo-se o acompanhamento adequado dos grupos em todas as estações.

Figura 1- Mapa da escola.



Legenda:

- A: Horta Pedagógica
- B: Galinheiro
- C: Pinheiro
- D: Parque infantil
- E: Campo Desportivo
- F: Cozinha de lama

Apesar de a atividade ter sido realizada no espaço exterior, reconhece-se que a sua exploração não atingiu todo o potencial educativo que este contexto poderia oferecer. No entanto, a proposta constituiu um primeiro contacto da turma com dinâmicas fora da sala de aula, funcionando como uma etapa inicial no caminho para a valorização do espaço educativo em toda a sua abrangência.

Considerando que os alunos não estavam habituados a desenvolver atividades neste tipo de contexto e que a professora cooperante privilegiava, na sua prática, a utilização de fichas e registos escritos, tornou-se necessário integrar esse tipo de materiais em três estações, garantindo a articulação com a rotina já estabelecida e assegurando a ligação explícita aos conteúdos curriculares. Além disso, procurou-se aproximar a atividade dos objetivos do projeto, introduzindo propostas que implicaram movimento, observação e interação direta com o meio. Neste sentido, a atividade “Caça ao Tesouro” assumiu-se como ponto de partida para a exploração de experiências educativas que se pretendia promover ao longo da intervenção.

No momento de apresentação da tarefa, considerou-se necessário explicar às crianças que iriam participar numa “Caça ao Tesouro”, no espaço exterior da escola. Para isso, existiu uma conversa com a turma, com o objetivo de compreender os seus conhecimentos em relação a este jogo, assim como, das regras e cuidados a ter fora da sala de aula. As crianças identificaram rapidamente a importância das pistas como recurso indispensável para alcançar a meta final (o tesouro), revelando familiaridade com a lógica deste tipo de dinâmica.

Ainda na apresentação da tarefa, foi necessário clarificar o significado atribuído ao termo “tesouro”. Este momento foi crucial, uma vez que as crianças tendem a associar esta palavra a bens materiais e/ou a doces, o que poderia gerar desilusão ao descobrirem que o tesouro preparado eram sementes para futura germinação. Deste modo, promoveu-se uma reflexão conjunta sobre os diferentes significados que a palavra pode assumir, valorizando perspectivas subjetivas como a amizade, a partilha, o cuidado com a natureza ou a possibilidade de criar algo novo. Este diálogo inicial permitiu ampliar as conceções das crianças, orientando a atividade para um sentido simbólico e pedagógico, em concordância com os objetivos delineados para o projeto.

Após este momento, a turma deslocou-se para o espaço exterior da escola, onde foi organizada em cinco grupos de trabalho. Para iniciar a atividade, cada grupo recebeu um enigma, cuja resolução indicava a estação que se deveria deslocar. Em cada estação, as crianças encontravam um desafio a realizar e, quando concluído, o grupo recebia outro enigma que lhe permitia avançar no percurso. Assim, a atividade foi sendo desenvolvida de modo sequencial, até que os grupos alcançassem a última estação, onde se encontrava o “tesouro”.

De um modo geral, os desafios propostos nas diferentes estações foram superados com sucesso pelos grupos, evidenciando empenho e

motivação ao longo de toda a atividade. Importa destacar ainda, um aspecto relevante observado relacionado com a entreaajuda entre pares, nomeadamente num grupo em que, dentro da sala de aula, costumavam emergir alguns conflitos relacionados com a cooperação. Neste contexto, a dinâmica proporcionada pelo jogo favoreceu uma interação mais positiva e colaborativa, revelando a importância de criar ambientes que potenciem a construção conjunta de soluções e o fortalecimento de relações interpessoais.

A Tabela 2 apresenta a descrição sintética de cada estação elaborada para a atividade “Caça ao Tesouro”.

Tabela 2- *Descrição sintéticas das estações elaboradas.*

Estações elaboradas	Descrição sintética
Sopa de letras: (Estação A)	Encontrar 4 continentes e 3 áreas do oceano global (em várias direções) e registar no enunciado.
Problema Matemático (Estação B)	Resolver problemas com adição e subtração (até 4 algarismos): calcular custos por aluno, comparar poupanças e explicitar raciocínio.
Desenho “Vamos parar e sentir” (Estação C)	Observar o espaço natural, partilha em grupo e realização de um desenho individual incorporando elementos observados, acompanhado de uma frase final.
“Quem é quem?”: sólidos geométricos (Estação D)	Completar bilhetes de identidade dos sólidos geométricos, identificar faces/figuras que os compõem e distinguir prismas e pirâmides.
CodyRoby: jogo de orientação	Tabuleiro desenhado no chão (5×5). As crianças assumem o papel de “robôs”, deslocando-se

corporal (Estação E)	conforme as instruções dadas pelos colegas através das cartas de comando.
Tesouro (Estação F)	Entrega do tesouro e construção de sementeiras, que posteriormente foram levadas pelas crianças para acompanhar o processo de germinação em família.

As Figuras 2 e 3 são representativas das diversas estações desta proposta.

Figura 2- Estação A, B e C.

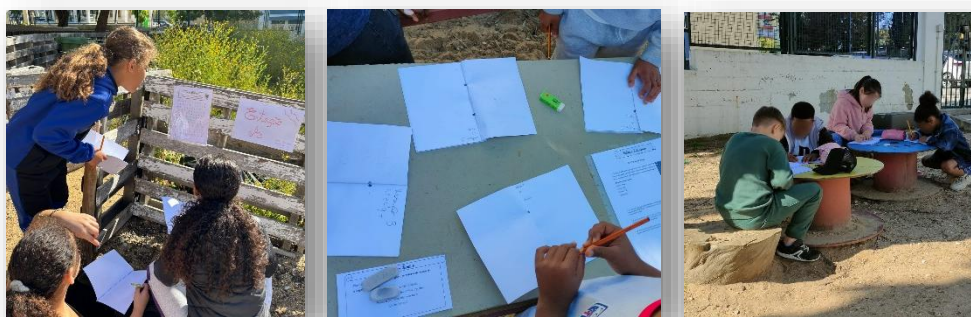


Figura 3- Estação D, E.



A discussão e sistematização dos conteúdos abordados decorreram à medida que os desafios das estações A, D e E foram corrigidos em grande turma, no quadro branco. Este momento revelou-se fundamental para consolidar as aprendizagens, proporcionando espaço para o esclarecimento de dúvidas e para a partilha de diferentes estratégias de resolução. A correção

assumiu ainda um carácter formativo, permitindo identificar os conhecimentos adquiridos e as dificuldades sentidas pelos/as alunos/as, ao mesmo tempo que os incentivava a explicitar os processos de pensamento mobilizados na resolução de cada enigma ou exercício. Por fim, existiu uma reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido, através de algumas perguntas orientadoras como, por exemplo, “Como é que trabalharam em equipa?”; “Algum grupo decidiu dividir tarefas?”; “Em algum momento tiveram opiniões diferentes? Como resolveram?”; “Como se sentiram ao participar na Caça ao Tesouro?”; “Existiu algum desafio que consideraram mais difícil? Qual?” e “Gostariam de repetir esta atividade? Porquê?”.

3.3.2. Atividade – “Ida ao Mercado”

A atividade “Visita ao Mercado” constituiu a segunda proposta dinamizada no âmbito da intervenção pedagógica, desenvolvendo-se em diferentes etapas, entre os dias 14 e 21 de maio de 2025. O seu objetivo principal consistiu em proporcionar às crianças uma experiência de contacto direto com a comunidade envolvente, possibilitando-lhes aplicar, em contexto real, os conhecimentos previamente trabalhados e, simultaneamente, adquirir novas aprendizagens.

Esta intencionalidade vai ao encontro com o documento orientador PASEO, que sublinha a importância de “abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere (...)” (2017, p.31). A visita ao mercado possibilitou a vivência de aprendizagens em contexto real, reforçando a ligação entre escola e comunidade e valorizando a participação ativa das crianças.

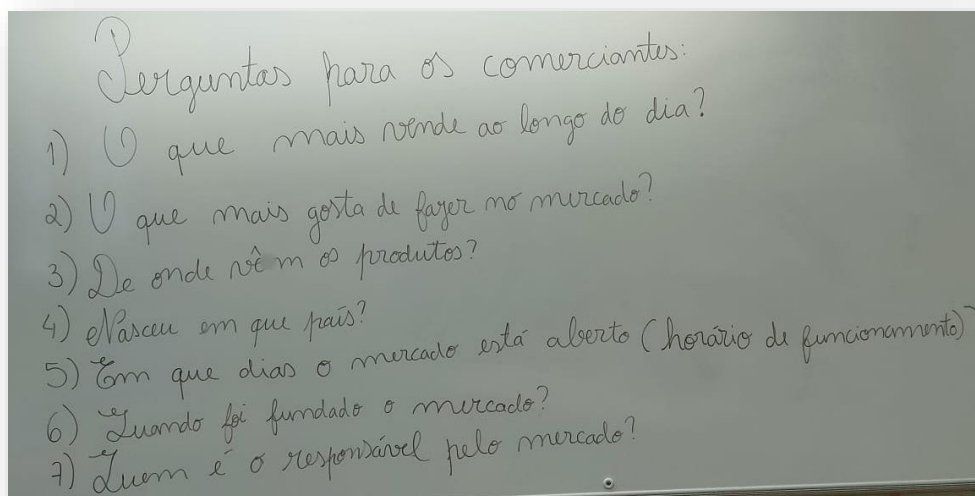
Tal como na atividade “Caça ao Tesouro”, esta proposta contemplou a articulação das diferentes áreas do saber, nomeadamente, Matemática, Português e Estudo do Meio, promovendo aprendizagens significativas

através da vivência de situações do cotidiano. O mercado constituiu um verdadeiro espaço pedagógico para o desenvolvimento de competências relacionadas com a utilização do dinheiro, a tomada de decisões em grupo, interação com a comunidade e a valorização de hábitos de consumo conscientes e saudáveis.

A primeira etapa correspondeu à atividade “Compras e mais compras”, realizada em sala de aula no dia 14 de maio de 2025, com o objetivo de preparar a visita ao mercado. Neste sentido, procurou-se antecipar eventuais dificuldades das crianças nas operações matemáticas relacionadas com o uso do dinheiro, sensibilizá-las para questões de consumo e introduzir o conceito de fruta da época, até então desconhecido, incentivando a reflexão sobre escolhas alimentares mais conscientes e sustentáveis. Para esta proposta, as crianças organizaram-se em pequenos grupos e utilizaram folhetos de supermercado para simular a elaboração de uma lista de compras e a gestão de um orçamento previamente definido. Posteriormente, em grande grupo, discutiram-se as opções realizadas, os cálculos efetuados, as poupanças obtidas e os casos em que alguns grupos excederam o valor estipulado, consolidando aprendizagens já trabalhadas e mobilizando os conhecimentos necessários para a etapa seguinte no mercado.

Após a realização da primeira atividade, foi explicado às crianças que, na semana seguinte, teriam a oportunidade de visitar o mercado local. Nesse sentido, em grande grupo, definiu-se um conjunto de perguntas a colocar aos comerciantes locais(cf. Figura 4), bem como uma lista de compras comum a todos os grupos. Este momento teve como principal objetivo possibilitar que as crianças a compreendessem o que iriam realizar durante a visita. As perguntas planeadas serviram de base à elaboração da notícia relativa à visita ao mercado.

Figura 4- Perguntas para os comerciantes elaboradas pelas crianças.



No dia da visita, antes da deslocação ao mercado, realizou-se uma conversa com a turma centrada na sensibilização para a segurança rodoviária e na explicitação das dinâmicas previstas para a atividade. Ademais, foi explicado que cada grupo ficou responsável por adquirir duas a três variedades de fruta, sendo solicitado que comprassem um quilo de cada. Esta decisão teve como objetivo evitar constrangimentos junto dos comerciantes e, em simultâneo, assegurar uma distribuição equilibrada das tarefas entre os grupos. Importa referir que, embora estivesse inicialmente prevista a exploração do tópico “Medição e Unidades de Medida”, tal não foi abordado nesta fase, tendo a atividade sido orientada sobretudo para o uso do dinheiro, o cálculo de valores e o registo das compras. Depois, a turma deslocou-se a pé até ao mercado.

Já no mercado, a turma foi organizada em três grupos, cada um acompanhado por um adulto responsável. De seguida, foram distribuídos os cadernos do ar livre a todas as crianças e entregue a cada grupo o montante estipulado para as compras, correspondente a oito euros. A exploração iniciou-se com uma volta pelo mercado, permitindo às crianças observar o funcionamento das bancas e familiarizar-se com o espaço.

Posteriormente, realizaram as perguntas previamente elaboradas em sala de aula, o que possibilitou a interação direta com os comerciantes e a recolha de informações. Embora estivesse previsto que todas as crianças registassem as respostas no caderno do ar livre, tal não se revelou viável em termos logísticos, uma vez que as condições do espaço não facilitavam a escrita. Para ultrapassar esta limitação, foi atribuída a cada grupo uma criança responsável pelo registo. Já na escola, os grupos reuniram-se para que todos os elementos pudessem completar o registo das perguntas, assegurando a participação de todos no processo.

Seguidamente, cada grupo procedeu à compra das variedades de fruta que lhe tinham sido atribuídas (cf. Figura 5), registando os preços praticados, efetuando os cálculos do total e verificando o troco recebido. Este momento constituiu uma oportunidade para aplicar, em contexto real, conhecimentos matemáticos e desenvolver competências relacionadas com a gestão do dinheiro e a tomada de decisões em grupo.

Figura 5- *Compras no mercado.*



No dia seguinte à visita ao mercado, deu-se início à atividade “Vamos ser jornalistas!”, cujo objetivo foi explorar o género textual notícia, a partir

da visita ao mercado. O tema da notícia teve por base as perguntas e respostas recolhidas junto dos comerciantes, procurando tirar partido da experiência em contexto real, de modo a atribuir maior significado aos conteúdos escolares e a promover aprendizagens significativas para as crianças.

Para terminar esta atividade, concretizou-se a preparação de uma salada de fruta confeccionada com os produtos adquiridos no mercado. A proposta envolveu toda a turma em grande grupo e teve como finalidade dar continuidade ao trabalho desenvolvido, associando-o à promoção de hábitos de alimentação saudável e de momentos de partilha. As crianças participaram em todas as etapas do processo, desde a higienização até ao corte e à junção das frutas, cumprindo as regras de higiene e segurança alimentar. Este momento da atividade possibilitou reforçar aprendizagens no âmbito do Estudo do Meio e da Educação para a Cidadania, ao mesmo tempo que promoveu a cooperação e o convívio entre pares.

No final do dia, tal como realizado nas atividades anteriores, seguiu-se um momento de discussão coletiva e de reflexão individual registada no *Caderno do Ar Livre*. Para orientar esta reflexão, foram utilizadas frases incompletas previamente definidas, como por exemplo: “Sentiram-se à vontade a fazer perguntas aos comerciantes? Como correu essa interação?”; “Que dificuldades surgiram no trabalho em grupo? Como as resolveram?” e “Se voltassem ao mercado, o que fariam de forma diferente?”, entre outros. Este momento revelou-se fundamental para consolidar aprendizagens, dar voz às perceções das crianças e favorecer a tomada de consciência sobre a experiência vivida no mercado, articulando o conhecimento escolar com situações do quotidiano.

3.3.3. Atividade – “Land’Art”

A atividade de Land’Art foi realizada na fase final da intervenção pedagógica, constituindo a última proposta dinamizada com a turma. Nesta

etapa, as crianças já se encontravam mais habituadas a participar em atividades desenvolvidas fora da sala de aula, o que possibilitou explorar o espaço exterior de forma autónoma, criativa e colaborativa.

A proposta surgiu a partir de uma experiência prévia em Artes Visuais, na qual as crianças foram desafiadas a integrar elementos naturais nas suas produções. O entusiasmo e a curiosidade demonstrados na manipulação destes materiais revelaram um interesse genuíno pela natureza como fonte de inspiração. Este interesse serviu de base para a planificação da atividade, permitindo aprofundar a dimensão criativa e experimental e reforçar a ligação das crianças ao meio natural.

O objetivo central consistiu em promover a expressão artística e estética através das Artes Visuais, estimulando a criatividade e fortalecendo uma relação consciente e respeitosa com o meio envolvente, recorrendo à utilização de elementos naturais. Tal como salientam Godinho e Brito (2010), “[a] área das expressões é também um espaço de aprendizagens concretas e específicas, que [o/a professor/a] deve procurar implementar com o respeito e a seriedade que qualquer área do saber deve merecer” (p. 15). Neste sentido, a Land’Art, enquanto prática artística que conjuga observação, criação e experimentação, constitui uma oportunidade para trabalhar esta área de forma intencional, atribuindo-lhe a mesma valorização das restantes áreas curriculares.

Para dar início à atividade, foram colocadas algumas questões orientadoras à turma, com o objetivo de identificar os seus conhecimentos prévios, relativamente ao movimento artístico *Land’Art*. A seguinte nota de campo é representativa deste momento.

Nota de campo: 03/06/2025 (terça-feira)

Estagiária: - Onde é que podemos fazer desenhos?

Todos: - No papel!!!

Estagiária: - E sem ser no papel?

K.S.: - Podemos pintar o chão!

Estagiária: - Muito bem! Como é que o podemos pintar?

K.S.: - Com giz.

Estagiária: - Então, e se eu quiser fazer um desenho no chão, sem precisar dos materiais que utilizamos dentro da sala de aula. O que posso utilizar?

L.S.: - Podemos utilizar as pedras para pintar o chão.

Estagiária: - E mais?

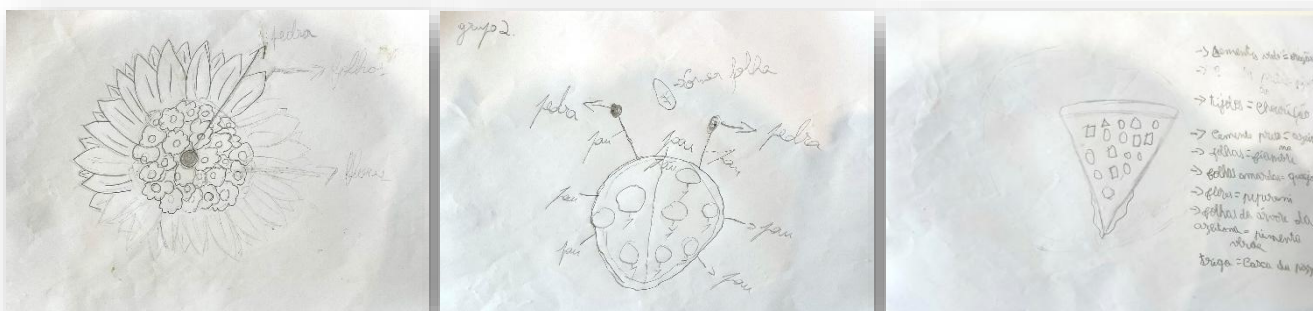
S.M.: - Podemos utilizar pauzinhos para transformar desenhos.

Em seguida, para contextualizar e explorar o movimento artístico Land'Art, foi utilizado um suporte digital elaborado previamente, com imagens exemplificativas. Neste momento, foi evidenciado o carácter efêmero desta forma de arte e reforçada a importância de respeitar a natureza, recolhendo apenas materiais já caídos no chão. Paralelamente, sensibilizou-se a turma para a preservação ambiental, alertando para a necessidade de evitar arrancar plantas e/ou danificar elementos naturais, garantindo que a intervenção artística desenvolvesse de forma consciente e responsável.

Posteriormente, a turma deslocou-se para o espaço exterior e foi organizada em meia-lua, de modo a facilitar a explicação do trabalho a desenvolver. Depois, foi solicitado a cada grupo que elaborasse, numa folha branca, a planificação da sua criação, identificando os elementos naturais necessários à sua concretização (cf. Figura 6). Para apoiar esta etapa, foi sugerido que circulassem pelo espaço exterior onde, no período da tarde, realizariam a atividade, com o objetivo de observarem e registarem os

recursos disponíveis. Durante este momento, circulei entre os grupos, apoiando a organização das ideias, incentivando a observação atenta e assegurando o cumprimento das regras de segurança e de preservação do meio envolvente.

Figura 6- *Exemplos de planificações dos grupos.*



Já, no período da tarde, os grupos foram desafiados a realizar as suas próprias criações, tendo por base as planificações. No entanto, foi-lhes referido que poderiam efetuar modificações às planificações, de forma a não restringir a sua criatividade e a promover a autonomia no processo de construção artística. À medida que os grupos terminassem, foi-lhes pedido para atribuírem um título às suas obras, escrevendo-o com um pau na areia (cf. Figura 7). Por fim, foi solicitado a cada grupo para apresentar a sua obra à turma, justificando a escolha de materiais e o título.

Figura 7- *Exemplos de algumas criações de Land'Art dos grupos.*



A turma teve ainda a oportunidade de convidar uma turma do 1.º ano do 1.º CEB para visitar a exposição de Land'Art, com o objetivo de desafiar a recriar, posteriormente, sua exposição. Este momento revelou-se enriquecedor, uma vez que permitiu dar a conhecer o trabalho desenvolvido, promover a interação entre as turmas e proporcionar partilha de ideias e aprendizagens. O contacto com outra turma contribuiu para o desenvolvimento de competências de comunicação, socialização e cooperação, reforçando a ligação à comunidade escolar e atribuindo um significado acrescido à experiência.

No dia seguinte, tal como realizado nas atividades anteriores, seguiu-se um momento de discussão coletiva e uma reflexão individual registado no “Cadernos do ar livre”, a partir de frases incompletas, como por exemplo, “Aprendi que...”; “Se voltasse a fazer esta atividade...”; “Senti-me...” e “Gostava de repetir esta atividade porque...”, entre outras.

Em síntese, as três atividades dinamizadas, Caça ao Tesouro, Visita ao Mercado e Land Art, apesar da sua diversidade, partilharam uma intencionalidade comum: potenciar aprendizagens significativas em contextos reais, através da exploração do espaço exterior e da articulação com a comunidade. Estas propostas traduziram em prática os princípios analisados no capítulo da fundamentação teórica, ao promoverem interdisciplinaridade, cooperação e uma relação estreita entre escola e território. Tal como defendem Oliveira-Formosinho & Pascal (2019), as pedagogias participativas exigem que a escola se abra ao meio envolvente, mobilizando experiências significativas que favoreçam a construção de conhecimento. Esta perspetiva articula-se com o projeto europeu OUTgoing – Outdoor Learning, que destaca o ar livre como espaço privilegiado de aprendizagem e propõe a integração da natureza e da comunidade no currículo (Gonçalves et al., 2023; Rasteiro et al., 2023). Assim, a intervenção pedagógica permitiu concretizar,

em diferentes momentos e áreas curriculares, a visão de uma escola aberta, participativa e inovadora, em consonância com o PASEO (2017).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O quarto capítulo tem como finalidade apresentar, descrever e analisar os resultados obtidos ao longo da intervenção pedagógica, à luz da questão de partida e dos objetivos definidos. Os dados foram tratados através da técnica de análise de conteúdo, anteriormente explicitada no capítulo metodológico, dando origem à construção de categorias de conteúdo que permitiram a interpretação e orientaram a discussão. Para além disso, utilizaram-se como fontes os dados recolhidos através da observação participante e documentos, assim como as notas de campo, registos fotográficos, gravações áudio e produções das crianças registadas no *Caderno do Ar Livre* (ver Anexo J para um exemplo deste instrumento).

A análise decorreu, assim, de um processo de triangulação que permitiu cruzar diferentes perspetivas e garantir maior consistência aos resultados obtidos. Desta forma, a apresentação dos resultados segue a sequência das atividades realizadas, *Caça ao Tesouro*, *Visita ao Mercado e Land Art*, procurando evidenciar, em cada uma, as aprendizagens significativas emergentes e a sua relação com a fundamentação teórica e os documentos curriculares de referência.

4.1. Caça ao Tesouro: o início da aproximação ao meio envolvente

A primeira proposta da intervenção pedagógica, intitulada *Caça ao Tesouro*, marcou o início da exploração de aprendizagens ao ar livre. Neste sentido, foi desenvolvida no espaço exterior da escola, tendo como principais objetivos promover a observação, a orientação espacial e o trabalho cooperativo, através de um percurso de pistas e desafios que conduziam as crianças à descoberta de diferentes espaços do recinto escolar. Este momento possibilitou a aproximação da turma ao meio envolvente, despertando, assim, a curiosidade, autonomia e espírito de entreajuda.

A análise desta atividade pretende evidenciar as aprendizagens significativas e o modo como estas se manifestaram nas diferentes dimensões observadas. A tabela seguinte apresenta uma síntese das categorias, subcategorias e alguns indicadores emergentes da análise qualitativa dos dados recolhidos durante a realização da atividade, através do *Caderno do ar livre* e da observação participante. No Anexo K encontra-se a tabela com todos os indicadores recolhidos.

Tabela 3- *Dados recolhidos na atividade "Caça ao Tesouro".*

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Aprender ao ar livre	Comparação da sala de aula com o espaço exterior	M.V.: “Dentro da sala não vamos conhecer a natureza melhor. Não apanhamos coisas da natureza, não cheiramos e também podemos ficar a conhecer bichos que não sabíamos da natureza.” R.M.: “Lá fora é diferente porque descobrimos as coisas sozinhos.”
	Competências desenvolvidas	D.F.: “Fiquei curioso para descobrir onde estava o tesouro.” S.T.: “Tivemos de pensar em formas diferentes para encontrar as pistas e resolver os desafios.”
Relação com a natureza	Observação da natureza	N.B.: “Eu gostei de ver árvores e o barulho dos pássaros.” L.N.: “Vi um cogumelo perto do banco.”
	Sensações da natureza	S.T.: “Eu senti o ar a bater na minha cara e sinto-me calmo.” N.B.: “Eu gostei de ver árvores e o barulho dos pássaros”.
	Apreciação e valorização	M.S.: “A natureza é incrível.” D.N.: “A primavera é bonita.”

Dimensão socioemocional	Bem-estar e Emoções	M.M.: “Sinto-me bem quando venho aqui.” J.F.: “Senti-me alegre, calmo e feliz.”
Envolvimento do corpo	Movimento e ação física	.B.: “Foi divertido andar de um lado para o outro pela escola toda.”
Cooperação	Entreajuda	S.T.: “M. tu podes fazer esta parte, enquanto eu faço isto, concordas?”
	Desafio	D.N.: “Não sei fazer isto.” N.L.: “Eu ajudo-te, tens de fazer isto...Já percebeste?!”

De acordo com a Tabela 1, os dados evidenciam que o contacto com o meio natural se associou a sentimentos de bem-estar, serenidade e atenção, favorecendo a curiosidade e o foco na tarefa. A observação e a escuta do ambiente foram destacadas num dos desafios da atividade, no qual algumas crianças escreveram “eu gostei de ver árvores e o barulho dos pássaros” e “eu senti o ar a bater na minha cara e sinto-me calmo”. Estas afirmações mostram que a natureza funcionou como mediadora do conhecimento, integrando emoção e experiência ao longo da dinamização da proposta, permitindo às crianças viverem a aprendizagem com tranquilidade, curiosidade e prazer.

Este equilíbrio entre emoção e ação foi visível no modo como as crianças exploraram o recreio, observando, partilhando e cooperando de forma espontânea. A serenidade e o entusiasmo coexistiram, criando um clima de envolvimento positivo e de respeito pelo espaço e pelos colegas. Estar ao ar livre implicou liberdade de movimento, mas também consciência e atitudes que reforçaram a autonomia e o sentido de pertença à turma. Aprender tornou-se, neste contexto, uma experiência emocionalmente significativa, vivida através do corpo, da escuta e da relação com o ambiente.

No seguimento do desafio do desenho “Vamos parar e sentir”, uma das crianças comentou com os colegas que se sentia bem naquele espaço, enquanto observava a natureza ao seu redor. A seguinte nota de campo é representativa deste momento.

Nota de campo: 06/05/2025 (terça-feira)

Enquanto circulava pelas estações C e B, ouvi o comentário da M.M. para um colega sobre como se sentia bem a observar a natureza.

M.M.: - Dentro da sala não vamos conhecer a natureza melhor...

Estagiária: - E o que sentes em relação a isso?

M.M.: - Gosto de vir para aqui porque assim apanhamos coisas da natureza... e na sala não cheiramos e não conhecemos mais coisas, alguns bichos da natureza que podemos ficar a conhecer!

Este diálogo mostra como o espaço exterior despertou uma forma diferente de conhecer, mais sensível e experiencial. Ao referir que “na sala não cheiramos e não conhecemos muitas coisas”, a criança revela uma perceção intuitiva da aprendizagem como experiência corporal e afetiva. A nota de campo demonstra, assim, que o ar livre foi vivido como um espaço de descoberta, curiosidade e serenidade.

A análise dos registos no *Caderno do Ar Livre* reforçou estas evidências, mostrando que as crianças além de participaram ativamente, também representaram a experiência com detalhe e emoção. Nos desenhos e pequenas descrições, surgiram árvores, folhas, pistas e expressões como “estava vento”, “descobrimos o tesouro” ou “vi um pássaro bonito”, revelando o olhar atento sobre os elementos naturais e um envolvimento afetivo com a atividade. Estes registos complementam as observações realizadas e as notas de campo, evidenciando que o espaço exterior foi vivido como um ambiente de descoberta, calma e partilha, onde o conhecimento se

construiu na interação entre corpo, emoção e natureza. A Figura 8 é ilustrativa de alguns exemplos representativos desse olhar atento e sensível sobre a natureza.

Figura 8- *Exemplos de registros sobre a atividade Caça ao Tesouro.*



O envolvimento do corpo manifestou-se de forma evidente ao longo da atividade. O movimento, a deslocação e a ação física foram elementos centrais na resolução dos desafios, mantendo as crianças envolvidas e atentas às pistas. As expressões “gostei porque corremos para encontrar pistas” e “foi divertido andar de um lado para o outro pela escola toda” revelam o entusiasmo e o prazer em participar. O corpo assumiu um papel ativo no processo de aprendizagem, permitindo às crianças compreender o percurso, orientar-se no espaço e interagir com os colegas. O movimento contribuiu também para a autonomia e para o equilíbrio entre concentração e descontração, tornando a experiência mais dinâmica e significativa.

A dimensão da cooperação destacou-se como um dos aspectos mais evidentes desta proposta. O desafio comum exigiu diálogo, partilha de responsabilidades e tomada de decisões conjuntas, levando as crianças a mobilizar estratégias de ajuda mútua e comunicação. As expressões “M., tu

podes fazer esta parte enquanto eu faço isto, concordas?” e “eu ajudo-te... já percebeste?” ilustram a forma espontânea como a colaboração surgiu no grupo. As interações revelaram respeito e escuta ativa, demonstrando que a aprendizagem em grupo se constrói a partir da valorização das ideias dos colegas e do apoio mútuo. Esta cooperação natural contribuiu para um ambiente de trabalho positivo e para o fortalecimento das relações entre as crianças.

Importa referir um episódio que ilustra uma mudança de comportamento observada numa das crianças da turma. No início do estágio, quando a turma começou a realizar trabalhos de grupo, foram observadas algumas dificuldades de cooperação, sobretudo entre duas alunas que mantinham desentendimentos frequentes. No entanto, durante a *Caça ao Tesouro*, foi possível observar uma atitude diferente da habitual. De forma espontânea, ao perceber que a colega tinha dúvidas, uma das alunas aproximou-se e ofereceu ajuda na resolução de um dos desafios. Este momento representa como o ar livre e o carácter dinâmico da proposta favoreceram a aproximação entre as duas, criando condições para que a cooperação surgisse de forma natural. Fora da estrutura da sala de aula, as interações tornaram-se mais descontraídas e positivas, permitindo que a entreajuda substituísse o conflito. A seguinte nota de campo é representativa deste momento de cooperação espontânea observado durante a atividade.

Nota de campo: 06/05/2025 (terça-feira)

Durante a realização da estação B, a N.Y. e a D.D., que habitualmente demonstram dificuldade em colaborar durante as tarefas em sala, conseguiram colaborar entre si. Ao perceber que a colega tinha dúvidas, N.Y. aproximou-se e ajudou-a a resolver o desafio, explicando-lhe o que deveria fazer.

D.D.: - Não sei fazer isto!

N.Y.: - Eu ajudo-te!

D.D.: - Obrigada.

N.Y.: - O 1 tem de ir para a casa das centenas. Um mais um?

D.D.: - Dois.

N.Y.: - Mais um?

D.D.: - Três.

N.Y.: - Boa, percebeste?

A Figura 9 é representativa deste momento de cooperação espontânea

Figura 9- *Momento de cooperação durante a atividade Caça ao Tesouro.*



Em síntese, a *Caça ao Tesouro* potencializou aprendizagens significativas nas dimensões cognitiva, socioemocional e corporal. O recreio da escola assumiu-se como verdadeiro espaço educativo, promovendo autonomia, curiosidade e bem-estar, e confirmando a relevância do ar livre como contexto de experiências autênticas e integradoras. Através da ação, da curiosidade e da cooperação, as crianças descobriram que aprender pode ser um processo vivido com o corpo inteiro, onde o pensar, o sentir e o agir se interligam. Esta proposta mostrou que aprender ao ar livre amplia as possibilidades de envolvimento, tornando o conhecimento mais próximo, vivido e partilhado.

Assim, esta primeira intervenção constituiu um ponto de partida essencial para compreender como o ar livre pode mobilizar aprendizagens e fortalecer o vínculo das crianças ao mundo que as rodeia, abrindo caminho à exploração da relação entre escola e comunidade, desenvolvida na atividade seguinte: *Visita ao Mercado*.

4.2. Visita ao Mercado: aprender com a comunidade

A segunda proposta da intervenção pedagógica, intitulada *Visita ao Mercado*, permitiu aprofundar a relação entre a escola e a comunidade. Antes desta visita, a turma participou na atividade “*Compras e mais compras*”, em sala de aula, que permitiu antecipar a experiência real através da elaboração de listas de compras e da gestão de um orçamento em pequenos grupos. Este momento revelou-se decisivo, pois permitiu às crianças compreender o valor do dinheiro, do planeamento e a necessidade de cooperar para atingir um objetivo comum, constituindo um ponto de partida essencial para a atividade que se seguiu.

Nesta proposta, o grupo deslocou-se até ao mercado nas redondezas da escola, com o propósito de observar, explorar e compreender o funcionamento de um espaço público próximo, promovendo aprendizagens em contexto real e interdisciplinar. A atividade teve como objetivos

aproximar as crianças do meio envolvente, desenvolver a literacia financeira e estimular competências sociais e comunicativas através do contacto direto com os comerciantes locais.

Partindo da observação, da interação e do diálogo, esta experiência tornou-se uma oportunidade para ampliar o conhecimento das crianças sobre a vida na comunidade e sobre a importância da participação em espaços que fazem parte do seu quotidiano. A análise dos dados recolhidos permite evidenciar aprendizagens significativas nas dimensões cognitiva, social e emocional, bem como a forma como o mercado se transformou num espaço educativo repleto de aprendizagens. A Tabela 4 apresenta uma síntese das categorias, subcategorias e alguns indicadores emergentes da análise qualitativa dos dados recolhidos durante a realização da atividade. No Anexo L encontra-se a tabela com todos os indicadores recolhidos.

Tabela 4-*Dados recolhidos na atividade "Visita ao Mercado".*

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Aprender ao ar livre	Comparação da sala de aula com o espaço exterior	D.F.: “Gostei de sair da escola.” M.M.: “No mercado aprendemos coisas que na sala não podemos fazer.”
	Competências desenvolvidas	L.L.: “O dinheiro é para poupar.” M.T.: “Aprendi a ver preços.” N.B.: “Descobrimos que as frutas não custam todas o mesmo.” M.M.: “Aprendi que é preciso pensar antes de comprar.”
	Interação com os comerciantes	S.T.: “Gostei de falar com os comerciantes.” N.B.: “Fizemos perguntas aos comerciantes.”

Relação escola– comunidade	Reconhecimento do mercado como espaço da comunidade	L.M.: “Podemos ver as bancas e os produtos vendidos” S.T.: “Descobrimos várias coisas sobre o mercado.”
Interdisciplinar idade e aprendizagens	Matemática – Literacia financeira	M.S.: “Aprendi a mexer com o dinheiro.” L.M.: “O dinheiro é para poupar.” “Aprendi que não devo gastar muito.” M.M.: “Aprendi a ver preços.”
	Português – Oralidade e escrita	M.S.: “Foi divertido escrever uma notícia sobre o que fizemos” S.T.: “Gostei de fazer as perguntas aos comerciantes”
	Estudo do Meio – regras de segurança	N.N.: “Aprendi a andar na rua”
Dimensão socioemocional	Bem-estar	D.F.: “Gostei muito de ir ao mercado.” N.B.: “Gostei de comer uma salada de frutas”
Envolvimento do corpo	Movimento e ação física	M.S.: “O que foi mais importante para mim foi esticar as pernas.”
Cooperação	Entreajuda	S.T.: “Tu fazes as perguntas e nós escrevemos as respostas”
	Desafio	D.F.: “Correu bem, trabalhámos juntos.” N.B.: “O trabalho foi muito bom.”

Os dados evidenciam que o mercado foi vivido como um espaço de aprendizagem ativa e partilhada, no qual as crianças puderam observar, questionar, experimentar e aplicar conhecimentos de forma significativa. A deslocação ao exterior da escola foi percebida como um momento de entusiasmo e novidade, traduzido em expressões como “gostei de sair da escola” ou “no mercado aprendemos coisas que na sala não podemos fazer”.

Tal como defende Carlos Neto (2014), sair da escola implica sair da rotina, possibilita que a aprendizagem se torne experiência corporal e emocional, enraizada no quotidiano das crianças.

A relação entre a escola e a comunidade assumiu um papel central nesta proposta. A interação com os comerciantes proporcionou momentos de diálogo repleto de curiosidade e respeito, visíveis nas perguntas colocadas pelas crianças sobre os produtos, os preços e o funcionamento do mercado. Perguntas como “De onde vêm estas frutas?” e “A que horas o mercado abre?” mostraram o interesse em compreender o espaço e as pessoas que nele trabalham. Estas interações revelaram que o contacto direto com a comunidade favorece aprendizagens contextualizadas, assim como, a promoção de competências de comunicação e cidadania, entre outros.

A interdisciplinaridade possibilitou a integração de conteúdos de distintas áreas curriculares, favorecendo uma abordagem global e coerente das aprendizagens realizadas no contexto do mercado. Na área da Matemática, as crianças aplicaram os conhecimentos sobre o uso do dinheiro e o cálculo mental em situações concretas, como a gestão do orçamento e dos cálculos do preço total. No *Caderno do Ar Livre*, os alunos registaram as suas estratégias e operações, demonstrando raciocínio e sentido prático. A proposta permitiu a exploração de números decimais em contexto real, facilitando a compreensão da relação entre euros e cêntimos e da estrutura do sistema de numeração decimal. Desta forma, foi possível observar que algumas crianças efetuaram corretamente o algoritmo, como se observa na Figura 10.

Figura 10- Utilização do algoritmo com números decimais.

Handwritten student work showing two subtraction problems with decimal numbers. The left problem is $7,00 - 6,43 = 0,57$, with a note "Dilabor 0,57 centimos". The right problem is $7,00 - 5,07 = 1,93$, with a note "R: Tinha 3,00 € euros, gastamos 5,07 e recebemos de troco 1,93".

Outra estratégia, identificada em alguns dos cadernos, consistiu em as crianças transformarem os números decimais em inteiros, acrescentando a vírgula apenas no final do cálculo, como se pode observar na Figura 11.

Figura 11- Transformação dos números decimais em inteiros.

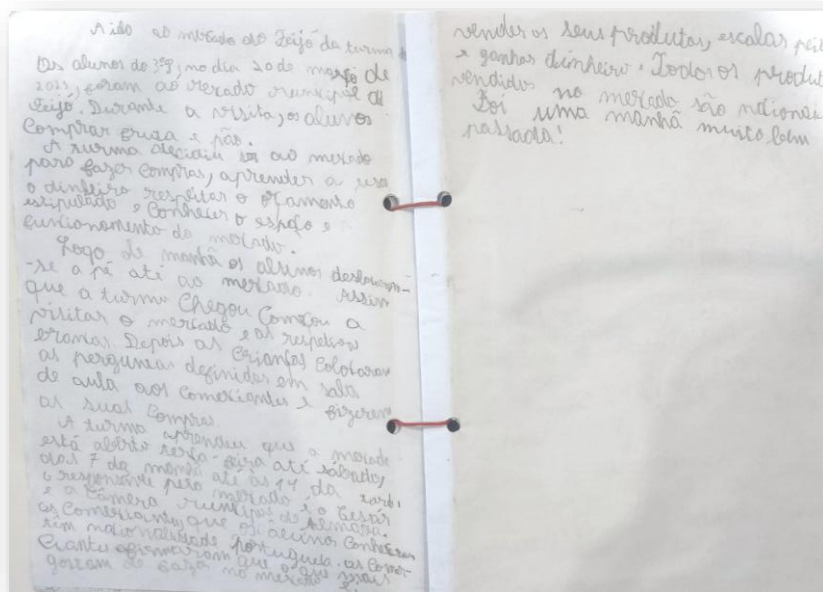
Handwritten student work showing a subtraction problem where decimal numbers are treated as integers. The problem is $3,52 € - 2,91 € = 6,43$, with a note "R: gastamos 6,43€".

Estes registos evidenciam que, mesmo antes da exploração em contexto do algoritmo da adição e subtração envolvendo números decimais, as crianças revelaram capacidade para recorrer a estratégias e raciocínios consistentes na resolução de problemas com significado. As produções

analisadas demonstram, assim, a construção de novos conhecimentos matemáticos e a transferência das aprendizagens para contextos reais.

Na área de Português, o trabalho partiu da oralidade, através das perguntas elaboradas pelos grupos para entrevistar os comerciantes e culminou na escrita da notícia sobre a visita. As crianças mostraram capacidade de formular questões pertinentes (“De onde vêm estas frutas?”, “A que horas o mercado abre?”) e de registrar as respostas com clareza. A notícia foi elaborada a partir das informações recolhidas durante as entrevistas, o que reforçou o sentido comunicativo da escrita. Na fase de produção, realizada em grande grupo, ocorreu a primeira exploração do género textual notícia (Figura 12). A construção coletiva do texto favoreceu a compreensão da sua estrutura e função, permitindo às crianças mobilizar aprendizagens de oralidade, planificação e escrita colaborativa. Importa mencionar que esta notícia foi posteriormente publicada no site do Agrupamento.

Figura 12- Notícia coletiva sobre a Visita ao Mercado.



No domínio do Estudo do Meio, evidenciaram-se aprendizagens relacionadas com regras de segurança, consumo responsável e valorização das profissões associadas ao comércio local. Através de observações e comentários como *“aprendi a gastar o dinheiro com cuidado”* e *“o mais importante foi conversar com os comerciantes”*, é possível reconhecer o desenvolvimento de atitudes de cidadania e de responsabilidade, bem como de uma consciência social assente no respeito pelos outros e pelo espaço público.

Para além da dimensão cognitiva, o bem-estar emocional revelou-se um elemento central desta experiência. As crianças demonstraram-se entusiasmadas e satisfeitas, manifestando prazer nas descobertas realizadas e nas interações estabelecidas ao longo da atividade. O momento final, dedicado à partilha de uma salada de frutas confeccionada com os produtos adquiridos no mercado, decorreu num ambiente marcado pela alegria, cooperação e partilha. Uma nota de campo ilustra este clima de envolvimento coletivo: *“Durante a confeção da salada, as crianças riam, trocavam ideias e comentavam o sabor das frutas, dizendo que era a melhor parte do dia.”* Este episódio reforçou o sentimento de pertença à turma, bem como a dimensão afetiva da aprendizagem, realçando a importância do envolvimento emocional como um fator potenciador da participação e da construção de conhecimento.

O envolvimento do corpo assumiu também um papel relevante nesta experiência. A deslocação a pé até ao mercado foi vivida pelas crianças como momento de liberdade e descontração, revelando o prazer de aprender fora da sala de aula. No *Caderno do ar livre* foi possível observar comentários como *“O mais importante para mim foi esticar as pernas”* e *“Gosto muito de sair da escola”* destacam a importância de integrar o movimento nas rotinas escolares e de reconhecer o corpo como elemento ativo do processo educativo. Nesta linha, Neto (2014) defende que o corpo é um veículo de

conhecimento e de relação com o mundo, sendo através da ação e da experiência que as crianças constroem significados e desenvolvem competências essenciais. Assim, a deslocação até ao mercado revelou-se significativa ao nível do bem-estar e da motivação, evidenciando que a aprendizagem se enriquece através da experiência corporal.

No início da atividade, um dos grupos decidiu nomear um *porta-voz*, responsável por colocar as perguntas aos comerciantes e garantir que todos pudessem ouvir as respostas. À medida que o trabalho avançava, as crianças começaram a sentir dificuldade em registar a informação recolhida, uma vez que procuravam ouvir, participar e escrever em simultâneo. Perante essa dificuldade, decidiram criar a função de *secretário*, encarregado de registar as respostas. A decisão foi tomada de forma espontânea e aceite por todos, permitindo ao grupo reorganizar-se e prosseguir o trabalho com maior eficácia. Durante o restante tempo no mercado, foi visível uma forte entreajuda, enquanto o *porta-voz* dialogava com os comerciantes, o *secretário* registava as informações e os restantes colegas acompanhavam o processo, assegurando que todas as perguntas eram colocadas.

No regresso à escola, foi dado tempo para que os grupos refletissem sobre a experiência e completassem os registos no *Caderno do Ar Livre*. O mesmo grupo, que inicialmente revelara dificuldade, demonstrou grande empenho nesta fase, conseguindo registar todas as respostas de forma completa e organizada nos seus cadernos individuais.

Este episódio ilustra as dimensões de cooperação, entreajuda e desafio. A cooperação refletiu-se na capacidade de tomar decisões conjuntas e de planificar o trabalho; a entreajuda emergiu no apoio mútuo e na valorização das funções de cada elemento; o desafio esteve presente na superação de uma dificuldade concreta através da reorganização e da comunicação. Este momento revelou progressos no domínio da autonomia, da autorregulação e da responsabilidade partilhada, evidenciando

aprendizagens sociais significativas no contexto da atividade. Além disso, todos os grupos colaboraram de forma harmoniosa e sem conflitos, o que nem sempre ocorria nas dinâmicas de sala de aula. A atividade *Visita ao Mercado* favoreceu um ambiente de cooperação e respeito, no qual as relações entre as crianças se revelaram mais equilibradas e positivas.

Em síntese, a atividade *Visita ao Mercado* constituiu uma experiência de aprendizagem significativa e integradora, em que conhecimento, emoção e cidadania se articularam de forma significativa. O mercado transformou-se num espaço educativo, aproximando as crianças da comunidade e permitindo-lhes compreender o valor dos contextos quotidianos. As crianças descobriram que aprender é também participar, escutar e relacionar-se com o mundo que as envolve, construindo saberes que ultrapassam os limites da sala de aula e reafirmando o papel da escola como lugar de encontro entre pessoas, saberes e territórios.

4.3. Land'Art: aprender com a natureza

A terceira proposta da intervenção pedagógica, intitulada *Land'Art*, representou o culminar do percurso de aprendizagem ao ar livre, integrando de forma harmoniosa as dimensões artística, ambiental e emocional numa experiência sensorial e criativa. A atividade teve como objetivos centrais estimular a criatividade e as artes visuais através da utilização de elementos naturais, fomentar atitudes de respeito e cuidado pela natureza e promover o trabalho cooperativo entre os grupos. Esta proposta surgiu na continuidade das experiências anteriores, valorizando a natureza e o recreio da escola como contextos educativos privilegiados e a articulação entre as áreas de Educação Artística, Estudo do Meio e Cidadania.

A tabela seguinte sintetiza as categorias, subcategorias e indicadores emergentes da análise qualitativa dos dados recolhidos ao longo da atividade, com base nas produções das crianças, nas notas de campo e nos registos do

Caderno do Ar Livre. No Anexo M é possível encontrar a tabela completa com todos os indicadores recolhidos desta atividade.

Tabela 5- *Dados recolhidos na atividade "Land'Art".*

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Aprender ao ar livre	Comparação da sala de aula com o espaço exterior	M.V.: “Aqui (jardim) não preciso de materiais para fazer desenhos.” M.N.: Aprendi que dá para fazer desenhos ao ar livre com a natureza.”
	Competências desenvolvidas	M.S.: “Aprendi que posso desenhar com folhas, flores e pedras.” R.M.: “Aprendi que podemos fazer desenhos sem materiais escolares.” D.F.: “Gostava de repetir esta atividade porque queria desenhar uma borboleta.”
Relação com a natureza	Apreciação e valorização	Y.M.: “Gostei muito de trabalhar na terra.”
	Consciência ambiental	L.M.: “Aprendi que não se pode arrancar as folhas todas.” N.S.: “Aprendi que a natureza não é para estragar.”
	Criar com a natureza	M.M.: “Depois do nosso trabalho, o jardim ficou ainda mais bonito.” N.B.: “A natureza tem tudo o que precisamos para criar as nossas criações.”

Dimensão socioemocional	Bem-estar e Emoções	N.L.: “Gostava de repetir esta atividade porque senti-me livre, confortável e alegre.” M.V.: “Senti-me ansiosa porque não sabia se ia ficar bonito.”
Cooperação	Entreajuda	M.V.: “Enquanto vocês vão buscar as folhas, nós fazemos o desenho.” L.M.: “Eu ajudo-te a apanhar flores.”
	Desafio	N.B.: “Fizemos juntos o corpo da joaninha com pedras.”

A análise dos dados revela que a *Land’Art* foi vivida pelas crianças como uma experiência de descoberta, liberdade e criação. O contacto direto com os materiais naturais despertou curiosidade e entusiasmo, favorecendo aprendizagens relacionadas com a observação, a experimentação e o pensamento criativo. As afirmações “aqui não preciso de materiais para fazer arte” e “aprendi que posso usar materiais da natureza” revelam uma compreensão intuitiva de que a arte pode emergir da simplicidade e da relação com o meio. As crianças descobriram que podiam criar arte a partir do que a natureza lhes oferecia, explorando formas, cores e texturas de maneira livre e criativa. Além disso, compreenderam que a arte pode ser efêmera, tal como observaram na contextualização da atividade, onde perceberam que as obras de *Land’Art* são temporárias e se transformam com o vento, a chuva ou o tempo. Esta consciência de impermanência ajudou-as a valorizar o processo criativo e a contemplação da natureza como uma forma de arte viva, em consonância com o projeto *OUTgoing – Outdoor Learning* (Gonçalves et al., 2023), que destaca a importância de aprender através da experiência estética e do contacto direto com o meio natural.

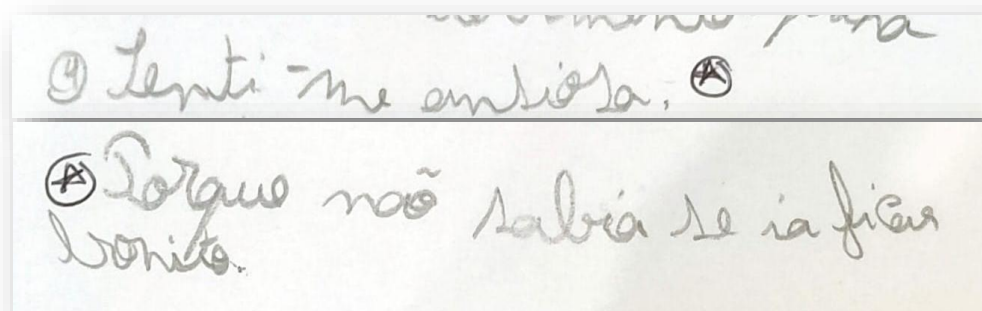
No decorrer da atividade, observou-se que as crianças exploraram o espaço exterior da escola com atenção e envolvimento, recolhendo folhas, pedras e flores caídas no chão e discutindo entre si as melhores combinações de cores e formas. A natureza foi vivida simultaneamente como fonte de inspiração e como parceira de criação. Esta relação estética com o meio revelou-se também uma via para a construção de valores ecológicos e éticos, uma vez que, à medida que criavam, as crianças refletiam sobre a necessidade de preservar o que as rodeava. Os registos “não se pode arrancar as folhas todas” e “a natureza não é para estragar” mostram que a atividade potenciou uma consciência ambiental que ultrapassa o domínio artístico, promovendo atitudes de cuidado, respeito e responsabilidade. Assim, o recreio da escola foi compreendido não apenas como cenário, mas como um contexto vivo e educativo, com o qual as crianças se relacionaram de forma sensível e consciente.

A nível da dimensão socioemocional, destacaram-se os efeitos positivos do contacto com a natureza e do envolvimento criativo. Nos registos do Caderno do Ar Livre surgem expressões como “senti-me feliz”, “senti-me livre e confortável” e “gostava de repetir esta atividade porque gostei muito e diverti-me”, que revelam bem-estar e satisfação com o trabalho realizado. O ambiente tranquilo e o carácter exploratório da proposta favoreceram a concentração, a partilha e a expressão individual, permitindo que cada criança participasse de acordo com o seu ritmo e as suas preferências. A Land’Art mostrou, assim, que o espaço exterior pode constituir um contexto privilegiado para o equilíbrio emocional e para o desenvolvimento de uma relação positiva com a aprendizagem, integrando o prazer, a curiosidade e a serenidade no ato de criar.

No entanto, importa referir que algumas crianças demonstraram sinais de ansiedade ou insegurança perante a novidade, como ilustrado no

comentário “senti-me ansiosa porque não sabia se ia ficar bonito”, tal como é possível observar na Figura 13.

Figura 13- *Registo sobre a atividade Land'Art.*



Este sentimento não pode ser interpretado como algo negativo nem desvalorizado pelo professor, uma vez que traduz o desafio inerente à criação artística e a tomada de consciência do processo. Reconhecer e acolher estas emoções é essencial para promover a autoconfiança e a reflexão sobre o próprio fazer, valorizando a experiência criativa como parte integrante da aprendizagem. Esta atitude docente permite transformar a incerteza em oportunidade de crescimento, encorajando as crianças a experimentar, a confiar nas suas ideias e a compreender que errar e recomeçar fazem parte do ato de criar (Miguel, 2023).

A cooperação entre pares constituiu outro aspeto marcante da atividade. As crianças tiveram a oportunidade de planificar e concretizar as obras em pequenos grupos, tomando decisões, distribuindo tarefas e apoiando-se mutuamente. No início da atividade foi observado que surgiram algumas dificuldades na gestão do trabalho em grupo, uma vez que os elementos dos grupos desejavam realizar as mesmas tarefas. Contudo, à medida que a sessão progredia, os grupos começaram a organizar-se de forma mais equilibrada, percebendo a importância de colaborar e de distribuir

responsabilidades. As interações entre os elementos revelaram entreaajuda espontânea, partilha de ideias e respeito pelas contribuições de cada um. O trabalho colaborativo contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação, dimensões centrais na construção de uma cidadania participativa (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019). Como se pode observar na Figura 14, os momentos de cooperação traduzem envolvimento, entreaajuda e partilha de ideias, evidenciando a importância do trabalho em grupo na aprendizagem em contacto com a natureza.

Figura 14- *Momentos de cooperação entre os pares.*



Em síntese, a *Land'Art* revelou-se uma proposta formativa, na qual o ato de criar se uniu ao de cuidar e sentir. A experiência promoveu aprendizagens cognitivas, socioemocionais e estéticas, valorizando a expressão individual e a partilha coletiva. A natureza foi simultaneamente recurso e contexto, despertando sensações, emoções e reflexões. Através desta atividade, as crianças descobriram que a arte pode nascer da terra, das folhas e do vento e que aprender é também criar, sentir e cuidar do mundo que as rodeia.

De forma global, as três atividades dinamizadas, *Caça ao Tesouro*, *Visita ao Mercado* e *Land'Art*, evidenciaram a intencionalidade de promover aprendizagens significativas em contextos autênticos, explorando o espaço

exterior como ambiente educativo e valorizando a participação ativa das crianças. Estas propostas proporcionaram experiências de descoberta, cooperação e expressão, nas quais o conhecimento se construiu através da ação, da curiosidade e da relação com o meio. As dimensões cognitiva, socioemocional e estética articularam-se de forma natural, permitindo que as crianças aprendessem com o corpo, com o pensamento e com a emoção. O ar livre e a comunidade assumiram-se como mediadores pedagógicos, potenciando aprendizagens que ultrapassaram o domínio conceptual e favoreceram o desenvolvimento integral. A análise realizada permite compreender que a aprendizagem ao ar livre não constitui apenas uma alternativa metodológica, mas uma forma de repensar a própria ação educativa, tornando-a mais participativa, interdisciplinar e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo do relatório do projeto de investigação apresenta-se uma síntese do estudo desenvolvido, destacando os seus principais resultados e contributos. Posteriormente, são apresentadas as respostas às questões de partida, estabelecendo uma articulação com os autores de referência e retomando as perspetivas teóricas exploradas na fundamentação teórica. Além disso, é apresentada uma reflexão sobre o estudo realizado, incidindo nos desafios enfrentados, nas aprendizagens construídas e na adequação da metodologia utilizada. Por fim, são analisados os contributos do trabalho para a construção do perfil profissional docente da professora em formação, evidenciando de que modo esta investigação potenciou o desenvolvimento de uma prática mais consciente, crítica e reflexiva.

O tema da presente investigação considera-se relevante, uma vez que a escola, onde foram realizados os estágios curriculares, dispõe de condições físicas favoráveis tanto no interior como no exterior. Esta constatação motivou a criação de propostas pedagógicas que procuraram “saltar o muro invisível” que parece separar o exterior da Educação Pré-Escolar do 1.º CEB, promovendo uma continuidade pedagógica assente na descoberta e na experiência.

O estudo procurou responder à questão de investigação/partida “De que modo as atividades pedagógicas ao ar livre estimulam aprendizagens significativas para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, através de uma metodologia de natureza qualitativa e centrada na investigação sobre a prática. Esta opção possibilitou compreender os fenómenos educativos, valorizando a observação, a interpretação e a reflexão sobre contextos reais. Para a recolha de dados, recorreram-se a diferentes instrumentos, nomeadamente a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e as produções das crianças, que se revelaram fundamentais para

interpretar as aprendizagens emergentes ao longo da intervenção. Embora tenha sido realizada uma entrevista à professora cooperante, este instrumento não foi considerado na análise, uma vez que o foco da investigação se centrou nas aprendizagens construídas pelas crianças e nas interações observadas durante as propostas. Esta decisão mostrou-se coerente com a natureza interpretativa e formativa do estudo, que privilegia a compreensão dos processos educativos no seu contexto real (Amado, 2017; Afonso, 2005).

A análise dos dados permitiu reconhecer que as atividades pedagógicas ao ar livre se constituem como um meio potenciador de aprendizagens significativas e integradas. O contacto direto com a natureza e com a comunidade favoreceu um maior envolvimento das crianças e estimulou a curiosidade, a autonomia, o pensamento crítico e a cooperação. As aprendizagens surgiram de forma transversal e interligada, abrangendo áreas como o Estudo do Meio, a Matemática, o Português e as Artes Visuais, destacando a importância da interdisciplinaridade na construção de saberes com sentido (Roldão, 2003; DL n.º 55/2018).

A *Caça ao Tesouro*, a *Visita ao Mercado* e a *Land'Art* foram três propostas que, pela sua diversidade, demonstraram que aprender pode ocorrer em múltiplos lugares e formas. As crianças revelaram que brincar, explorar e criar são atos de aprendizagem, traduzidos em curiosidade, envolvimento e prazer na descoberta. Estas experiências permitiram compreender que o ar livre é um espaço educativo em que as dimensões cognitiva, socioemocional e estética se articulam e onde o conhecimento emerge da ação e da vivência. O desenvolvimento do currículo ao ar livre deve ser integrado nos tempos letivos de forma intencional e planificada, reconhecendo o espaço exterior como um recurso pedagógico que amplia o conceito de sala de aula. Assim, conceber o currículo como um processo aberto, construído na interação entre as crianças e o mundo que as rodeia, é reconhecer, como defendem Ponte

(2005) e Roldão (2003), que a aprendizagem quando se constrói na experiência e na relação com o real.

O primeiro objetivo consistia em avaliar de que modo as atividades pedagógicas ao ar livre promovem a integração das diferentes áreas curriculares, o que se concretizou de forma clara ao longo da intervenção. As aprendizagens surgiram de forma transversal e contextualizada, articulando áreas como o Estudo do Meio, a Matemática, o Português e as Expressões Artísticas, em consonância com os princípios do Decreto-Lei n.º 55/2018 e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Esta integração revelou que o currículo pode ser vivido fora da sala de aula, aproximando-se das experiências reais das crianças e dando sentido aos conteúdos escolares.

O segundo objetivo visava compreender de que forma as atividades ao ar livre contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, e revelou-se igualmente alcançado. As observações e registos demonstraram que o contacto com a natureza e a comunidade promoveu aprendizagens cognitivas, sociais e emocionais, fortalecendo o sentido de pertença, a autonomia e a responsabilidade. O bem-estar, o entusiasmo e a curiosidade observados ao longo das propostas evidenciam que a aprendizagem se torna mais significativa quando envolve o corpo, o pensamento e a emoção. Tal como defende Carlos Neto (2018), brincar, explorar e descobrir são formas de aprender que favorecem o equilíbrio entre liberdade e responsabilidade, potenciando o desenvolvimento das crianças.

O terceiro objetivo, centrado na análise da possibilidade de integrar o currículo ao ar livre nos tempos letivos, mostrou-se plenamente exequível e pedagogicamente pertinente. As propostas implementadas demonstraram que é possível conciliar o cumprimento das metas curriculares com experiências de aprendizagem fora da sala de aula, desde que estas sejam intencionalmente planificadas e sustentadas. Assim, a natureza revelou-se um contexto flexível

e estimulante, capaz de se adaptar aos ritmos e interesses das crianças, confirmando que o currículo deve ser vivido como um processo aberto, dinâmico e relacional (Ponte, 2005).

O quarto objetivo procurava compreender de que forma diferentes espaços ao ar livre podem potenciar aprendizagens significativas, tendo-se concretizado ao longo da intervenção. Tanto o espaço exterior da escola como o mercado transformaram-se em ambientes de descoberta, investigação e criação, cada um com potencialidades distintas. O mercado, pela proximidade à comunidade, permitiu desenvolver aprendizagens ligadas à literacia económica e social. Enquanto o espaço exterior da escola favoreceu a cooperação, o movimento, a orientação e as artes visuais, revelando-se um contexto privilegiado de sensibilidade estética e ecológica. Estas experiências revelaram que o espaço exterior não é apenas um cenário, mas um verdadeiro agente educativo que media a relação entre a criança e o conhecimento.

Para além disso, o estudo evidenciou a importância da dimensão relacional e afetiva na construção das aprendizagens. A escuta ativa, o diálogo e o clima de confiança revelaram-se fundamentais para o envolvimento das crianças e para a qualidade das interações pedagógicas. Estes elementos confirmam a perspetiva de Freire (1996), de que ensinar é um ato de encontro e de partilha.

Durante o processo de investigação emergiram desafios que se revelaram formativos. A gestão do tempo, a adaptação a imprevistos e as condições meteorológicas exigiram flexibilidade e capacidade de resposta imediata. Esses momentos confirmaram a importância de uma docência criativa e ajustável, sustentada na reflexão contínua e no conhecimento do contexto. Tal como defende Roldão (2003), a profissionalidade docente constrói-se na autonomia de decidir e agir de forma fundamentada, reconhecendo o professor como um profissional capaz de interpretar e recriar o currículo. A prática ao ar livre tornou visível que a planificação deve ser

sempre acompanhada pela escuta e pela sensibilidade, pois é na imprevisibilidade das interações que muitas vezes surgem as aprendizagens mais significativas.

Os resultados alcançados demonstraram que as atividades pedagógicas ao ar livre contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo não só aprendizagens cognitivas, mas também sociais, emocionais e éticas. O contacto com a natureza e a comunidade estimulou o sentido de pertença, a responsabilidade e o respeito pelos outros e pelo meio, em consonância com as competências definidas no PASEO (2017). Estas aprendizagens confirmam que a escola pode ser um espaço de formação integral, em que se aprende a conhecer, a conviver e a cuidar, valorizando a dimensão humana e ecológica da educação.

A nível profissional, o percurso desenvolvido reforçou a compreensão do professor enquanto mediador de aprendizagens e agente de mudança. A prática pedagógica ao ar livre exigiu uma postura investigativa e reflexiva, articulando conhecimento científico, intencionalidade e sensibilidade pedagógica. Nóvoa (2009) sublinha que a identidade profissional se constrói no diálogo entre a teoria e a prática, e que cada experiência vivida é uma oportunidade de repensar o ser e o fazer docente. Este estudo confirmou que a docência é um processo de aprendizagem contínua, em que a observação, a escuta e a análise crítica da ação são instrumentos de crescimento pessoal e profissional.

Em síntese, a investigação permitiu responder à questão de partida e alcançar os objetivos propostos, demonstrando que as atividades pedagógicas ao ar livre constituem um meio privilegiado para promover aprendizagens significativas e integradas. O estudo confirmou que a educação ganha sentido quando se ancora na experiência, na curiosidade e na relação com o meio.

O percurso vivido evidenciou que aprender ao ar livre foi mais do que uma estratégia didática, constituindo uma forma de renovar o sentido de

descoberta, de relação e de vida na escola. A docência revelou-se um exercício contínuo de reflexão, escuta e reinvenção, em que cada atividade, cada diálogo e cada desafio se transformaram em oportunidades para compreender que ensinar é também aprender, com as crianças, com o contexto e com o próprio processo.

Educar, nesta perspectiva, significa abrir a escola ao mundo e reconhecer o direito das crianças a aprenderem em contacto com a realidade que as envolve. É neste horizonte que se reafirma o sentido deste estudo, ao procurar continuar a construir uma escola viva, aberta ao mundo e sensível à natureza, à comunidade e à vida. Saltar os muros da escola é, afinal, uma forma de aprender com o mundo e de reacender na educação a esperança que a faz continuar.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. ASA.
- Agrupamento de Escolas A. (2018). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas A*.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? Em *Cadernos de Formação de Professores* (1-1, pp. 21-30). Porto Editora.
- https://www.researchgate.net/publication/259574910_Professor-investigador_Que_sentido_Que_formacao_Em_Campos_BP_org_Formacao_Profissional_de_Professores_no_Ensino_SuperiorCadernos_de_Formacao_de_Professores_Porto_Portro_Editora_21-30_2001
- Alves, M. G., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: Uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 31-61. <https://doi.org/10.21814/rpe.3001>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbosa, A. M. (2003). Interdisciplinaridade. Em *Inquietações e mudanças no ensino da Arte* (2.^a, pp. 105-110). Cortez.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (70.^a ed.).
- Batista, S. (2012). *A relação escola-comunidade: Políticas e práticas*. Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, 72, 85–104.
<https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre* (1.^a Edição). Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Canavarro, A. P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P. M., & Espadeiro, R. G. (2021). *Aprendizagens Essenciais- 3.º ano- 1.º Ciclo do Ensino Básico- Matemática*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf
- Cichocki, M. S. (2016). *É tempo de brincar: Pedagogia Waldorf*. EDUCERE.
- Community of Research on Excellence for All. (2020). *Transformação de uma escola em comunidade de aprendizagem. Formação em Comunidades de Aprendizagem—Módulo 3*. https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo03_final.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2021). Recomendação n.º 2/2021 | DR. Em *Diário da República n.º 135/2021, Série II de 2021-07-14* (pp. 75–84). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062>
- Diário da República. (1986). *Lei n.º 46/86*. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

- Diário da República. (2018a). *Decreto-Lei n.º 54/2018 | DRE* (Diário da República n.º 129/2018). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Diário da República. (2018b). *Decreto-Lei n.º 55/2018*. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania | Direção-Geral da Educação*. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais- 3.º ano- 1.º Ciclo do Ensino Básico- Estudo do Meio*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais- 3.º ano- 1.º Ciclo do Ensino Básico- Português*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais—1.º Ciclo do Ensino Básico—Educação Artística- Artes Visuais*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- Ferreira, F. A. de M. e. (2021). *Educação, história e comunidade: A relação escola-comunidade no desenvolvimento de valores de cidadania* [masterThesis]. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/53708>

- Folque, M. da A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.^a edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa* (25.^a Edição). Paz e Terra.
- Gomes, D., & Ferlin, A. M. (2012). *Atividades Criativas para se Apropriar do Conhecimento na Sala de Aula*. Editora Vozes.
- Gonçalves, A., Gomes, E. X., Folque, M. da A., Mendes, M. do C., Reis, M., Almeida, T., & Kene, V. (2023). Nós no mundo: O projeto OutGoing—Criança, natureza e cultura em relação no interior do MEM. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 11, 21–29.
- Kishimoto, T. (1995). O Jogo e a Educação Infantil. Em *Pro-Posições* (Vol. 6, pp. 46–63).
- Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as Fronteiras das Disciplinas: Articulação Disciplinar. Em *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (pp. 10–26). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://doi.org/10.34629/ipl/eselx/ebook.013>
- Lopes, A. S. B. B. (2014). *A interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.º CEB*. <http://hdl.handle.net/10400.21/4267>
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill.
https://www.academia.edu/9694030/Last_Child_in_the_Woods_Saving_our_children_from_Nature_Deficit_Disorder

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica investigação-ação*. Porto Editora.
- Miguel, A. R. S. (2023). *Educar para a autoestima: Proposta de intervenção em contexto de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico* [Instituto Politécnico de Beja]. <https://hdl.handle.net/20.500.12207/6327>
- Moss, S. (2012). *Natural Childhood*. National Trust. https://www.tottenhamtrees.org/uploads/5/6/9/4/56947305/natural_childhood_national_trust.pdf
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças—A urgência de brincar e ser ativo* (1.^a edição).
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. APEI e Câmara Municipal de Cascais.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), Artigo 166.
- Nóvoa, A. (2023). *A educação como espaço público comum*. setenta e quatro. <https://setentaequatro.pt/ensaio/educacao-como-espaco-publico-comum>
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. Em *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil*. Penso.

- Pedro, I., & Silva, P. (2022). A escola, a família e a comunidade na construção de parcerias. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 10(2), 1–4.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Relógio d'Água.
- Pombo, O. (2008). Epistemologia Da Interdisciplinaridade. *Ideação*. https://www.academia.edu/110125888/Epistemologia_Da_Interdisciplinaridade
- Ponte, J. P. da. (2002). Refletir e investigar sobre a prática profissional. Em *Investigar a nossa própria prática* (pp. 5–28).
- Ponte, J. P. da. (2008). Investigar a Nossa Própria Prática: Uma Estratégia de Formação e de Construção do Conhecimento Profissional. *PNA: Revista de investigación en didáctica de la matemática*, 2(4), 153–180.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. Em *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33–67). Conselho Nacional de Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gravita.
- Rasteiro, A., Folque, M. A., Valente, M., Gomes, E., Simões, A., Ilhéu, M., Pires, A. L., Almeida, T., & Aresta, F. (2023). *Do Projeto Outgoing – repensar modos de relação com o mundo*. 2–8.
- Rodrigues, M. T., Ferreira, S., Maurício, P., & Mendes, F. (2025). O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo Interdisciplinar de Futuros

- Professores de Matemática e Ciências Naturais. *Revista Interacções*, 21(71), 1–32. <https://doi.org/10.25755/int.41285>
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gest_ao_curricular.pdf
- Severino, A. (2008). O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: O saber como intencionalização da prática. Em *Didática e Interdisciplinaridade* (13.^a Edição, pp. 31–44). Papirus.
- Silva, M. I. L. da. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Revista Interacções*, 9(27), Artigo 27. <https://doi.org/10.25755/int.3412>
- Silva, N. V. da. (2021). *As atividades lúdicas como facilitadoras de aprendizagem no 1ºCEB* [masterThesis]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/39586>
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em *Brincar e Aprender na Infância* (1.^a edição). Porto Editora.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2.^a Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. M. S. de. (1997). *Ao redor da Mesa Grande- A prática educativa de Ana* (1.^a Edição). Porto Editora.
- Lanz, R. (2024). *Pedagogia Waldorf* (1.^a edição). Alma dos Livros.

ANEXOS

Anexo A- Guião da entrevista realizada à professora cooperante.

|Guião de Entrevista

Objetivo principal:

O presente trabalho tem como objetivo principal conhecer e compreender a prática pedagógica da professora cooperante, analisar o contexto de estágio e explorar a implementação de atividades de aprendizagem ao ar livre e na comunidade.

Tabela 1- *Guião de entrevista.*

Blocos Temáticos	Objetivos	Perguntas	Observações
1 Legitimação da Entrevista Motivação da entrevistada	- Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a, justificando a relevância da colaboração para o trabalho de investigação; - Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista / recolha de outras informações; - Agradecer o tempo despendido.	- Autoriza a gravação desta entrevista, de forma a assegurar a recolha de todas as informações necessárias? Cuidados a ter: - Antes de mais gostaria de agradecer a sua colaboração para o meu projeto de investigação! - A duração da entrevista não deverá exceder 45 minutos. - Agradeço a sua colaboração.	
2 Caracterização da Entrevistada	- Conhecer a entrevista e identificar o seu papel na Educação, assim como, a Instituição em que trabalha; - Conhecer a sua formação inicial.	- Pode começar por se apresentar? - Há quanto tempo trabalha nesta Instituição? - Quais são as suas funções na Instituição? - Onde fez a sua formação profissional e o que de mais relevante aprendeu na mesma?	

		- Ao longo do seu percurso profissional realizou outras formações? Se sim, quais?	
3 Modelo(s) utilizado(s) pela entrevistada	- Conhecer o(s) modelo(s) pedagógico(s) adotado(s) pela entrevistada, bem como autores mobilizados.	- Utiliza algum modelo pedagógica que apoie a sua prática pedagógica? - Se sim, qual? - Para além do(s) modelo(s) utilizado(s), mobiliza outros autores e referências na sua prática pedagógica?	
4 Atividades lúdicas ao ar livre	- Conhecer as expectativas e desafios sentidos pela professora na implementação de atividades lúdicas ao ar livre. - Compreender como o ar livre pode ser integrado nos tempos letivos e o seu contributo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas das crianças do 1.º CEB.	- Até que ponto considera que atividades ao ar livre contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos? - Procura implementar atividades lúdicas ao ar livre com a turma? Se sim ou não, explique a sua resposta. - O que considera que pode ser feito com a turma em questão? - Até que ponto considera que o ar livre pode integrar as diferentes áreas curriculares do 1.º CEB? - Quais são as suas sugestões em relação a estas atividades? Se sim, quais? Sabe de alguns espaços em que estas atividade podiam ser implementadas dentro e fora da escola?	
5 Conclusão da Entrevista	- Dar oportunidade à entrevista de abordar outros tópicos relacionados com o tema do projeto. - Fazer as considerações finais e agradecer a presença do entrevistada na entrevista e a sua contribuição para a realização do projeto em questão.	- Para terminar, gostaria de saber se há mais algum tópico sobre o tema do projeto que considere relevante para a sua implementação? - O que pensa sobre os espaços da comunidade que as crianças podem explorar (lojas, mercados, parques, museus)? Cuidados a ter: - Agradeço o seu tempo despendido, as suas respostas serão certamente úteis para o presente projeto!	

Anexo B- Transcrição da entrevista à professora cooperante.

Entrevista realizada à professora cooperante

Bloco temático 1

Estagiária: Agradeço a sua disponibilidade para realizarmos esta entrevista que será fundamental para o meu projeto.

Bloco temático 2

Estagiária: Para começarmos, a professora pode-se apresentar?

Professora: Chamo-me Dora Pinto, tenho 49 anos e estou nesta profissão há 27 anos. Entrei para esta escola em 1998, logo após terminar a faculdade. Na altura fiquei colocada aqui, depois estive três anos noutra escola, mas regresssei e nunca mais saí. Portanto, fazendo as contas, já levo cerca de 24 anos nesta instituição. Costumo dizer que já faço parte da mobília. Inicialmente fiquei colocada em quadro de escola, porque ainda não existiam agrupamentos, e mais tarde, com a criação destes, passei a integrar o quadro de agrupamento.

Estagiária: Há quanto tempo trabalha nesta Instituição?

Professora: Sou professora titular de turma. Já desempenhei funções de coordenadora de ano durante três anos, mas atualmente dedico-me apenas à docência da turma, o que já é mais do que suficiente.

Estagiária: Quais são as suas funções na Instituição?

Professora: Sou professora titular de turma. Já desempenhei funções de coordenadora de ano durante três anos, mas atualmente dedico-me apenas à docência da turma, o que já é mais do que suficiente.

Estagiária: Onde fez a sua formação profissional e o que de mais relevante aprendeu na mesma?

Professora: Na minha altura, a formação inicial era feita em bacharelato. Terminei o bacharelato e comecei logo a dar aulas, ao mesmo tempo que prosseguia para a licenciatura. Portanto, iniciei a minha carreira já a trabalhar

aqui nesta escola enquanto terminava os estudos. O que mais aprendi logo de início foi que esta é uma profissão muito exigente e de grande desgaste. Saímos da faculdade cheios de vontade de aplicar tudo o que aprendemos nos estágios, mas depois, na realidade, percebemos que nem sempre as coisas correm como planeado. Apesar disso, nunca devemos desacreditar no nosso trabalho nem nas nossas capacidades, porque cada turma é diferente e cada vez mais os alunos têm necessidades muito diversas. É uma profissão de grande adaptação e de grande entrega pessoal.

Estagiária: Sem dúvida, temos de nos ir adaptando às diversas turmas, aos seus interesses e necessidades...

Professora: É isso mesmo é uma profissão de grande adaptação e de desgaste...é uma profissão que tu dás muito de ti

Estagiária: O Ao longo do seu percurso profissional realizou outras formações? Quais?

Professora: Sim, muitas. À medida que vamos progredindo na carreira, somos obrigados a frequentar ações de formação, mas faço-o também por sentir necessidade de atualização. Terminei recentemente uma formação de 25 horas sobre comunicação positiva e gestão de conflitos, falta apenas entregar o trabalho final. Antes disso fiz a capacitação digital nível 2, que foi excelente e muito útil para o nosso trabalho com ferramentas digitais. Já realizei também formações na área das expressões e sobre jogos cooperativos, que adorei porque ajudam muito a trabalhar a imaginação e o espírito de grupo. Na altura, foram especialmente úteis para integrar na disciplina de Educação Física, que também temos de lecionar. No fundo, tenho procurado ir diversificando as formações, porque sinto que precisamos de estar sempre a aprender. Além de nos ajudar a progredir na carreira, estas formações dão-nos também novas ideias e estratégias para inovar na prática pedagógica.

Estagiária: Também considero que seja fundamental essas formações para inovar as nossas práticas.

Bloco temático 3

Estagiária: Utiliza algum modelo pedagógica que apoie a sua prática pedagógica?

Professora: Sim, baseio muito a minha prática no construtivismo. Gosto que os alunos sejam ativos na construção das suas aprendizagens, que não se limitem a receber conhecimento de forma passiva. Prefiro que pesquisem, questionem e experimentem, para que adquiram autonomia no processo. Tento adotar metodologias ativas, em que os alunos participam, exploram e são parte integrante das aprendizagens. Claro que nem sempre é possível...

Estagiária: Pois! Além desse modelo, mobiliza outros autores ou referências na sua prática pedagógica?

Professora: Sim, ao longo da minha formação contactei bastante com a pedagogia de Piaget, que marcou muito a forma como penso o desenvolvimento da criança. Contudo, com a experiência, vamos nos adaptando. Cada professor acaba por construir a sua própria forma de ensinar, incorporando diferentes influências. No meu caso, é um pouco de tudo: recupero algumas ideias de autores de referência, mas moldo-as à minha prática ao meu estilo e às necessidades das turmas.

Bloco temático 4

Estagiária: Até que ponto considera que atividades ao ar livre contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos?

Professora: Considero muito importantes. Muitos dos nossos alunos têm poucas vivências fora do contexto escolar. Passam grande parte do tempo entre casa, escola e, eventualmente, café ou agarrados aos telemóveis. As atividades ao ar livre permitem-lhes conhecer e explorar o que os rodeia, proporcionando novas experiências e aprendizagens que não teriam de outra

forma. Ganham conhecimentos diferentes, desenvolvem competências sociais e aprendem a relacionar-se melhor. Além disso, têm oportunidade de viver situações que os ajudam a compreender o mundo real e a ligar a escola ao meio envolvente.

Estagiária: Pois, as crianças acabam por passar mais tempo nas tecnologias... comprometendo o seu desenvolvimento...

Professora: Houve uma altura em que as crianças ainda tinham a cultura de brincar no bairro, de estarem mais tempo na rua, mas hoje em dia muitos preferem ficar agarrados aos telemóveis. O teu projeto pode ajudar a contrariar isso, dando-lhes oportunidades de contacto direto com a realidade. Aqui na escola nem sempre é fácil organizar visitas, porque há pouca flexibilidade, mas mesmo nos arredores temos imensas possibilidades. Se conseguirem sair e perceber, por exemplo, quantas lojas existem, que profissões estão presentes ou que produtos se vendem, depois podem trazer essa informação para a sala de aula. Isso cria uma verdadeira interligação entre o mundo escolar e o mundo social que os rodeia.

Estagiária: E quem sabe não comecem a pedir aos pais para saírem mais vezes de casa, para descobrirem mais sobre o mundo que os rodeia.

Professora: Sim, mas também não ajuda o facto destes pais trabalharem muito... muitas crianças acabam por ficar encarregues dos irmãos mais velhos.. e isso não ajuda mesmo nada.

Estagiária: Pois, Procura esses fatores também influenciam muito as crianças ... Procura implementar atividades lúdicas ao ar livre com a turma? Se sim ou não, explique a sua resposta.

Professora: Sim, já o fizemos, sobretudo em atividades promovidas ao nível do projeto da escola há dois anos. Tínhamos, por exemplo, o “Dia do Ar Livre”, em que passávamos uma manhã ou tarde a dar aulas no exterior. Essas experiências foram muito enriquecedoras. No entanto, não o faço com mais frequência devido à carga curricular, que é pesada no 3.º ano. Muitas vezes

sentimos que, ao sair da sala, ficamos com a sensação de não cumprir todos os conteúdos programáticos. Há também a pressão dos manuais e das fichas, por exemplo, quando os pais veem páginas em branco, questionam se os filhos estão a aprender. Apesar disso, acredito que estas atividades são fundamentais, pois melhoram a forma como os alunos se relacionam uns com os outros e permitem aprendizagens muito significativas.

Estagiária: Exato, espero conseguir desenvolver ainda mais as relações deles e o sentido de entreajuda entre eles.

Professora: O teu Projeto vai ser muito giro vai tanto para eles como para nós...vamos aprender muitas coisas.

Estagiária: Também espero que sim. O que considera que pode ser feito com a turma em questão?

Professora: Esta turma é bastante moldável. Há alunos com algumas dificuldades, mas acredito que muitos vão surpreender pela positiva. Alguns que, dentro da sala, parecem mais retraídos ou inseguros, podem revelar-se muito participativos e criativos no exterior. Já outros, que em contexto de sala são muito metódicos e certinhos, podem sentir-se menos à vontade lá fora. O importante é proporcionar experiências diversificadas, que nos permitam conhecer os alunos sob outras perspetivas. Nessas situações, o comportamento também muda bastante e, por isso, é essencial trabalhar previamente as regras.

Estagiária: Pois, também já tinha pensado nisso, vai ser fundamental falar com a turma sobre o que devemos ou não fazer fora da sala de aula, principalmente, as regras de segurança! Até que ponto considera que as atividades ao ar livre podem integrar as diferentes áreas curriculares?

Professora: Acredito que é possível trabalhar todas as áreas ao ar livre. Por exemplo, em Matemática podemos contar elementos da paisagem ou trabalhar medidas; em Estudo do Meio podemos observar sinais de trânsito, profissões ou o comércio local; em Português podemos desenvolver a oralidade e a escrita... O 1.º Ciclo, pela sua flexibilidade, permite muita

interdisciplinaridade, e o espaço exterior oferece múltiplas oportunidades para isso.

Estagiária: Sabe de alguns espaços em que estas atividade podiam ser implementadas dentro e fora da escola?

Professora: Sim, temos vários espaços interessantes na comunidade. Podemos ir ao mercado, visitar a “Casa Amarela” onde decorrem exposições, conhecer a esquadra da polícia, visitar a oficina da TST, entre outros locais próximos. A zona envolvente da escola oferece muitas possibilidades de vivências.

Bloco temático 5

Estagiária Para terminar, gostaria de saber se há mais algum tópico sobre o tema do projeto que considere relevante para a sua implementação?

Professora: Acho essencial trabalhar previamente com os alunos as regras de funcionamento fora da sala de aula. É importante que saibam exatamente o que podem ou não fazer, sobretudo em termos de segurança. Além disso, considero muito interessante explorar o tema do dinheiro, porque é algo muito prático e útil, que pode ser abordado facilmente fora de sala de aula.

Estagiária: Bom chegamos ao fim, agradeço o seu tempo para me ajudar com o meu projeto!

Anexo C- Imagens representativas da disposição da sala na primeira semana de estágio.



**Anexo D- Imagem representativa do horário letivo da turma do
3.ºB.**

Horas	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
09:00 – 09:30	Apoio ao Estudo	Matemática	Matemática	Português	Inglês
09:30 - 10:00	Matemática	Matemática	Matemática	Português	Inglês
10:00 - 10:30	Matemática	Matemática	Inglês	Português	Português
10:30 – 11:00	Atividade Vigilância de Recreio	Atividade Vigilância de Recreio	Atividade Vigilância de Recreio	Atividade Vigilância de Recreio	Atividade Vigilância de Recreio
11:00 – 11:30	Matemática	Matemática	Inglês	Português	Português
11:30 - 12:00	Matemática	Matemática	Português	Estudo do Meio	Português
12:00 – 12:30	Matemática	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português
12:30 - 14:00					
14:00 - 14:30	Português	Educação Artística	Estudo do Meio	Educação Artística	Educação Física
14:30 - 15:00	Português	Educação Artística	Estudo do Meio	Educação Artística	Educação Física
15:00 – 15:30	Português	Educação Artística	Educação Física	Educação Física	Educação Física
15:30 – 16:00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16:00 – 16:30					
16:30 – 17:00					

Anexo E- Imagens representativas do espaço exterior da EPE.



Anexo F- Imagens representativas do espaço exterior do 1.º CEB.



Anexo G- Nota de campo- 04/04/2024.

Nota de campo reflexiva

Este é o meu terceiro estágio nesta escola, o que me permitiu observar diferentes formas de utilização do espaço exterior entre a EPE e o 1.º CEB. Na EPE, o espaço é valorizado como uma continuidade da sala, ideia reforçada pela educadora cooperante ao referir que se trata de “um verdadeiro potenciador de aprendizagens”, tal como afirmava diversas vezes. Já no 1.º CEB, observei restrições durante o recreio, como a proibição de acesso às árvores e à terra, condicionando o contacto com a natureza e a brincadeira livre.

Recordo-me de um episódio do ano passado que representa esta diferença através de um comentário de um professor do 4.º ano, que, num dia nublado, disse: “Não acredito que os meus miúdos têm de estar dentro da sala no intervalo e vocês [crianças da EPE] podem cá fora”.

(Nota de campo, dia 04/04/2024.)

Anexo H- Nota de campo- 24/03/2025.

Y.: - Professora, hoje podemos fazer uma atividade ao ar livre?

Estagiária: - Infelizmente, hoje já não temos tempo...

Estagiária: - Mas o que estavas a pensar? Podemos tentar amanhã, o que te parece?

Y.: - Gostava de fazer jogos.

Estagiária: - Que tipo de jogos?

Y.: - Jogo do mata, ou outra coisa lá fora.

(Nota de campo, dia 24/03/2024; Intervenientes: Estagiária e criança

Anexo I- Planificações das propostas realizadas.

II - Planificação das situações de ensino e aprendizagem a partir das tarefas

Designação da tarefa – “Caça ao tesouro”

Tabela 6 -Planificação da realização da atividade “Caça ao tesouro”.

Conteúdo(s) de Aprendizagem	Objetivos a promover	Momentos da atividade	Organização das crianças	Recursos materiais
Estudo do Meio Domínio: Natureza -Continentes e oceanos. Matemática:	A criança deve ser capaz ... - Reconhecer os diferentes Continentes e áreas do oceano global;	<u>1.º Momento:</u> - Realização da caça ao tesouro, em pequenos grupos; <u>2.º Momento:</u> - Correção das fichas realizadas na caça ao tesouro.	Os/As alunos/as encontram-se no espaço exterior organizados em seis grupos de (cinco grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos). No último momento da atividade, os alunos regressam para dentro da sala de aula, para os seus respetivos lugares.	-Recurso CodyRoby; - Sopa de letras; - Recurso:Pistas; - Recurso sobre problema matemático;

Tema: Capacidades Matemáticas <u>Tópico:</u> Resolução de problemas <u>Subtópico:</u> Estratégias <u>Tópico:</u> Pensamento Computacional <u>Subtópico:</u> Abstração <u>Subtópico:</u> Algoritmia	- “Aplicar e adaptar estratégias diversas de resolução de problemas, em diversos contextos, nomeadamente com recurso à tecnologia.” (Canavarro et al., 2021, p.13); - “Extrair a informação essencial de um problema.”(Canavarro et al., 2021, p.15); - “Desenvolver um procedimento passo a passo (algoritmo) para solucionar um problema de modo			-Recurso “Adivinha quem é?”: - Lápis de cor; - Cola batom; -Material de escrita; -Folhas brancas; -Tesouro (saquinhos com sementes).
---	---	--	--	---

<u>Subtópico:</u> Depuração Tema: Números <u>Tópico:</u> Operações <u>Subtópico:</u> Algoritmo da adição <u>Subtópico:</u> Algoritmo da subtração	a que este possa ser implementado em recursos tecnológicos.”(Canavarro et al., 2021, p.16); - “Procurar e corrigir erros, testar, refinar e otimizar uma dada resolução apresentada.” (Canavarro et al., 2021, p.17); - “Compreender e usar o algoritmo da adição com números naturais até quatro algarismos, relacionando-o com processos de cálculo mental formal que recorrem à decomposição decimal.”(Canavarro et al., 2021, p.27); - “Compreender e usar o algoritmo da subtração com números naturais até quatro algarismos,			
--	---	--	--	--

Tema: Geometria e Medida <u>Tópico:</u> Sólidos <u>Subtópico:</u> Prismas e Pirâmides regulares Educação Artística: Artes Visuais: Domínio: Interpretação e Comunicação	relacionando-o com processos de cálculo mental formal que recorrem à decomposição decimal.” (Canavarro et al., 2021, p.28); - “Descrever características dos prismas e das pirâmides regulares e distingui-los” (Canavarro et al., 2021, p.42); -“Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s).” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p.7);			
--	--	--	--	--

Desenvolvimento da situação de ensino a aprendizagem

1. Apresentação da tarefa

Assim que todas as crianças estiverem dentro da sala, uma das estagiárias explica às crianças que a turma irá ser dividida em três grupos, com o intuito de realizarem uma caça ao tesouro, dentro do espaço exterior da escola. Posteriormente, inicia uma conversa inicial com a turma com o objetivo de compreender os conhecimentos dos/as alunos relativamente ao jogo “Caça ao Tesouro”. Algumas das questões que podem servir de apoio para esta conversa são:

- Vocês conhecem o jogo “Caça ao Tesouro”? (**Resposta Esperada:** Sim.)

- Então, qual é o objetivo do jogo? (**Resposta Esperada:** Temos de ir à procura do tesouro.)

- Muito bem! E como é que podemos encontrar o tesouro? O espaço exterior é tão grande... Vamos demorar tanto tempo... (**Resposta Esperada:** Temos de ter pistas! Só assim é que descobrimos onde está o tesouro.)

- É isso mesmo! Os grupos vão recebendo pistas... mas antes de receberem uma pista nova terão de resolver diversos mistérios/tarefas. Por essa razão, deverão trabalhar em equipa, todos/as devem ajudar a resolver os mistérios de cada etapa da caça ao tesouro!

2. Exploração da tarefa

2.1. Propostas de trabalho e atividade esperada

Prevê-se que a conversa inicial dure cerca de dez minutos (das 9h05 até às 9h15). Por sua vez, a iniciação do jogo “Caça ao tesouro” deverá demorar cerca de uma hora (das 9h15 até às 10h15). Por fim, o momento de discussão e sistematização deverá durar, aproximadamente, quarenta minutos (11h00 até às 11h40).

Após a conversa inicial com a turma, as estagiárias organizam as crianças para se dirigirem para o espaço exterior, solicitando que levem uma folha branca, material de escrita e lápis de cor. Já no espaço exterior, as estagiárias e a professora cooperante dividem a turma em cinco grupos, compostos por cinco elementos cada. A seleção dos grupos terá em conta a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem das crianças, por essa razão, os grupos serão heterogêneos.

Em seguida, uma das estagiárias distribui a cada grupo uma pista relacionada ao posto a que devem se dirigir. Importa referir que existem cinco percursos distintos para os grupos. Ao longo desta atividades, as estagiárias e a professora cooperante ao longo da atividade estarão em locais estratégicos, com o intuito de entregar as pistas aos grupos, bem como os ajudar caso seja necessário. **Por exemplo:** a professora cooperante poderá estar no posto E, uma das estagiárias entre os postos F, C e B e a outra estagiária entre os postos D e A.

Figura 1- *Mapa da escola.*



Legenda:

- A: Horta Pedagógica
- B: Galinheiro
- C: Pinheiro
- D: Parque infantil
- E: Campo Desportivo
- F: Cozinha de lama

Figura 2- Atividade proposta para o posto A.

SOPA DE LETRAS

Encontrem 4 continentes e 3 áreas do oceano global.
 Pista: As palavras estão na vertical, na horizontal e na diagonal!
 Escrevam as palavras encontradas na vossa folha de registo.

E	U	R	A	P	E	P	Z	E	A	F	M
N	O	R	C	A	U	T	A	R	T	A	R
A	C	I	I	C	R	H	U	C	I	T	A
A	M	E	R	I	O	d	E	N	A	L	S
N	O	U	R	F	P	M	A	R	N	A	O
T	A	R	C	I	A	E	E	+	T	N	I
A	S	S	O	C	C	I	E	A	I	T	U
R	I	A	M	O	E	F	N	Y	C	I	S
T	A	N	T	A	G	E	C	I	O	C	C
I	T	I	N	D	I	C	O	R	I	O	A
D	N	H	A	E	C	C	I	P	C	R	O
A	O	U	T	H	A	M	E	R	I	C	A

Figura 3- Atividade proposta para o posto B (jogo retirado de

<https://www.codeweek.it/cody-robby-en/ecw-edition/>).

Vamos Jogar CodyRobby

Descrição do jogo:

O **CodyRobby** é um jogo de cartas para dois jogadores ou equipas. Os jogadores/equipas usam as cartas Cody para mover os seus robôs num tabuleiro de xadrez de 5x5 na tentativa de se apenaharem um ao outro.

Funcionamento e Regras do jogo:

Cada jogador/equipa dispõe o seu robô na sua casa de partida. Nota: Os robôs deverão colocar uma barreira (quadrado cinzenta) no tabuleiro de forma a impossibilitar a passagem por um quadrado.

Baralham-se as cartas **cody** e dispõe-se o baralho no chão virado para baixo.

O **Robby** vai para a esquerda, sem marcar nenhuma casa

O **Robby** começa uma casa em frente.

O **Robby** vai para a direita, sem avançar nenhuma casa

E que comece o Jogo!!!

A vez cada jogador/equipa tira 5 cartas do cimo do baralho, não permitindo que o jogador/equipa adversário as veja. Em cada jogada o jogador/equipa deverá avaliar as cartas que tem em mãos e usar uma ou mais para movimentar o seu **Robby** no tabuleiro. Assim, caso não sejam utilizadas as 5 cartas, o jogador/equipa deverá retirar do baralho as cartas necessárias para voltar a ter 5 cartas em jogo. As jogadas são feitas revelando e usando uma carta de cada vez. O jogador/equipa pode decidir quantas cartas usar em cada jogada, mas terá de usar no mínimo uma carta.

O vencedor é o jogador/equipa que conseguir colocar o seu **Robby** no quadrado ocupado pelo **Robby** do seu adversário.

Existem duas exceções a considerar:

- Se se acabarem as cartas do baralho antes da resolução do jogo, baralham-se todas as cartas usadas e forma-se um novo baralho.
- Se um jogador/equipa realize uma jogada errada, levando o seu **Robby** para fora do tabuleiro ou para uma quadrado ocupado por uma barreira, perde o jogo.

Figura 4 – Atividade proposta para o posto C.

Vamos parar e sentir

Boa!!! Conseguiram resolver este enigma! Neste local, devem sentar-se no chão e observem o que vos rodeia. Em seguida, fechem os olhos, tentem ouvir o som dos pássaros, das galinhas e, tentar cheirar as flores...

Quando terminarem, partilhem com a equipa, o que cada um sentiu, observou, cheirou e ouviu...

Depois de fazer este exercício de conexão com a Natureza, cada elemento da equipa deverá realizar um desenho individual sobre o que mais cativou para si neste local. Além disso, podem incluir elementos da natureza nos vossos desenhos!

Para terminar, cada um deve escrever por baixo do seu desenho uma frase relacionada com o seu desenho.

Bom trabalho!!!

Figura 5- Atividade proposta para o posto D.

Quem é quem? – Versão dos sólidos geométricos.

Na noite passada, fugiram 4 sólidos geométricos do Manual de Matemática. Através das entrevistas aos restantes sólidos geométricos, os detetives conseguiram formar 1 Bilhete de Identidade incompleto para cada um dos fugitivos. Tendo em conta, as informações presentes nos Bilhetes de Identidade, ajuda os detetives a descobrir quem são estes sólidos geométricos. Para isso, deverão completar os espaços em branco no bilhete de identidade e no balão ao lado identificar as figuras geométricas que compõem cada um dos sólidos.
Bom trabalho!

1
Bilhete de Identidade

Número de vértices:

Número de arestas:

Número de faces:

Nome do sólido geométrico:

Imagem

2

3
Bilhete de Identidade

Número de vértices:

Número de arestas:

Número de faces:

Nome do sólido geométrico:

Imagem

4

133

Figura 6- Atividade proposta para o posto E.

Problema Matemático

O 3.º B vai de férias

1. A turma do 3.º B está a planear uma viagem para dois locais. Por essa razão, estão a estudar qual o melhor orçamento. Expliquem a forma como pensaram para cada questão.

Orçamento das viagens:

Aveiro: 179€
Porto: 182€
Évora: 137€
Beja: 128€



1.1. Os alunos da turma 3.º B decidiram, numa primeira fase, calcular o orçamento da viagem caso escolhessem visitar Aveiro e Porto. Registem qual será o valor que cada aluno terá de pagar.

1.2. Um dos alunos sugeriu que, se a turma optasse por visitar Évora e Beja, o orçamento da viagem seria mais barato. Registem qual será o valor a pagar por aluno, caso estes destinos sejam escolhidos.

1.3. Comparando os dois orçamentos, descubram quanto é que cada aluno pouparia se a turma escolhesse visitar Évora e Beja em vez de Aveiro e Porto.

Figura 7- Exemplo das pistas dos postos.

Caça ao Tesouro

Para descobrirem o próximo posto precisam de resolver o seguinte enigma:

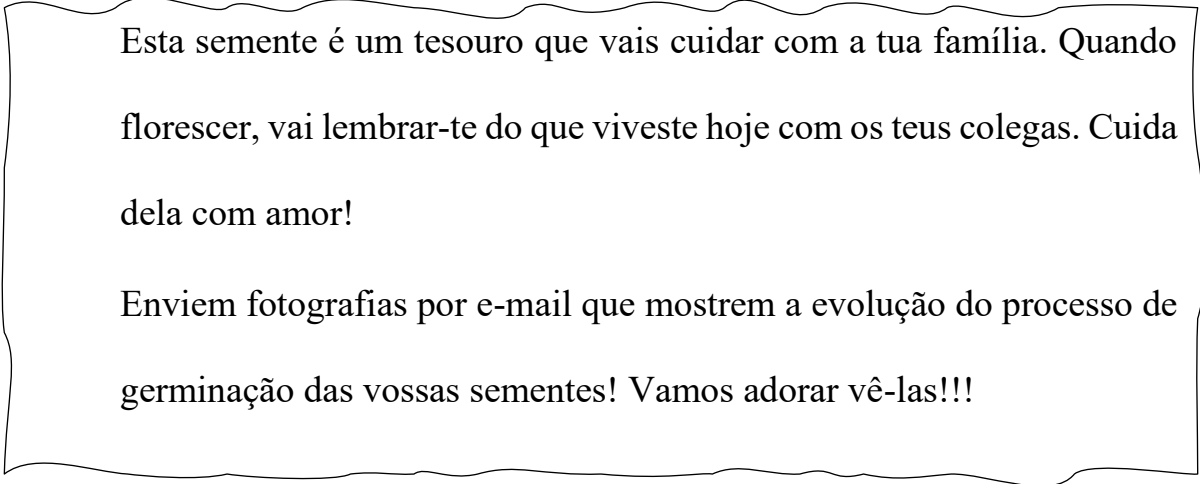
Na terra sou posta com esperança,
Preciso de sol, água e confiança.
Com tempo, folhas vou mostrar
E alimento vou dar.

Quem sou eu?

Quando todos os grupos chegarem ao último posto (F), uma das estagiárias distribui o “tesouro” a cada uma das crianças, explicando o seu propósito. O “tesouro” será um saquinho com sementes de girassóis, bem como um copo com terra. O objetivo deste “tesouro” é que os/as alunos/as levem para casa e, em conjunto, com as suas famílias façam a sementeira. Além disso, dentro do saquinho consta uma mensagem para as crianças e famílias, solicitando o envio de algumas fotografias que registem o processo de germinação das sementes, por via e-mail. Esta proposta pretende envolver as famílias no processo educativo, reforçando a ligação entre a escola e o contexto familiar.

Posteriormente, uma das estagiárias dá indicação à turma que estava a Caça ao Tesouro está terminada, organizando a turma para regressarem para dentro da sala.

Figura 8- Mensagem para as crianças e famílias.



Esta semente é um tesouro que vais cuidar com a tua família. Quando florescer, vai lembrar-te do que viveste hoje com os teus colegas. Cuida dela com amor!

Enviem fotografias por e-mail que mostrem a evolução do processo de germinação das vossas sementes! Vamos adorar vê-las!!!

Durante a realização da atividade, algumas crianças podem revelar dificuldades em: a) orientação espacial, nomeadamente, em definir o melhor trajeto no jogo CodyRoby; b) compreender o enunciado da ficha relacionada

com problemas matemáticos; c) identificar as características dos sólidos geométricos e d) desenvolver um trabalho colaborativo.

Desta forma, algumas das estratégias que as estagiárias poderão implementar com as crianças são:

- a) As estagiárias, caso seja necessário, podem realizar uma demonstração da realização do jogo;
- b) Propor a resolução de um problema matemático, em grande grupo, de forma a desenvolver a compreensão do problema;
- c) Elaborar um recurso de sistematização sobre as características dos sólidos geométricos;
- d) Propor a utilização de um modelo de rotação, onde todos desempenham diferentes papéis ao longo de várias atividades. Além disso, as estagiárias poderão assumir um papel de mediadoras de possíveis conflitos que possam surgir.

Ao longo da atividade, prevê-se que as estagiárias poderão sentir dificuldades na gestão de tempo e, por isso, é necessário definir marcos temporais claros. Para ultrapassar esta fragilidade, as estagiárias vão dando feedback aos/às alunos/as, no sentido destes/as perceberem quanto tempo falta para terminar a atividade, como por exemplo, “faltam cinco minutos para terminar”. Esta comunicação com a turma, facilitará a gestão de tempo não só das estagiárias, como das crianças.

2.2 Conteúdos gerais da atividade:

Atitudes e Valores:

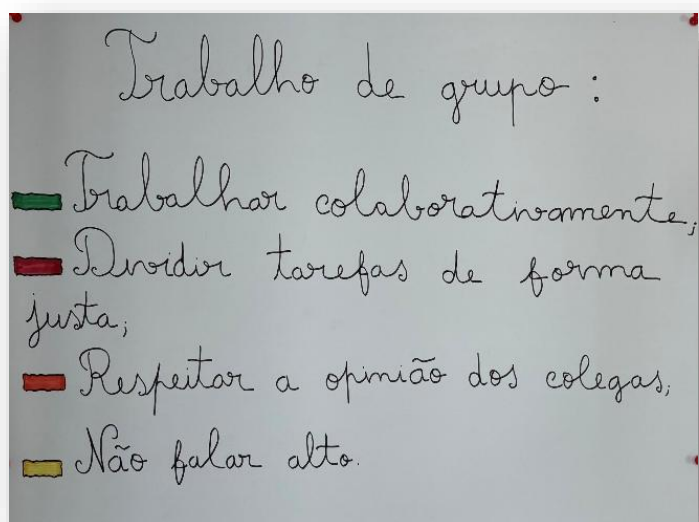
- Esperar pela sua vez para intervir;
- Desenvolvimento da comunicação entre si;

- Desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo;
- Partilha de conhecimento;
- Desenvolvimento de um espírito colaborativo.

3. Discussão/Sistematização

A discussão e sistematização dos conteúdos abordados será realizada à medida que as fichas dos postos A, D e E são corrigidas, em grande grupo, no quadro branco. Importa referir que, nesses momentos haverá espaço para o esclarecimento de eventuais dúvidas que possam surgir. Para além disso, o momento de correção será essencial para identificar e analisar os conhecimentos adquiridos, bem como as dificuldades sentidas pelos/as alunos/as, incentivando-os/as a explicitarem como pensaram na realização de cada enigma, exercícios das fichas, entre outros.

Para finalizar, uma das estagiárias propõe aos grupos da Caça ao Tesouro que avaliem o trabalho cooperativo desenvolvido ao longo da atividade, tendo em conta os indicadores para o trabalho de grupo, definidos anteriormente com a turma e afixados numa das paredes da sala.



Anexos da atividade “Caça ao Tesouro”

(Enigmas para cada estação)

Caça ao Tesouro

Para descobrirem o próximo posto precisam de resolver o seguinte enigma:

Na terra sou posta com esperança,
Preciso de sol, água e confiança.
Com tempo, folhas vou mostrar
E alimento vou dar.
Quem sou eu?

Caça ao Tesouro

Para descobrirem o próximo posto precisam de resolver o seguinte enigma:

Não sou cantora, mas faço barulho,
Cavo com os pés, espalho o meu orgulho.
Penas tenho, mas não voo bem,
Quem sou eu?

Caça ao Tesouro

Para descobrirem o próximo posto precisam de resolver o seguinte enigma:

Se olhares bem à tua volta,
Verás que sou o mais alto por aqui.
As minhas folhas picam um pouco...
Já sabem quem sou?

Caça ao Tesouro

Para descobrirem o próximo posto precisam de resolver o seguinte enigma:

Com pés, mãos ou bolas no ar,
Aqui o corpo está sempre a trabalhar.
Sol e vento são o meu teto...
Sabes onde estás, num passo direto?

Caça ao Tesouro

Para descobrirem o próximo posto precisam de resolver o seguinte enigma:

Comigo desces depressa,
Mas para brincar tens de esperar a tua vez.
Estou sempre cheio de alegria,
Mesmo quando o sol se põe e ninguém me vê!

Caça ao Tesouro

Estão mesmo a terminar. Para descobrirem o local do tesouro, resolvam o último enigma.

Com pauzinhos e terra no chão,
Faço bolos com muita imaginação.
Não há forno, panela ou fogão...
Só mãos e lama na criação!

II - Planificação das situações de ensino e aprendizagem a partir das tarefas

Designação da tarefa – “Compras e mais compras”.

Tabela 7 -Planificação da realização da atividade “Compras e mais compras”

Conteúdo(s) de Aprendizagem	Objetivos a promover	Momentos da atividade	Organização das crianças	Recursos materiais
Matemática Tema: Capacidades Matemáticas <u>Tópico:</u> Resolução de problemas <u>Subtópico:</u> Estratégias <u>Tópico:</u> Pensamento computacional	A criança deve ser capaz ... - “Aplicar e adaptar estratégias diversas de resolução de problemas, em diversos contextos (...)” (Canavarro et al., 2021, p.13); - “Reconhecer a correção, a diferença e a eficácia de diferentes estratégias da resolução de um problema” (Canavarro et al., 2021, p.13); -“Extrair a informação essencial de um problema”(Canavarro et al., 2021, p.15);	<u>1.º Momento:</u> - Conversa inicial com a turma; <u>2.º Momento:</u> - Realização da atividade em pequenos grupos; <u>3.º Momento:</u>	- Os/As alunos/as encontram-se organizados em seis grupos de (cinco grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos). Durante a atividade é proposto que os/as alunos/as trabalhem em pequenos grupos.	-(5) Folheto de Supermercado; - (1) Folheto de supermercado adaptado; - Caderno do ar livre; - Dinheiro (pasta de materiais “Plim”);

<u>Subtópico:</u> Abstração		- Partilha e discussão sobre o trabalho desenvolvido.		- PowerPoint “Compras e mais compras”.
<u>Tópico:</u> Comunicação Matemática	- “Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito”(Canavarro et al., 2021, p.18);			
<u>Subtópico:</u> Expressão de ideias				
<u>Subtópico:</u> Discussão de ideias	- “Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos” (Canavarro et al., 2021, p.18);			
Tema: Números <u>Tópico:</u> Operações				

<u>Subtópico:</u> Significado e usos das operações	- “Decidir qual a estratégia mais adequada para produzir o resultado de uma operação e explicar as suas ideias” (Canavarro et al., 2021, p.27);			
<u>Subtópico:</u> Algoritmo da adição	- “Compreender e usar o algoritmo da adição com números naturais até quatro algarismos, relacionando-o com processos de cálculo mental formal que recorrem à decomposição decimal”(Canavarro et al., 2021, p.27);			
<u>Subtópico:</u> Algoritmo da subtração	-“Compreender e usar o algoritmo da subtração com números naturais até quatro algarismos, relacionando-o com processos de cálculo mental formal que recorrem à decomposição decimal”(Canavarro et al., 2021, p.28);			

	estação natural, reconhecendo as implicações ambientais, económicas e de qualidade alimentar.			
--	---	--	--	--

Desenvolvimento da situação de ensino a aprendizagem

1. Apresentação da tarefa

Depois das crianças regressarem do intervalo, as estagiárias realizam um exercício de retorno à calma, com o objetivo de criar um ambiente calmo e propício para o desenvolvimento da tarefa. Neste caso, o exercício requer a utilização de um lápis como ferramenta para a sua execução. Assim, as estagiárias propõem que as crianças imaginem que o seu lápis se pode transformar numa flor ou numa vela, consoante a respiração, ou seja, quando as crianças inspiram, imaginam que estão a cheirar uma flor e quando expiram, que estão a soprar uma vela. Este exercício poderá repetir-se as vezes necessárias, até que a turma se encontre tranquila.

Posteriormente, uma das estagiárias inicia uma conversa inicial com as crianças com o objetivo de compreender os seus conhecimentos prévios relativamente ao tema: Dinheiro e fruta da época. Algumas das questões possíveis de serem colocadas pela estagiária são:

- Lembram-se quantos cêntimos são necessários para termos um euro?

(Resposta esperada: Cem)

- Muito bem! Então, se tivermos 5 moedas de 20 cêntimos? Quanto dinheiro temos?**(Resposta esperada: Um euro.)**

- E se forem dez moedas de 20 cêntimos? **(Resposta esperada: Dois euros.)**

- Boa!! Então e se tiver 30 cêntimos no bolso esquerdo e no outro 80 cêntimos? Quanto dinheiro tenho no bolso? **(Resposta esperada: 1 euro e dez cêntimos).**

- E se tiver 99 cêntimos num bolso e no outro bolso também? Quanto dinheiro é que tenho? **(Resposta esperada: 198 cêntimos).**

- Ok... mas com todos esses cêntimos, não conseguimos formar nenhum euro? **(Resposta esperada: Sim, conseguimos formar um euro!)**

-Boa, retiraste quantos cêntimos para formar um euro? (**Resposta esperada:** Retirei 100 cêntimos porque um euro tem 100 cêntimos.)

- Então, e conseguimos formar um euro com os 98 cêntimos? (**Resposta esperada:** Não.)

- Pois não, mas ficamos com esses cêntimos, certo? Já sabem quanto dinheiro tenho? (**Resposta esperada:** Sim, 1 euro e 98 cêntimos).

- Já vi que sabem muito sobre dinheiro... Então e sabem o que é fruta da época? (**Resposta esperada:** É a fruta que cresce apenas numa estação do ano)

- Dizemos fruta da época, quando a fruta cresce naturalmente numa determinada estação do ano, sem precisar de estufas ou ser importada de outros países.

- Sabem quais são as frutas da época da primavera? (**Resposta esperada:** Morangos; Peras; Nêspers; Mirtilos...) Caso as crianças não respondam corretamente, a estagiária apresentará alguns exemplos.

- Então, mas só comemos, por exemplo, morangos nesta altura do ano? (**Resposta esperada:** Não.)

- Algumas frutas, como os morangos, são cultivadas, por exemplo, em estufas, e é por isso, que essas frutas existem em qualquer altura do ano. Além disso, essas frutas por serem cultivadas em estufas, acabam por ser mais caras, sabiam?

2. Exploração da tarefa

2.1. Propostas de trabalho e atividade esperada

Prevê-se que a conversa inicial dure cerca de dez minutos (das 11h05 até às 11h15). Por sua vez, a realização da atividade “Compras e mais compras” em pequenos grupos deverá durar, aproximadamente, quarenta minutos (das 11h15 até às 11h55). Já o momento de discussão e

sistematização do trabalho desenvolvido prevê-se que dure cerca de vinte minutos (das 11h55 até às 12h15). Por fim, o momento de antecipação das perguntas e lista de compras necessárias para a preparação da visita ao mercado do Feijó, deverá demorar cerca de quinze minutos (das 12h15 até às 12h30).

Após a conversa inicial, uma das estagiárias explica à turma que irão trabalhar em pequenos grupos, lembrando-os dos indicadores a ter em conta para um bom trabalho de grupo, previamente discutidos com a turma e afixados numa das paredes da sala.

Posteriormente, a estagiária explica aos/às alunos/as que cada grupo terá um orçamento de 10 euros para gastar na sua “ida às compras”. Em seguida, distribui um folheto de supermercado a cada grupo (o mesmo folheto para todos os grupos). No entanto, um dos grupos será constituído por crianças referenciadas com medidas seletivas, sendo-lhes atribuído um folheto adaptado, concebido para promover a aprendizagem da matemática de forma acessível e inclusiva a todos os alunos. No entanto, reforça que, antes de começarem as compras, é fundamental elaborarem uma lista de compras.

Assim, solicita que cada grupo realize uma lista de compras com quatro frutas diferentes, podendo acrescentar outros produtos, tendo em conta o seu orçamento. Desta forma, a estagiária sensibiliza os/as alunos/as para a importância do planeamento orçamental e da poupança. Durante este momento, a estagiária apresenta no quadro branco um *PowerPoint* que servirá de apoio à dinamização da atividade. Por fim, a estagiária solicita que cada criança registe todos os passos no seu caderno diário. Além disso, devem rodear no folheto os produtos que “compraram”.

Nota: Será explicado à turma que deverão comprar um kilo de cada fruta.

Figura 1- PowerPoint utilizado.



Figura 2- Exemplo de folheto fornecido a cada grupo.



Figura 3- *Exemplo de folheto adaptado.*



Assim que os grupos terminam a sua lista de compras, a estagiária solicita que efetuem os cálculos necessários para descobrirem o valor das suas compras. Posteriormente, pede que voltem a calcular os seus gastos, tendo em conta os preços dos itens sem descontos. Por fim, desafia as crianças a calcularem quanto é que pouparam nas suas compras.

Durante a realização da atividade, algumas crianças podem revelar dificuldades em: Compreender a relação entre 100 cêntimos e 1 euro, nomeadamente, na conversão de cêntimos e euros (vice-versa) e b) respeitar o orçamento estipulado, excedendo o valor da compras, uma vez que ainda estão a desenvolver a capacidade de gestão orçamental.

Desta forma, algumas das estratégias que as estagiárias poderão implementar com as crianças são:

- Recordar que um euro equivale a cem cêntimos, assim como, distribuir pelos grupos a pasta de materiais com dinheiro do manual do 2.º ano “Plim”;
- Discutir com a turma sobre a importância da poupança.

Ao longo da atividade, prevê-se que as estagiárias poderão sentir dificuldades na gestão de tempo e, por isso, é necessário definir marcos temporais claros. Para ultrapassar esta fragilidade, as estagiárias vão dando feedback aos/às alunos/as, no sentido destes/as perceberem quanto tempo falta para terminar a atividade, como por exemplo, “faltam cinco minutos para terminar”. Esta comunicação com a turma, facilitará a gestão de tempo não só das estagiárias, como das crianças.

2.2.Conteúdos gerais da atividade:

Atitudes e Valores:

- Esperar pela sua vez para intervir;
- Desenvolvimento da comunicação entre si;
- Desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo;
- Partilha de conhecimento;
- Desenvolvimento de um espírito colaborativo.

3.Discussão/Sistematização

Após os grupos terminarem os exercícios propostos, a estagiária desafia a turma a partilhar o trabalho desenvolvido. Para apoiar o momento de apresentação de cada grupo, poderá orientar a discussão com as seguintes questões:

- Quantos produtos tinha a vossa lista de compras?
- Quanto é que gastaram?
- Compraram mais produtos do que as quatro frutas? Se sim, foram bens de primeira necessidade ou bens supérfluos?
- Ultrapassaram o vosso orçamento? Se sim, quanto é que ultrapassaram?/ Se não, quanto é que pouparam?

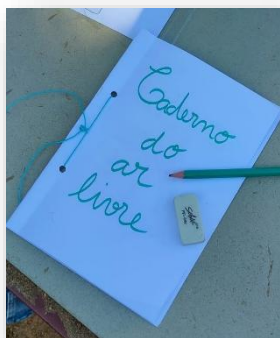
- Qual foi o produto mais caro que compraram? E o mais barato?
- Tiveram de fazer escolhas ou trocas para não ultrapassar o orçamento? Quais?
- Comparando os preços com e sem desconto dos produtos que escolheram, quanto é que pouparam no total?
- Como é que calcularam os vossos gastos? Que estratégias utilizaram?
- Pensam que foi uma boa decisão aproveitar os produtos com desconto? Porquê?
- O que aprenderam com esta atividade sobre o uso do dinheiro e a importância do planeamento e do orçamento?

Para finalizar, são esclarecidas as eventuais dúvidas acerca dos conteúdos ensinados/aprendidos.

Nota: No final da aula, a estagiária informa as crianças de que, na semana seguinte, irão realizar uma visita ao Mercado do Feijó. Neste sentido, desafia a turma a pensar e definir, coletivamente, um conjunto de perguntas a colocar aos comerciantes locais, bem como a elaborar uma lista de compras com os produtos a comprar para prepararem uma salada de frutas, tendo em conta a fruta da época.

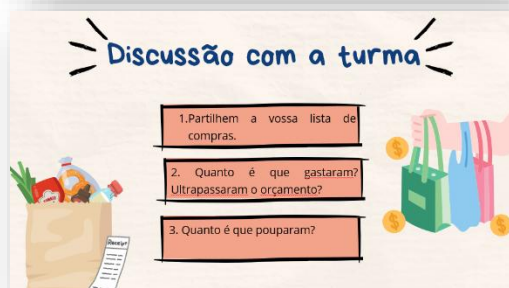
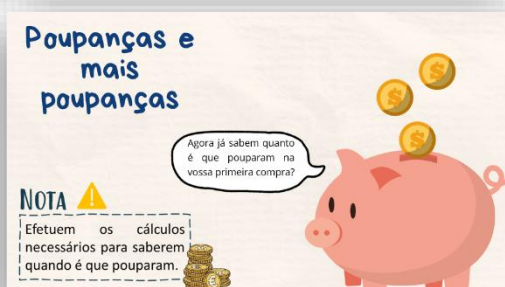
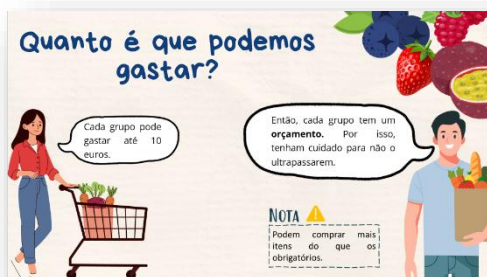
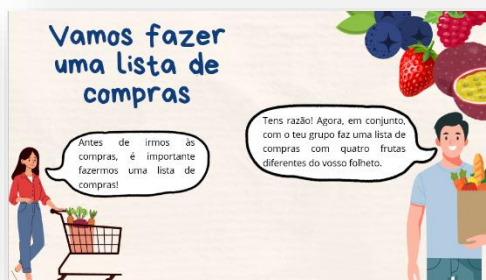
Por fim, as crianças deverão registar no seu caderno do ar livre tanto as perguntas como a lista de compras.

Figura 4- *Caderno do ar livre (elaborado pela estagiária).*



Anexos da atividade “Compras e mais compras”

(PowerPoint elaborado)



II - Planificação das situações de ensino e aprendizagem a partir das tarefas

Designação da tarefa – “Ida ao Mercado do Feijó”.

Tabela 8 -Planificação da realização da atividade “Ida ao Mercado do Feijó”.

Conteúdo(s) de Aprendizagem	Objetivos a promover	Momentos da atividade	Organização das crianças	Recursos materiais
Matemática Tema: Capacidades Matemáticas <u>Tópico:</u> Resolução de problemas <u>Subtópico:</u> Estratégias <u>Tópico:</u> Pensamento computacional	A criança deve ser capaz ... - “Aplicar e adaptar estratégias diversas de resolução de problemas, em diversos contextos (...)” (Canavarro et al., 2021, p.13); - “Reconhecer a correção, a diferença e a eficácia de diferentes estratégias da resolução de um problema” (Canavarro et al., 2021, p.13); -“Extrair a informação essencial de um problema”(Canavarro et al., 2021, p.15);	<u>1.º Momento:</u> - Partida da escola; <u>2.º Momento:</u> -Exploração do Mercado e colocar perguntas aos comerciantes; <u>3.º Momento:</u>	- Os/As alunos/as encontram-se organizados em três grupos de (dois grupos de oito elementos e um grupo de nove elementos). Durante a atividade é proposto que os/as alunos/as trabalhem em grupo.	- Caderno do ar livre; - Lápis e borracha; -Dinheiro: 8 euros para cada grupo.

<u>Subtópico:</u> Abstração		- Compra dos itens da lista de compras;		
<u>Tópico:</u> Comunicação Matemática		<u>4.º Momento:</u> -Discussão e sistematização;		
<u>Subtópico:</u> Expressão de ideias	- “Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito”(Canavarro et al., 2021, p.18);	<u>5.º Momento:</u> - Partida do mercado.		
<u>Subtópico:</u> Discussão de ideias	- “Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos” (Canavarro et al., 2021, p.18);			

Tema: Números <u>Tópico:</u> Operações <u>Subtópico:</u> Significado e usos das operações <u>Subtópico:</u> Algoritmo da adição <u>Subtópico:</u> Algoritmo da subtração	- “Decidir qual a estratégia mais adequada para produzir o resultado de uma operação e explicar as suas ideias” (Canavarro et al., 2021, p.27); - “Compreender e usar o algoritmo da adição com números naturais até quatro algarismos, relacionando-o com processos de cálculo mental formal que recorrem à decomposição decimal”(Canavarro et al., 2021, p.27); -“Compreender e usar o algoritmo da subtração com números naturais até quatro algarismos, relacionando-o com processos de cálculo mental			
---	---	--	--	--

Tema: Geometria e Medida <u>Tópico:</u> Dinheiro <u>Subtópico:</u> Usos do dinheiro	formal que recorrem à decomposição decimal”(Canavarro et al., 2021, p.28); -“Elaborar e analisar listas de compras com diferentes fins, incluindo a estimativa dos custos, reconhecendo a importância do dinheiro para a aquisição de bens e distinguindo entre bens de primeira necessidade e bens supérfluos”(Canavarro et al., 2021, p.47); -“Comparar diferentes formas de poupar, reconhecendo a importância da poupança”(Canavarro et al., 2021, p.47).			
---	--	--	--	--

Estudo do Meio	-“Relacionar hábitos quotidianos com estilos de vida saudável (...)” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.6); - Compreender as diferenças entre a produção de frutas da época e a produção de frutas fora da sua estação natural, reconhecendo as implicações ambientais, económicas e de qualidade alimentar.			
Português	- “Interpretar o essencial de discursos orais (...)			
Domínio: Oralidade	(Direção-Geral da Educação, 2018b, p.6); - “Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta.”(Direção-Geral da Educação, 2018b, p.6);			
<u>Subdomínio:</u>	-“Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas.”			
Compreensão	(Direção-Geral da Educação, 2018b, p.6);			

-“Relacionar hábitos quotidianos com estilos de vida saudável (...)” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.6);

- Compreender as diferenças entre a produção de frutas da época e a produção de frutas fora da sua estação natural, reconhecendo as implicações ambientais, económicas e de qualidade alimentar.

- “Interpretar o essencial de discursos orais (...)” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.6);

- “Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta.”(Direção-Geral da Educação, 2018b, p.6);

-“Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas.” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.6);

--

--

<u>Subdomínio:</u> Expressão	-“Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.”(Direção-Geral da Educação, 2018b, p.6); -“Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.6).			
--	---	--	--	--

Desenvolvimento da situação de ensino a aprendizagem

2. Apresentação da tarefa

Assim que a maioria das crianças chegar à sala de aula, uma das estagiárias inicia uma conversa com a turma com o objetivo de os sensibilizar para os perigos e cuidados a ter no contexto de rua. Além disso, a estagiária deverá explicar às crianças o que irão fazer durante a visita ao Mercado do Feijó. Algumas das questões possíveis de serem colocadas pela estagiária são:

- Que cuidados devemos ter quando andamos na rua? (**Resposta esperada:** Andar sempre no passeio/ não correr na rua/ estar atento aos carros (...))

- O que devemos fazer ao atravessar uma estrada? (**Resposta esperada:** Olhar para os dois lados antes de atravessar.)

- É seguro correr ou brincar perto da estrada? Porquê? (**Resposta esperada:** Não! Podemos nos magoar, temos de estar muito atentos aos carros.)

- Já visitaram algum mercado? O que podemos encontrar lá? (**Resposta esperada:** Sim, com os meus pais/avós. Podemos entrar frutas, legumes, peixe (...))

- O que pensam que vamos fazer no Mercado do Feijó? (**Resposta esperada:** Ver as bancadas, alimentos, fazer as perguntas aos comerciantes e ver como funciona o mercado.)

- Muito bem! Durante a visita vamos poder comprar as frutas que temos na nossa lista de compras e fazer as perguntas que escrevemos no caderno do ar livre aos comerciantes.

2. Exploração da tarefa

2.1. Propostas de trabalho e atividade esperada

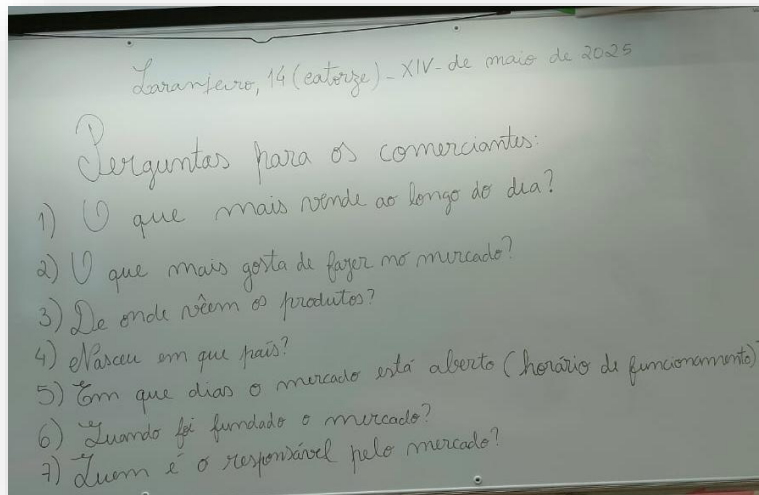
Prevê-se que a conversa inicial dure cerca de quinze minutos (das 9h00 até às 9h15). Por sua vez, a partida da escola e a chegada ao mercado do Feijó deverá demorar cerca de trinta e cinco minutos (das 9h15 até às 9h50). Em seguida, as crianças terão cerca de quinze minutos (das 9h50 até às 10h05). Posteriormente, o momento da visita ao mercado prevê-se que demore, aproximadamente, uma hora e quarenta minutos (das 10h05 até às 11h45). Já, o momento de discussão e sistematização deverá demorar cerca de dez minutos (das 11h45 até às 11h55). Por fim, a partida do mercado e a chegada à escola deverá demorar cerca trinta e cinco minutos (das 11h55 até às 12h30).

Após a conversa inicial, as estagiárias organizam a turma para se deslocarem ao mercado do Feijó. Quando chegarem ao mercado, as crianças terão a oportunidade de lanchar antes do início da visita, de forma garantir que a atividade decorra sem interrupções.

Posteriormente, a estagiária informa a turma que irão trabalhar em três grupos, sendo que cada grupo ficará acompanhado por um adulto responsável. Ademais, a estagiária deverá distribuir tanto os cadernos do ar livre a cada aluno/a, como o dinheiro estipulado a cada grupo, neste caso o orçamento será de oito euros.

Durante a visita, os grupos terão a oportunidade de explorar o mercado, com o objetivo de observar os diferentes produtos à venda nesse local, assim como, realizar as perguntas aos comerciantes locais. Importante referir que será solicitado a todos/as os/as alunos/as que efetuem o registo das respostas dos comerciantes no seu caderno.

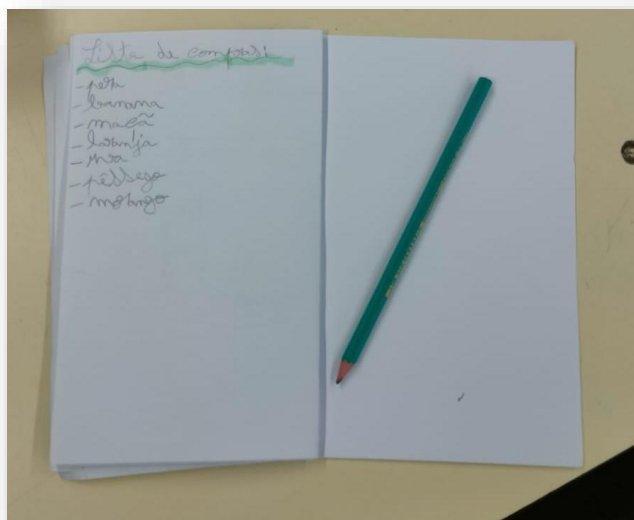
Figura 1 – Perguntas para os comerciantes, definidas em conjunto com as crianças.



- Laranjeira, 14 (atorze) - XIV - de maio de 2025
- Perguntas para os comerciantes:
- 1) O que mais vende ao longo do dia?
 - 2) O que mais gosta de fazer no mercado?
 - 3) De onde vêm os produtos?
 - 4) Nasceu em que país?
 - 5) Em que dias o mercado está aberto (horário de funcionamento)?
 - 6) Quando foi fundado o mercado?
 - 7) Quem é o responsável pelo mercado?

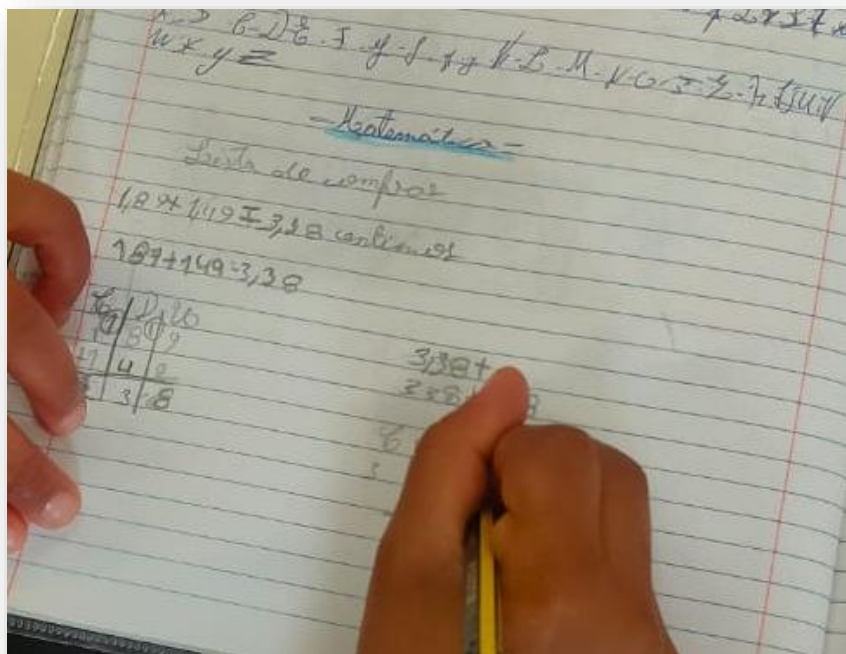
Em seguida, cada grupo deverá proceder à compra dos itens constituídos na sua lista de compras (elaborada na semana passada), sendo que cada grupo terá a sua lista com as quantidades de cada fruta.

Figura 2- Lista de compras (ainda sem quantidades).



Neste momento, é proposto às crianças que registem o preço de cada item que compraram e efetuem as operações necessárias para determinarem o total das suas compras. Além disso, os/as alunos/as serão desafiados/as a efetuar os cálculos necessários para descobrirem o valor do troco que o comerciante lhes deverá devolver. É esperado que as crianças apliquem o algoritmo da adição e da subtração para descobrirem o resultado/resto, tal como foi observado durante a atividade “Compras e mais compras”.

Figura 3- *Exemplo de uma das estratégias utilizadas pelas crianças.*



No final da visita, os grupos deverão registar o valor do dinheiro que lhes restou após as compras. No decorrer deste momento, se os grupos apresentarem dificuldades a realizar as operações necessárias, o adulto deverá prestar o apoio necessário.

Durante a realização da atividade, algumas crianças podem revelar dificuldades em: a) resolver as operações para calcular o valor total das compras e o troco a receber; b) interagir com os comerciantes,

nomeadamente, em formular as perguntas com clareza; c) tomar decisões com os elementos do grupo, por exemplo, na escolha da bancada onde querem comprar a fruta e d) concentrar-se durante a visita, uma vez que no mercado poderá ser uma novidade, as crianças poderão esquecer-se de efetuar os registos solicitados.

Desta forma, algumas das estratégias que as estagiárias poderão implementar com as crianças são:

- c) Realizar uma atividade de simulação, como por exemplo a atividade “Compras e mais compras”, elaborada na semana anterior;
- d) Incentivar as crianças a colocar as perguntas aos comerciantes, transmitindo-lhes confiança e segurança;
- e) Recordar os grupos da importância do trabalho colaborativo, reforçando a necessidade de respeitar a opinião de todos e da tomada de decisões em conjunto;
- f) Relembrar as crianças, antes e durante a visita, da importância de se manterem concentradas e de realizarem os registos no caderno do ar livre.

Ao longo da atividade, prevê-se que as estagiárias poderão sentir dificuldades na gestão de tempo e, por isso, é necessário definir marcos temporais claros. Para ultrapassar esta fragilidade, as estagiárias vão dando feedback aos/às alunos/as, no sentido destes/as perceberem quanto tempo falta para terminar a atividade, como por exemplo, “faltam cinco minutos para terminar”. Esta comunicação com a turma, facilitará a gestão de tempo não só das estagiárias, como das crianças.

2.3 Conteúdos gerais da atividade:

Atitudes e Valores:

- Esperar pela sua vez para intervir;

- Desenvolvimento da comunicação entre si;
- Desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo;
- Partilha de conhecimento;
- Desenvolvimento de um espírito colaborativo.

3.Discussão/Sistematização

Após todos os grupos comprarem os itens da sua lista de compras, as estagiárias organizam a turma para se dirigirem para o local onde lancharam. Em seguida, uma das estagiárias promove um momento de partilha e reflexão sobre a experiência vivida durante a visita ao Mercado do Feijó. De forma a orientar a discussão, a estagiária desafia cada grupo a apresentar os seus registos e as decisões tomadas durante a atividade. Para apoiar e dinamizar este momento, poderá colocar as seguintes questões orientadoras:

- Quantos produtos tinham na vossa lista de compras? Conseguiram encontrar todos?
- Quanto gastaram no total? Conseguiram poupar dinheiro? Se sim, quanto?
- Tiveram de fazer alguma escolha ou troca de produtos para não exceder o orçamento?
- Qual foi o produto mais caro? E o mais barato?
- Que estratégias matemáticas usaram para descobrirem quanto é que gastaram/o troco que o comerciante vos tinha de devolver?
- Sentiram-se à vontade a fazer perguntas aos comerciantes? Como correu essa interação?
- Que dificuldades surgiram no trabalho em grupo? Como as resolveram?

- Se voltassem ao mercado, o que fariam de forma diferente?

Para finalizar, são esclarecidas as eventuais dúvidas acerca da atividade desenvolvida.

II - Planificação das situações de ensino e aprendizagem a partir das tarefas

Designação da tarefa – “Vamos ser jornalistas! -Exploração do género textual: notícia”

Tabela 9 -Planificação da realização da atividade de “Vamos ser jornalistas”- Exploração do género textual: notícia”.

Conteúdo(s) de Aprendizagem	Objetivos a promover	Momentos da atividade	Organização das crianças	Recursos materiais
Português Domínio: Oralidade - Compreensão - Expressão	A criança deve ser capaz ... Compreensão: - “Interpretar o essencial de discursos orais (...)” (Direção-Geral da Educação, 2018b); - “Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.6);	<u>1.º momento:</u> Discussão em grande grupo, de forma a levantar os conhecimentos prévios das crianças; <u>2.º momento:</u> - Iniciação da análise de um exemplo de uma	- Os/As alunos/as encontram-se nos seus respetivos lugares. Esta atividade será desenvolvida em grande grupo.	- Suporte digital (PPT) sobre o género textual a Notícia. - Manual digital “Plim” de português.

Domínio: Leitura Domínio: Escrita Gênero textual: Notícia	Expressão: - “Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.6); - “Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.6); - “Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.8); - “Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução,	notícia, através do suporte digital; <u>3.º momento:</u> - Planificação e escrita de uma notícia sobre a visita ao mercado do Feijó, em grande grupo.		

	desenvolvimento e conclusão” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.10); - “Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita)” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.10); - “Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.11).			
--	--	--	--	--

Desenvolvimento da situação de ensino a aprendizagem

1. Apresentação da tarefa

Após a abertura do dia no caderno de forma individual, uma das estagiárias inicia uma conversa com as crianças com o objetivo de compreender os conhecimentos prévios da turma e explorar o novo gênero textual a trabalhar, a notícia. De forma a apoiar esta conversa, a estagiária projeta no quadro branco um suporte digital (PowerPoint) sobre o gênero textual em questão. Neste sentido, algumas das possíveis questões orientadoras são:

- Que meios podem ser utilizados para lermos/ouvirmos notícias?

(Resposta esperada: Jornais/ no telejornal/internet.)

- Sabem para que serve a notícia? **(Resposta esperada:** A notícia serve para informar as pessoas sobre acontecimentos importantes, que aconteceram ou vão acontecer.)

- Quem é que escreve as notícias? **(Resposta esperada:** Os jornalistas.)

- Para quem é que escreve? **(Resposta esperada:** Para quem está interessado no tema dessa notícia).

Figura 1- *Suporte digital sobre o gênero textual- notícia.*



2. Exploração da tarefa

2.1. Propostas de trabalho e atividade esperada

Prevê-se que a conversa inicial dure cerca de dez minutos (das 9h20 até às 9h30). Por sua vez, a análise da estrutura do género textual: notícia, deverá durar, aproximadamente, trinta minutos (das 9h30 até às 10h00). Em seguida, o momento de planificação e escrita de uma notícia em coletivo, prevê-se que dure cerca de quarenta e cinco minutos (das 11h30 até às 12h15). Por fim, o momento de correção e sistematização do trabalho desenvolvido deverá demorar cerca de dez minutos (das 12h15 até às 12h25).

1.^a parte da manhã:

Após a conversa inicial com a turma, uma das estagiárias projeta no quadro a notícia que se encontra no suporte digital, com o intuito de analisar com as crianças os elementos textuais que a integram. De seguida, solicita a leitura em grande grupo da notícia adaptada do Observador “Menores passam o equivalente a dois meses por ano "agarrados" ao ecrã”¹. Numa primeira instância, a estagiária pedirá aos/as alunos/as que contem por palavras suas o que relata a notícia e, posteriormente, colocará algumas questões para que os/as alunos/as identifiquem os seguintes elementos estruturais deste género textual:

Título:

- Qual é o tema da notícia? (**Resposta esperada:** O tema da notícia é sobre o tempo que as crianças passam nos ecrãs.)

- Em que parte da notícia podemos identificar rapidamente o tema principal? (**Resposta esperada:** No título)

¹ Para aceder à notícia original aceda ao seguinte link:
<https://observador.pt/2023/02/16/menores-passam-o-equivalente-a-dois-meses-por-ano-agarrados-ao-ecra/>

- Muito bem! Então, já sabemos que o título permite-nos descobrir qual é o assunto principal da notícia!

Lead:

- Então e a notícia é sobre quem? (**Resposta esperada:** É sobre as crianças.)

- E onde é que realizaram este estudo? (**Resposta esperada:** Espanha, Reino Unido, Estados Unidos e Austrália.)

- Quando é que foi realizado este estudo? (**Resposta esperada:** Em 2022).

- E a notícia é sobre o quê? (**Resposta esperada:** É sobre o tempo que as crianças passam nos ecrãs.)

- Boa! Agora, já sabemos que o lead fornece um breve resumo do tema da notícia.

Corpo da notícia:

- Então, como é que as crianças passam tanto tempo nos ecrãs? (Resposta esperada: As crianças passam muito tempo nos ecrãs porque usam redes sociais, como, o TikTok.)

- Porquê que isso é prejudicial para a saúde das crianças? (Resposta esperada: Passar muito tempo à frente de ecrãs pode ter efeitos negativos, por exemplo, no sono e no desempenho escolar).

- Como é que podemos evitar esses efeitos negativos? (Resposta esperada: As crianças devem passar mais tempo a brincar ao ar livre, ler, desenhar (...))

-Muito bem. Então, já sabemos que o corpo da notícia explica mais pormenores sobre o seu assunto.

Quando esta análise terminar, a estagiária projeta no quadro o resumo apresentado no suporte digital, com o intuito de as crianças registarem as

novas aprendizagens no seu caderno diário. Desta forma, os/as alunos/as poderão consultar a estrutura da notícia sempre que necessário.

2.^a parte da manhã:

De forma a retomar aos conteúdos explorados na primeira parte da manhã, uma das estagiárias projeta no quadro branco o vídeo da página 104 do manual “Plim” de português. Posteriormente, a estagiária desafia a turma a escrever uma notícia, em grande grupo, com o objetivo de colocar em prática as novas aprendizagens. Relativamente ao assunto da notícia, este terá por base as perguntas e respostas aos comerciantes recolhidas pelas crianças durante a visita de estudo “Ida ao mercado”. Além disso, a estagiária informa a turma que esta notícia será publicada no site da escola, de forma a divulgarem o trabalho realizado.

Assim sendo, a estagiária alerta para a necessidade de planificar o texto, apresentando no quadro um exemplo ilustrativo de uma tabela de planificação de uma notícia. Em seguida, cada criança deve registar no seu caderno diário, a planificação da notícia. Após a planificação estar concluída, as crianças em conjunto com as estagiárias, escrevem a notícia (novamente, cada criança deve registar no seu caderno, o texto elaborado em grande grupo).

Importa referir que, as estagiárias devem escrever no quadro branco tanto a planificação como a notícia, segundo as indicações das crianças, por exemplo, devem seguir a pontuação e a sua forma de escrita. Por essa razão, após a notícia estar terminada, a estagiária solicita às crianças para efetuarem a revisão do texto escrito, de forma a detetarem possíveis erros.

Durante a realização dos exercícios, algumas crianças podem revelar dificuldades em: a) identificar e distinguir corretamente os elementos estruturais da notícia; b) usar corretamente os sinais de pontuação e c) Selecionar as melhores respostas das perguntas realizadas aos comerciantes,

uma que pode haver diversidade de respostas, causando alguns conflitos interpessoais com a turma.

Desta forma, algumas das estratégias que as estagiárias poderão implementar com as crianças são:

- a) Fornecer uma síntese dos elementos estruturais da notícia, com o objetivo de as crianças consultarem sempre que necessário, assim como, atribuir uma cor para cada elemento.
- b) Elaborar atividades lúdicas que explorem este conteúdo. Uma possibilidade poderá ser a implementação de um jogo em que as crianças tenham um texto sem qualquer pontuação e necessitam de assumir a função de “Detetives” para descobrirem o que está em falta no texto;
- c) As estagiárias podem atuar como mediadoras, garantindo que todas as crianças têm oportunidade de dar a sua opinião.

Ao longo da atividade, prevê-se que as estagiárias poderão sentir dificuldades na gestão de tempo e, por isso, é necessário definir marcos temporais claros. Para ultrapassar esta fragilidade, as estagiárias vão dando feedback aos/às alunos/as, no sentido destes/as perceberem quanto tempo falta para terminar a atividade, como por exemplo, “faltam cinco minutos para terminar”. Esta comunicação com a turma, facilitará a gestão de tempo não só das estagiárias, como das crianças.

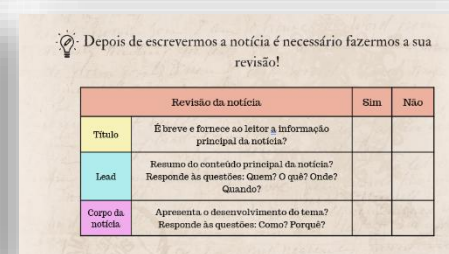
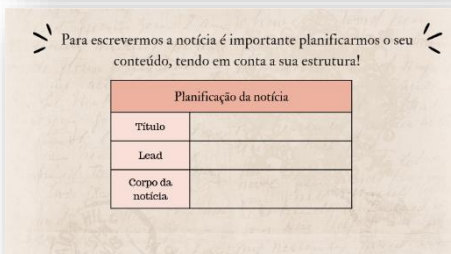
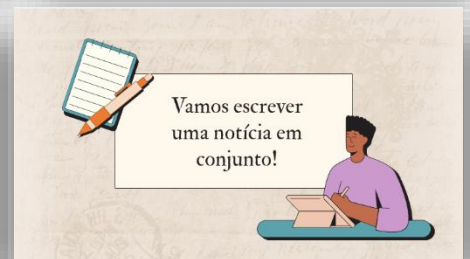
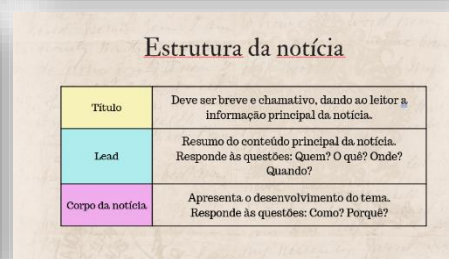
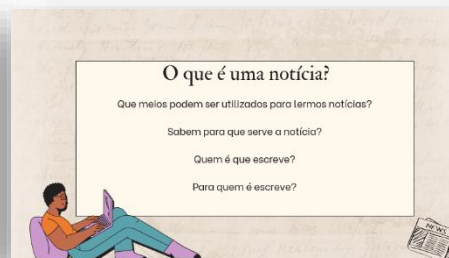
3.Discussão/Sistematização

De forma a consolidar e rever os conteúdos lecionados, as estagiárias propõem a revisão do texto, tendo agora em atenção aos elementos textuais da notícia. Para isso, será projetado no quadro branco o suporte digital com as indicações que as crianças devem seguir. Este exercício servirá de sistematização e de apoio ao estudo.

Para finalizar, são esclarecidas as eventuais dúvidas acerca dos conteúdos ensinados/aprendidos.

Anexos da atividade “Vamos ser jornalistas! -Exploração do género textual: notícia”

(Powerpoint elaborado para a exploração inicial dos elementos textuais da notícia)



II - Planificação das situações de ensino e aprendizagem a partir das tarefas

Designação da tarefa – “Atividade de *Land’Art* no espaço exterior”.

Tabela 10- *Planificação da realização da atividade de Land’Art no espaço exterior.*

Conteúdo(s) de Aprendizagem	Objetivos a promover	Momentos da atividade	Organização das crianças	Recursos materiais
Educação Artística (Artes Visuais): <u>Domínio:</u> <u>Apropriação e</u> <u>Reflexão</u> <u>Domínio:</u> <u>Interpretação e</u> <u>Comunicação</u>	A criança deve ser capaz ... - “Observar os diferentes universos visuais (...), land’art, (...), entre outros) (...)” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.7); - “Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais”(Direção-Geral da Educação, 2018b, p.7);	<u>1.º Momento:</u> - Contextualização da técnica de Land’Art; <u>2.º Momento:</u> - Planificação das criações, em pequenos grupos;	- No início da atividade, as crianças encontram-se nos seus respetivos lugares. - No segundo momento, alunos/as encontram-se no espaço exterior organizados em seis grupos de (cinco grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos).	- Elementos da natureza (paus; flores; folhas; terra; pedras, entre outros); - Caderno do ar livre; - Folhas brancas; -Lápis;

<u>Domínio:</u> <u>Experimentação e Criação</u>	- “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.9); -“Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.9);	<u>3.º Momento:</u> - Realização de uma atividade de <i>Land’Art</i> no espaço exterior, em pequenos grupos; <u>4.º Momento:</u> - Discussão sobre o trabalho desenvolvido.	No último momento da atividade, os alunos regressam para dentro da sala de aula, para os seus respetivos lugares.	
---	--	---	--	--

1. Apresentação da tarefa

Após a abertura do dia no caderno de forma individual, uma das estagiárias inicia uma conversa com a turma, com o objetivo de apresentar e contextualizar a atividade que será desenvolvida no espaço exterior. Para este momento, a estagiária recorre ao suporte digital “Land’Art”, elaborado por si. Além disso, poderá colocar as seguintes questões orientadoras:

- Onde é que podemos fazer desenhos? (**Resposta esperada:** Em folhas brancas ou no caderno.)

- E sem ser com esses materiais? (**Resposta esperada:** Podemos utilizar o chão/terra.)

- Pois é... podemos utilizar a terra para fazermos muitos desenhos. Então, se fizermos desenhos na terra, podemos utilizar lápis? (**Resposta esperada:** Não, podemos utilizar pedras, flores, folhas, entre outros.)

- Muito bem! Mas podemos usar todas as flores que encontrarmos? Por exemplo, podemos utilizar as flores que estão nos arbustos? (**Resposta esperada:** Não, só usamos as flores que já tenham caído no chão.)

- Isso mesmo, não podemos destruir a natureza para construirmos as nossas obras. Por esse motivo, quando formos recolher os nossos materiais, não podemos retirar todas as flores dos arbustos.

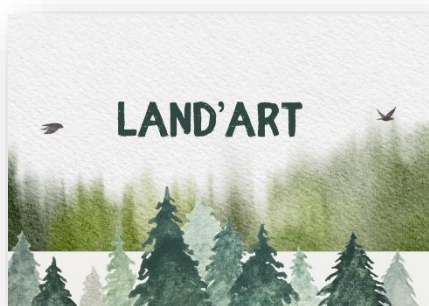
- Então e os artistas de Land’Art colocam as obras num museu? (**Resposta esperada:** Não sei.)

- São obras efêmeras, sabem o que isso quer dizer? (**Resposta esperada:** Não.)

- No caso da Land’ Art, as obras são feitas com **materiais da natureza**, como folhas, flores ou areia, que podem ser levados pelo vento, pela chuva ou simplesmente secar e desaparecer. E isso faz parte da intenção dos artistas: aceitar que a natureza muda, assim como, a arte pode mudar com ela.

Posteriormente, a estagiária explica aos/às alunos/as que irão realizar uma atividade de “*Land’Art*”, em pequenos grupos, no espaço exterior da escola. De seguida, organiza a turma de forma a deslocarem-se para o espaço exterior.

Figura 1- *Suporte digital “Land’Art”.*



2.Exploração da tarefa

2.1 Propostas de trabalho e atividade esperada

Prevê-se que a conversa inicial dure cerca de trinta minutos (das 9h20 até às 9h50). Por sua vez, a planificação da obra de Land’Art em pequenos grupos deverá demorar cerca de trinta minutos (das 9h50 até às 10h20). Já, a construção das obras de Land’Art prevê-se que dure uma hora (das 14h00 até às 15h00). Por fim, o momento de discussão/sistematização do trabalho desenvolvido deverá demorar cerca de vinte minutos (das 15h00 até às 15h20).

De manhã:

Quando a turma estiver no espaço exterior, a estagiária solicita que os/as alunos/as se sentem em meia-lua, explica que cada grupo deverá planificar, numa folha branca, a sua obra de Land’Art e os materiais a utilizar. Para isso, podem andar à volta do espaço exterior, com o intuito de observarem os diferentes materiais disponíveis. Assim que os grupos terminarem as suas planificações, a turma regressa para dentro da sala.

De tarde:

Nota: Idealmente o momento de construção da obra deveria ser seguida da sua planificação, no entanto, a turma irá participar em atividades organizadas pela APPCTL.

De seguida, os grupos são desafiados a realizar as suas próprias criações. Durante este momento, as estagiárias circulam pelo espaço para acompanhar e apoiar os grupos, caso seja necessário. No final, as crianças deverão de dar um título às suas obras (para isso poderão recorrer a papel ou giz caso decidam realizar a obra no cimento).

Quando todos os grupos terminarem, a estagiária solicita que cada grupo, à vez, apresente a sua obra à turma, justificando a escolha de materiais e o título. Por fim, a estagiária organiza a turma para regressarem para dentro da sala, de forma a que as crianças possam lanchar.

Durante a realização desta atividade, algumas crianças poderão revelar dificuldades em a) se focarem na elaboração da sua criação de *Land'Art*, distraíndo-se com possíveis brincadeiras com os/as colegas e/ou outros fatores do meio envolvente, por exemplo, podem querer ir brincar para o parque; b) explorar a sua criatividade o que, consequentemente, pode revelar alguma falta de autoconfiança e c) apresentar o obra artística perante os colegas, demonstrando sinais de timidez e/ou insegurança.

Algumas das estratégias possíveis de implementar, por parte das estagiárias, para colmatar estas dificuldades são:

- a) Incentivar as crianças a regressarem à realização da atividade e/ou a juntar-se à estagiária para iniciar uma criação;
- b) Fornecer algumas ideias iniciais ou temas simples, como por exemplo, animais, de forma a apoiar as crianças que sentem dificuldade em iniciar a sua criação. Para além disso, as estagiárias podem fornecer um feedback positivo direcionado às crianças.

- c) Criar um ambiente seguro e acolhedor para a apresentação, reforçando a valorização do esforço e da partilha.

Ao longo da atividade, prevê-se que as estagiárias poderão sentir dificuldades na gestão de tempo e, por isso, é necessário definir marcos temporais claros. Para ultrapassar esta fragilidade, as estagiárias vão dando feedback aos/às alunos/as, no sentido destes/as perceberem quanto tempo falta para terminar a atividade, como por exemplo, “faltam cinco minutos para terminar”. Esta comunicação com a turma, facilitará a gestão de tempo não só das estagiárias, como das crianças.

2.2 Conteúdos gerais da atividade:

Atitudes e Valores:

- Esperar pela sua vez para intervir;
- Responsabilidade e autonomia na realização de tarefas;
- Desenvolvimento da comunicação entre si;
- Desenvolvimento do pensamento criativo, crítico e reflexivo.

3. Discussão/Sistematização

Quando as apresentações dos grupos terminarem, a estagiária inicia uma discussão com a turma sobre o trabalho desenvolvido ao longo da manhã, promovendo uma partilha de ideias e experiências. Neste seguimento, poderá colocar as seguintes questões:

- O que mais gostaram nas criações dos colegas?
- Alguém viu uma criação que achou especialmente interessante?

Porquê?

- Como é que decidiram quais os elementos da natureza que gostariam de utilizar nas vossas criações?

- Como é que correu o trabalho em grupo? Foi mais fácil partilhar ideias na criação da vossa obra? O que é que fizeram para chegarem a acordo?

- Como se sentiram durante esta atividade? Foi relaxante...

- Gostariam de repetir esta atividade? O que fariam de diferente?

Após esta discussão, a turma regressa para dentro da sala de aula. Em seguida, estagiária escreve no quadro branco um conjunto de frases incompletas, com o intuito de incentivar a reflexão individual sobre a experiência vivida. Assim, solicita aos/as que completem essas frases no seu caderno do ar livre. As frases incompletas são:

- A minha criação representa...

- Aprendi que...

- Se voltasse a fazer esta atividade, mudava...

- Senti-me...

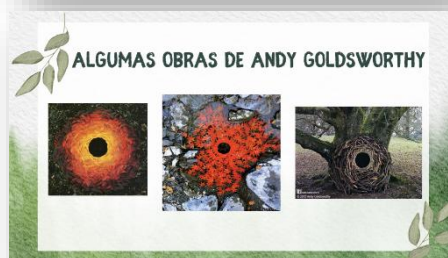
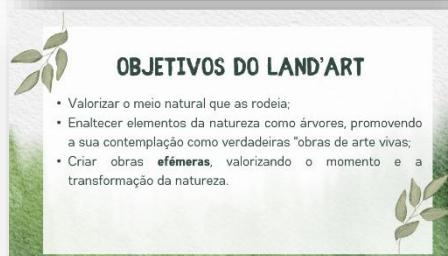
- Gostava de repetir esta atividade porque...

Para finalizar, são esclarecidas as eventuais dúvidas acerca da atividade desenvolvida.

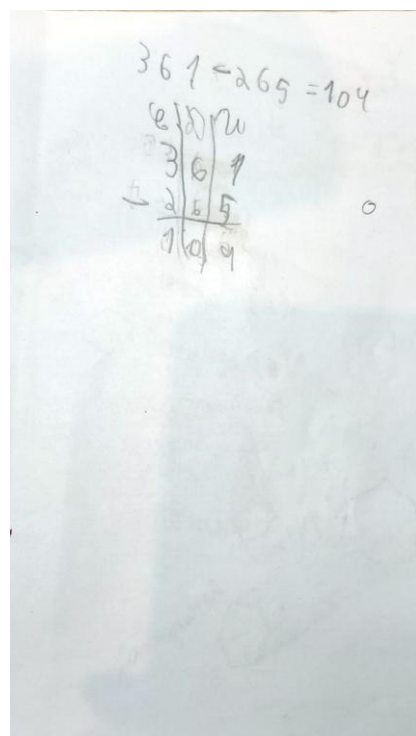
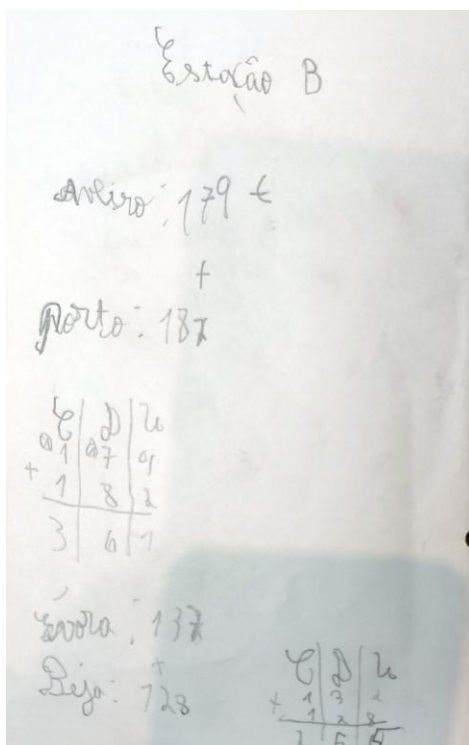
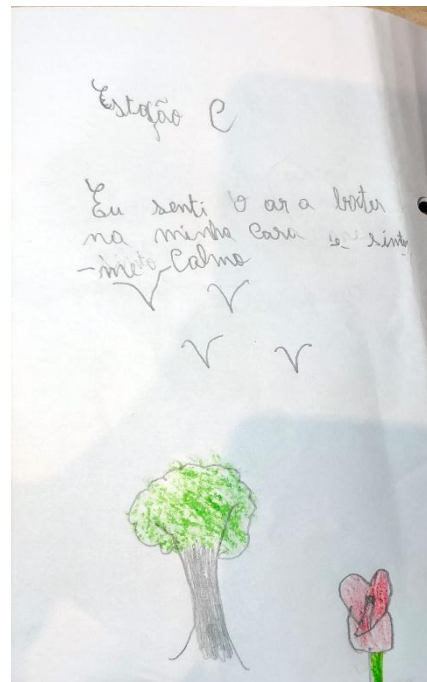
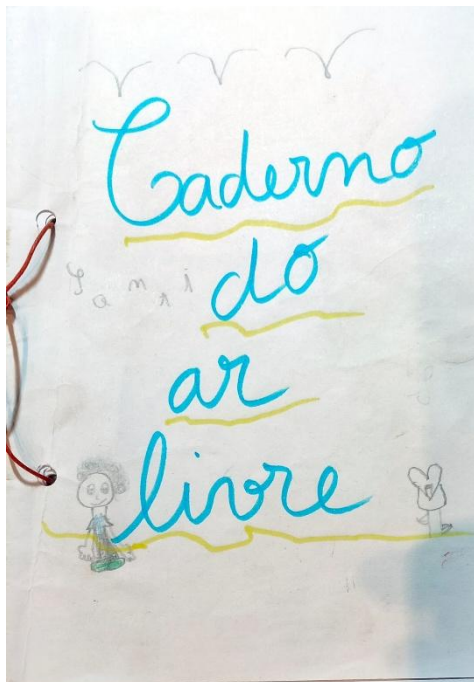
Nota: No final da atividade, as crianças poderão convidar outra turma do 1.º Ciclo para visitar a sua exposição de Land'Art, apresentando as obras criadas e explicando o processo de construção. Esta partilha poderá também inspirar os colegas a desenvolverem novas criações artísticas ao ar livre

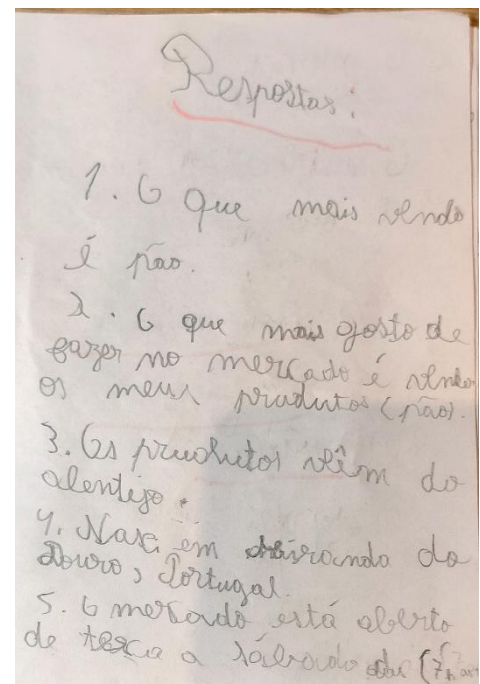
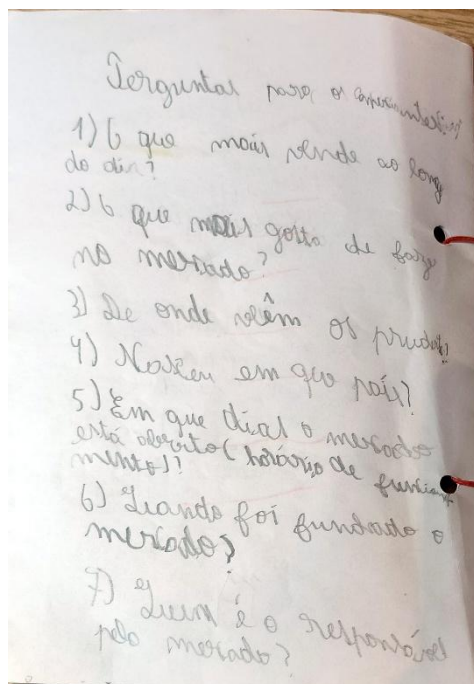
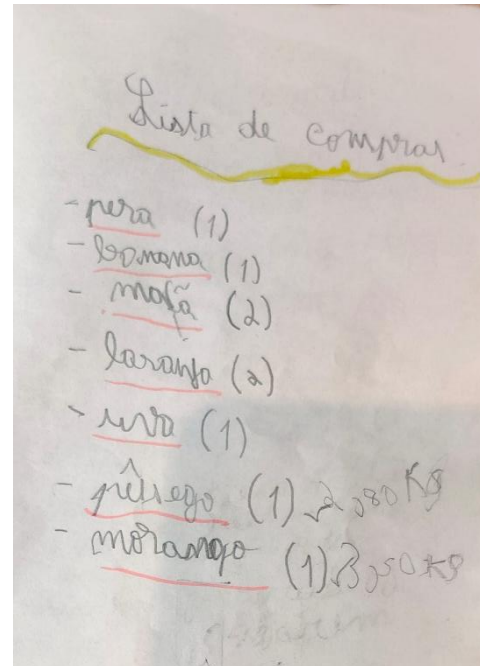
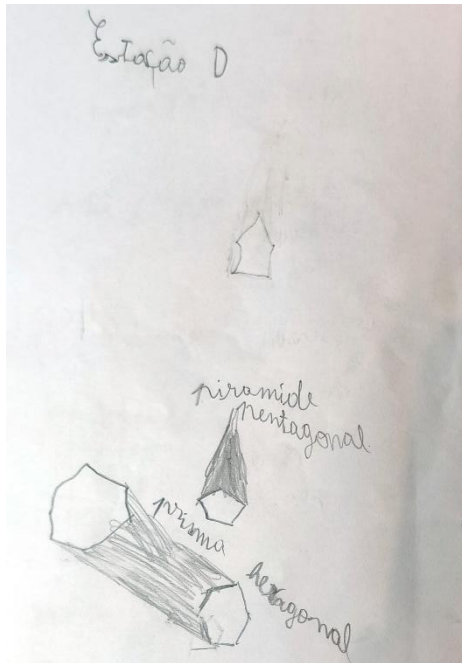
Anexos da atividade “Land’Art”

(Powerpoint elaborado)



Anexo J- Exemplo de Caderno ao Ar Livre.





6. O mercado foi fundado no dia 25 de março de 2003.

7. O responsável pelo mercado é o Gêsar.

- Matemática -

352 morangos

291 nêsago

$352 + 291 = 643$

$$\begin{array}{r} 352 \\ + 291 \\ \hline 643 \end{array}$$

R. Gastamos 6,43 euros mais

$$7,00 - 6,43 = 0,57$$

$$\begin{array}{r} 7 \ 0 \ 0 \\ - 6 \ 4 \ 3 \\ \hline 0 \ 5 \ 7 \end{array}$$

Airão ao mercado do feijo da turma 4.

Os alunos do 3º ano, no dia 20 de março de 2003, foram ao mercado municipal do feijo. Durante a visita, os alunos:

- Comprenderam a regra e não.
- A turma decidiu ir ao mercado para fazer compras, aprender a usar o dinheiro, respeitar o pagamento estipulado e conhecer o espaço e funcionamento do mercado.

Logo de manhã os alunos desfilaram-se até ao mercado. Assim, que a turma chegou, conheceram a visita ao mercado e os respetivos produtos. Depois os alunos colocaram as perguntas definidas em sala de aula aos comerciantes e fizeram as suas compras.

A turma aprendeu que o mercado está aberto toda a semana até sábado e domingo, mas até às 14h da tarde e o comércio municipal do feijo não funciona. Os alunos conheceram a importância da higiene e a importância de respeitar o pagamento estipulado.

Como os alunos gostam de fazer no mercado

vender os seus produtos, escalas para ganhar dinheiro. Todos os produtos vendidos no mercado são nacionais. Foi uma manhã muito bem passada!

Reflexão sobre o dia no mercado

1.º: O que mais te surpreendeu no mercado?

R: Eu gostei de fazer as perguntas.

2.º: Como correu o trabalho com o teu grupo?

R: Correu bem!

3.º: O que foi mais importante para ti durante a visita?

R: Quando comprámos a fruta.

4.º: O que aprendeste?

R: Gostei de fazer as perguntas e de aprender o dinheiro.

5.º: Gostavas de voltar ao mercado?

R: Sim para observar melhor.

Ilustração



6.º: e também gostavas de voltar a fazer uma pergunta?

A quanto tempo trabalhas aqui?

Como se faz para aprenderes tanto?

Desde criança que pensas nesta profissão?

Reflexão sobre a atividade de Lendo e Escrevendo

1.º: A minha Escalação representa uma sala de aula.

2.º: Aprendi que posso fazer desenhos sem lápis e canetas.

3.º: Se voltasse a fazer esta atividade, mudaria o desenho e o material.

4.º: F senti-me feliz e calmo.

5.º: Gostava de repetir esta atividade porque queria fazer mais desenhos.

Anexo K- Dados recolhidos da atividade “Caça ao Tesouro”

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Aprender ao ar livre	Comparação da sala de aula com o espaço exterior	M.V.: “Dentro da sala não vamos conhecer a natureza melhor. Não apanhamos coisas da natureza, não cheiramos e também podemos ficar a conhecer bichos que não sabíamos da natureza.” S.T.: “Foi a primeira vez que tivemos uma aula no recreio.” M.S.: “Nunca fizemos aulas aqui fora.” R.M.: “Lá fora é diferente porque descobrimos as coisas sozinhos.”
	Competências desenvolvidas	L.M.: “Queria saber o que vinha depois de cada pista.” D.F.: “Fiquei curioso para descobrir onde estava o tesouro.” S.T.: “Tivemos de pensar em formas diferentes para encontrar as pistas e resolver os desafios.” N.L.: “Não sabíamos para que lado ir e tivemos de ver as pistas com atenção.” M.M.: “Quando uma pista estava difícil, pensámos juntos até perceber.”
Relação com a natureza	Observação da natureza	N.B.: “Eu gostei de ver árvores e o barulho dos pássaros.” R.M.: “Eu vi um pássaro na árvore a cantar música e gostei de ver a natureza.” L.N.: “Vi um cogumelo perto do banco.” D.T.: “Eu vi um passarinho.”
	Sensações da natureza	S.T.: “Eu senti o ar a bater na minha cara e sinto-me calmo.”

		N.B.: “Eu gostei de ver árvores e o barulho dos pássaros”. T.S.: “Eu senti o vento, as árvores e as flores.”
	Apreciação e valorização	M.S.: “A natureza é incrível.” K.L.: “A natureza é especial.” D.N.: “A primavera é bonita.” M.J.: “A natureza é essencial.”
Dimensão socioemocional	Bem-estar e Emoções	D.M.: “Senti-me calmo.” M.M.: “Sinto-me bem quando venho aqui.” N.N.: Sinto-me calma e bem na natureza.” J.F.: “Senti-me alegre, calmo e feliz.” M.M.: “Eu fico calma e brincalhona.” D.N.: “Gostei muito desta atividade!”
Envolvimento do corpo	Movimento e ação física	S.T.: “Gostei porque corremos para encontrar pistas.” N.B.: “Foi divertido andar de um lado para o outro pela escola toda.”
Cooperação	Entreajuda	S.T.: “M. tu podes fazer esta parte, enquanto eu faço isto, concordas?”
	Desafio	D.N.: “Não sei fazer isto.” N.L.: “Eu ajudo-te, tens de fazer isto...Já percebeste?!”

Anexo L-Dados recolhidos da atividade “Visita ao Mercado”.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Aprender ao ar livre	Comparação da sala de aula com o espaço exterior	D.F.: “Gostei de sair da escola.” M.M.: “No mercado aprendemos coisas que na sala não podemos fazer.”
	Competências desenvolvidas	S.T.: “Aprendi a fazer contas com o dinheiro.” L.L.: “O dinheiro é para poupar.” M.T.: “Aprendi a ver preços.” N.B.: “Descobrimos que as frutas não custam todas o mesmo.” M.M.: “Aprendi que é preciso pensar antes de comprar.” S.T.: “Aprendi que o mercado foi inaugurado em 2000.” M.T.: “Gostei de falar com os comerciantes.” N.N.: “Gostei de ir ao mercado porque o mercado foi bom.” J.N.: “Aprendi como um mercado funciona.” S.T.: “Foi difícil escrever e ouvir ao mesmo tempo.” M.T.: “Gostei muito de fazer as perguntas.”
Relação escola– comunidade	Interação com os comerciantes	S.T.: “Gostei de falar com os comerciantes.” N.B.: “Fizemos perguntas aos comerciantes.” M.M.: “Eles responderam com paciência e explicaram tudo.”
	Reconhecimento do mercado como espaço da comunidade	L.M.: “Podemos ver as bancas e os produtos vendidos” S.T.: “Descobrimos várias coisas sobre o mercado.”

		N.B.: “As pessoas vão lá comprar o que precisam para casa.” N.L.: “Vi que os comerciantes conhecem os clientes e falam com eles.”
Interdisciplinaridade e aprendizagens	Matemática – Literacia financeira	M.S.: “Aprendi a mexer com o dinheiro.” L.M.: “O dinheiro é para poupar.” S.T.: “Aprendi que não devo gastar muito dinheiro.” M.M.: “Aprendi a ver preços.” E.C.: “Aprendi que temos de ver se o dinheiro chega antes de comprar.”
	Português – Oralidade e escrita	M.S.: “Foi divertido escrever uma notícia sobre o que fizemos” S.T.: “Gostei de fazer as perguntas aos comerciantes”
	Estudo do Meio – regras de segurança	N.N.: “Aprendi a andar na rua.”
Dimensão socioemocional	Bem-estar	D.F.: “Gostei muito de ir ao mercado.” N.B.: “Gostei de comer uma salada de frutas”
Envolvimento do corpo	Movimento e ação física	M.S.: “O que foi mais importante para mim foi esticar as pernas.”
Cooperação	Entreajuda	S.T.: “Tu fazes as perguntas e nós escrevemos as respostas.” M.V.: “Ajudámos uns aos outros a fazer as contas.” L.N.: “Combinámos quem ia fazer cada pergunta.”
	Desafio	D.F.: “Correu bem, trabalhámos juntos.” N.B.: “O trabalho foi muito bom.”

		R.M.: “Tive medo de me enganar, mas os colegas ajudaram.”
--	--	---

Anexo M- Dados recolhidos da atividade “Land'Art”.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Aprender ao ar livre	Comparação da sala de aula com o espaço exterior	M.V.: “Aqui (jardim) não preciso de materiais para fazer desenhos.” M.N.: Aprendi que dá para fazer desenhos ao ar livre com a natureza.” K.L.: “Nunca tinha feito um trabalho assim, só com coisas da natureza.”
	Competências desenvolvidas	M.S.: “Aprendi que posso desenhar com folhas, flores e pedras.” R.M.: “Aprendi que podemos fazer desenhos sem materiais escolares.” N.L.: “Aprendi a desenhar sem lápis.” Y.M.: “Aprendi que não se pode tirar as folhas, é preciso pensar e usar as que caíram.” D.F.: “Gostava de repetir esta atividade porque queria desenhar uma borboleta.” M.V.: “Aprendi que posso usar materiais da natureza.” N.B.: “Percebi que as pedras também servem para desenhar.” E.C.: “Aprendi a pensar antes de começar a fazer o desenho.” L.M.: “Tentámos várias formas até o desenho ficar bonito.”
		M.S.: “Aprendi que não é preciso de folhas, borracha, lápis e nem caneta para fazer uma arte.”

Relação com a natureza	Apreciação e valorização	R.M.: “Aprendi que posso usar materiais da natureza.” N.L.: “Aprendi que não preciso de usar lápis e caneta para desenhar.” Y.M.: “Gostei muito de trabalhar na terra.”
	Consciência ambiental	L.M.: “Aprendi que não se pode arrancar as folhas todas.” N.S.: “Aprendi que a natureza não é para estragar.” R.M.: “Usámos só o que estava no chão.”
	Criar com a natureza	M.V.: “Foi a primeira vez que fiz um desenho sem lápis.” M.S.: “Surpreendeu-me poder fazer arte com folhas e paus.” N.B.: “A natureza tem tudo o que precisamos para criar as nossas criações.” M.M.: “Depois do nosso trabalho, o jardim ficou ainda mais bonito.”
Dimensão socioemocional	Bem-estar e Emoções	S.T.: “Senti-me feliz e calmo” N.L.: “Gostava de repetir esta atividade porque senti-me livre, confortável e alegre.” E.C.: “Senti-me muito bem.” E.C.: “Gostava de repetir esta atividade porque eu gostei muito e diverti-me.” Y.M.: “Senti-me feliz.” M.V.: “Senti-me ansiosa porque não sabia se ia ficar bonito.”

Cooperação	Entreajuda	M.V.: “Enquanto vocês vão buscar as folhas, nós fazemos o desenho.” L.M.: “Eu ajudo-te a apanhar flores.” M.S.: “Senti orgulho quando vi o nosso desenho pronto.”
	Desafio	N.B.: “Fizemos juntos o corpo da joaninha com pedras.” J.S.: “Não sabíamos bem como começar, mas fomos experimentando.”