



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

**Da Valorização do Espaço Exterior
à Inovação das Práticas Pedagógicas:
A aprendizagem fora da sala em Jardim de Infância e
1.º Ciclo do Ensino Básico**

Andreia Sofia Pomposo Fonseca

**Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadoras:

Professora Mestre Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Odivelas, 2021



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

**Da Valorização do Espaço Exterior
à Inovação das Práticas Pedagógicas:
A aprendizagem fora da sala em Jardim de Infância e
1.º Ciclo do Ensino Básico**

Andreia Sofia Pomposo Fonseca

**Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadoras:

Professora Mestre Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Odivelas, 2021

“Pode parecer-nos que lá fora não está a acontecer nada e que é dentro de casa que tudo acontece: é em casa que temos os livros, a televisão, os computadores, as consolas, os filmes... Mas talvez não seja bem assim!

Se prestarmos um pouco mais de atenção – e talvez seja uma atenção diferente daquela que usas quando estás a ver televisão ou a jogar computador – vais aperceber-te de que lá fora está tudo a acontecer: a terra a girar, as nuvens a mudar de sítio, as plantas a nascer e a morrer, os animais nos seus rituais... Só temos de nos esforçar um pouco para aprender a observar tudo isto e, no final, pode ser muito mais compensador do que passar uma tarde no sofá. (Claro que um ecrã pode trazer-nos muito mundo, mas, não tenhamos dúvidas, a vida num ecrã não é a mesma do que a vida dentro de um formigueiro ou de uma poça de maré...).”

Maria Ana Peixe Dias e Inês Teixeira Do Rosário- Livro “Lá Fora”.

Agradecimentos

Apoio, motivação e amor são as palavras que me ocorrem quando reflito sobre este percurso. Foram anos, meses, semanas, dias e horas com muitos desafios, os quais não teriam sido possíveis ultrapassar sem algumas pessoas essenciais para a realização deste relatório final.

Agradeço à Professora Doutora Paula Farinho e à Professora Especialista Débora Pinto sem as quais não teria sido possível concretizar o relatório, pelas suas orientações, disponibilidade, confiança, críticas construtivas, conhecimentos fulcrais de anos de experiência e por todas as palavras de encorajamento.

A todo o corpo docente do ISCE, educadora e professora cooperantes, que, ao longo do meu percurso académico contribuíram sempre de uma forma positiva para uma aprendizagem eficaz.

Às crianças onde efetuei os estágios, pelos momentos vividos, pelas aprendizagens, pela participação e colaboração durante todo o Plano de Investigação/Ação, de modo que tivesse impacto na aquisição de aprendizagens significativas. Obrigada por me terem mostrado o que é ser verdadeiramente educadora/professora.

Agradeço a toda a minha família, especificamente aos meus pais por me darem a oportunidade de concretizar este sonho. Por todos os esforços que fizeram em prol de mim, um obrigado nunca chegará como forma de gratidão e agradecimento: eternamente! Ao meu irmão, acima de tudo pela paciência e apoio para realizar o meu grande objetivo.

Às amigas que vou levar para sempre no meu coração, como prova que juntas vamos sempre mais longe, ajudando-nos sempre com as mil palavras de incentivo e amor umas pelas outras. Um especial agradecimento, às minhas amigas de sempre que me acompanharam ao longo de todo este percurso.

Resumo

A presente investigação foi desenvolvida com um grupo heterogêneo, com idades compreendidas entre três e os cinco anos e numa sala de 1.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. Para abordar a temática, foi realizada uma investigação sobre a própria prática, baseada no paradigma participativo, seguindo uma metodologia qualitativa.

No ensino, as práticas pedagógicas focalizam-se sobretudo no que acontece dentro da sala de atividades, dando-se menos enfoque as potencialidades educativas do espaço exterior. Assim na presente investigação formulou-se uma questão de investigação que sustenta o relatório “Quais as potencialidades educativas do espaço exterior em jardins-de-infância/ escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico para as brincadeiras com cariz pedagógico das crianças/alunos?”, sendo traçado o seguinte objetivo geral: valorizar o espaço exterior e inovar as práticas pedagógicas estimulantes para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas. Esta investigação seguiu um roteiro ético e deontológico, de forma a realizarmos a prática com o máximo rigor.

Os resultados mostram que o brincar pra além de ser um direito da criança, é uma necessidade, pois brincar é um suporte para a saúde física, emocional, cognitiva e social. Brincar não deve ser uma imposição, mas sim uma exploração e adaptação, brincar não é só uma ideia ou incerteza, mas sim uma vivência e uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia. O brincar é uma forma de respeito e apreciação do envolvimento natural que promove o desenvolvimento e a aprendizagem, porque brincar é aprendizagem.

Palavras-chave: Brincadeiras; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar; Espaço Exterior; Potencialidades Educativas.

Abstract

The present investigation was carried out with a heterogeneous group, aged between three and five years old and in a 1st grade classroom, aged between five and seven years old. To approach the theme, an investigation was carried out on the own practice, based on the participatory paradigm, following a qualitative methodology.

In teaching, the pedagogical practices are mainly focused on what happens inside the classroom, often ignoring the educational potentialities of the outdoors. Thus, in the present investigation, a research question was formulated that supports this dissertation “What are the educational potentials of the outdoor space in preschool/elementary school for the pedagogical play of children/students?”, with the following general objective being outlined: valuing the outdoor space and innovating as stimulating pedagogical practices for the development of social, emotional, physical / motor, and cognitive skills. This investigation follows an ethical and deontological guide, in order to carry out the practice with the utmost rigor.

The results show that playing, in addition to being a child's right, is a necessity, as playing is a support for physical, emotional, cognitive, and social health. Playing should not be an imposition, but an exploration and adaptation, playing is not just an idea or uncertainty, but an experience and an added way to gain security and autonomy. Playing is a form of respect and appreciation for natural involvement that promotes development and learning, because playing is learning.

Keywords: Play; Elementary Education; Pre-School; Outdoors; Educational Potentials.

Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EC – Educadora Cooperante

EPE – Educação Pré-Escolar

EE – Encarregados de Educação

E@D – Ensino à Distância

NE – Necessidades Educativas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Professora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RF – Relatório Final

Índice

Capítulo 1. Introdução	11
Capítulo 2. Enquadramento teórico	13
2.1. Ação pedagógica.....	15
2.1.1. O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança	16
2.1.2. As crianças enquanto cidadãos de direitos	17
2.1.3. Construção articulada do saber.....	18
2.2. O educador/professor como promotor de interações	19
Interação criança-criança	20
Interação adulto-criança.....	21
Interação criança-ambiente	22
2.3. Organização do espaço exterior	23
2.3.1. Contacto e exploração de materiais naturais	24
2.3.2. Exploração de materiais/objetos estruturados e não estruturados	24
2.3.3. O espaço exterior como um elemento integrador do currículo	26
Capítulo 3. Metodologia	29
3.1. Opções metodológicas	29
3.1.1. Paradigma participativo.....	29
3.1.2. Investigação sobre a própria prática	30
3.1.3. Professor Reflexivo	30
3.1.4. Ética na investigação	32
3.2. Plano de investigação.....	32
3.2.1. Descrição do plano/teia investigação	34
3.2.2. Questões e objetivos de investigação	35
3.2.3. Caracterização do contexto institucional - EPE	35
3.2.4. Caracterização do contexto institucional – 1.º CEB.....	40
3.2.5. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	44
3.2.6. Plano de ação	46
3.2.6.1. Apresentação da teia/esquema do plano de ação – EPE	47
3.2.6.2. Apresentação da teia/esquema do plano de ação – 1.º CEB	48
3.2.6.3. Justificação do plano de ação e intencionalidade pedagógica.....	49

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas	
3.2.6.4. Calendarização do plano de ação - EPE.....	50
3.2.6.5. Calendarização do plano de ação – 1.º CEB	51
Capítulo 4. Apresentação, análise e discussão dos resultados	52
4.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados das atividades - EPE.....	52
Apresentação:	52
Análise:.....	57
Discussão dos resultados:	62
4.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados das atividades – 1.º CEB	63
Apresentação:	63
Análise:.....	73
Discussão dos resultados:	82
4.3. Triangulação dos resultados obtidos.....	83
Capítulo 5. Conclusões	102
5.1. Conclusões da dimensão investigativa	102
5.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura	104
Capítulo 6. Referências	106
.....	113

Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> - Ciclo da reciprocidade ativa indivíduo-ambiente (Figueiredo 2015, p.3). ...	22
<i>Figura 2</i> - Esquema/teia do plano de investigação.....	33
<i>Figura 3</i> - Planta da sala 5.....	37
<i>Figura 4</i> - Planta da sala do 1.º CC	41
<i>Figura 5</i> - Teia do plano de ação de Educação Pré-Escolar.....	47
<i>Figura 6</i> - Teia do plano de ação do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	48
<i>Figura 7</i> - Evidência: Cantinho dos troncos.....	52
<i>Figura 8</i> - Evidência: “O que precisamos?”	53
<i>Figura 9</i> - Evidência: “O que temos?”	53
<i>Figura 10</i> - Evidência: “Quem trouxe?”	53
<i>Figura 11</i> - Evidência: Receita do G.....	53
<i>Figura 12</i> - Evidência: Jogo com objetos.....	54
<i>Figura 13</i> - Evidência: Final da exploração	54
<i>Figura 14</i> - Evidência: Início da exploração	54
<i>Figura 15</i> - Evidência: Nome da <i>roulotte</i>	55
<i>Figura 16</i> - Evidência: Ilustração das regras.....	55
<i>Figura 17</i> - Evidência: Elementos da natureza	55
<i>Figura 18</i> - Evidência: Regras da <i>roulotte</i>	55
<i>Figura 19</i> - Evidência: Aventais	55
<i>Figura 20</i> - Evidência: Organização loiça.....	55
<i>Figura 21</i> - Evidência: “sumo de terra”	56
<i>Figura 22</i> - Evidência: “Qual é o mais leve?”	56
<i>Figura 23</i> - Evidência: Exploração livre da balança de pratos.....	56
<i>Figura 24</i> - Evidência: Exploração livre do funil.....	56
<i>Figura 25</i> - Evidência: “Como imaginam a <i>roulotte</i> da comida a fingir?”	59
<i>Figura 26</i> - Evidência: Nota de campo do dia 30 de setembro de 2020	60
<i>Figura 27</i> - Evidência: “A <i>roulotte</i> da comida a fingir”	60
<i>Figura 28</i> - Evidência: As comidas a fingir que as crianças confeccionaram	61
<i>Figura 29</i> - Evidência: Jogo de atividade física	62
<i>Figura 30</i> - Evidência: Jogo social.....	62
<i>Figura 31</i> - Evidência: Jogo simbólico	63
<i>Figura 32</i> - Evidência: Sala de aula	63
<i>Figura 33</i> - Evidência: Sílabas da letra “p”.....	64
<i>Figura 34</i> - Evidência: Evidência: Balança de pratos	65
<i>Figura 35</i> - Evidência: Simbologia do sapo.....	65
<i>Figura 36</i> - Evidência: Decantação	66
<i>Figura 37</i> - Evidência: Filtração	66
<i>Figura 38</i> - Evidência: Trabalho G.	67
<i>Figura 39</i> - Evidência: Ilustração do corpo humano	67
<i>Figura 40</i> - Evidência: Apresentação do trabalho do corpo humano.....	67
<i>Figura 41</i> - Evidência: Trabalho F.....	67
<i>Figura 42</i> - Evidência: Plantações dos feijões	68
<i>Figura 43</i> - Evidência: Feijoeiros 3 e 4.....	68
<i>Figura 44</i> - Evidência: Feijoeiros 1 e 2.....	68
<i>Figura 45</i> - Evidência: Conclusão da atividade experimental	69

<i>Figura 46 - Evidência: Revisão do conceito de lados e vértices das figuras geométricas</i>	69
<i>Figura 47 - Ilustração da figura geométrica e identificação do seu n.º de lados e vértices</i>	70
<i>Figura 48 - Evidência: Apresentação dos trabalhos de grupo</i>	70
<i>Figura 49 - Evidência: Introdução do conceito de figuras geometricamente iguais</i>	70
<i>Figura 50 - Evidência: Dinamização da história “João e o Pé de Feijão”</i>	71
<i>Figura 51 - Evidência: Realização do jogo do Bingo dos ditongos/sílabas</i>	71
<i>Figura 52 - Evidência: Realização do jogo do Twister</i>	72
<i>Figura 53 - Evidência: Aprendizagem linguística e logico-matemáticas</i>	74
<i>Figura 54 - Evidência: “O que observaram?”</i>	75
<i>Figura 55 - Evidência: As partes constituintes do corpo humano</i>	75
<i>Figura 56 - Evidência: Atividade prática experimental do feijoeiro</i>	76
<i>Figura 57 - Evidência: Plantação do feijoeiro na horta</i>	77
<i>Figura 58 - Evidência: As figuras geométricas ilustradas com elementos da natureza</i>	77
<i>Figura 59 - Evidência: Nota de campo do dia 25 de março de 2021</i>	78
<i>Figura 60 - Evidência: Recursos para a dinamização da história</i>	79
<i>Figura 61 - Evidência: Cartões do jogo do Bingo dos ditongos e das sílabas</i>	79
<i>Figura 62 - Evidência: Distinção da esquerda e da direita</i>	81
<i>Figura 63 - Evidência: Jogo do Twister</i>	81
<i>Figura 64 - Evidência: Exploração do espaço exterior da escola</i>	82
<i>Figura 65 - Evidência: “Considera importante passear com as crianças em espaços públicos?”</i>	91
<i>Figura 66 - Evidência: “Considera que a criança aprende através da brincadeira livre na natureza?”</i>	91
<i>Figura 67 - Evidência: “Considera que a aprendizagem adquirida no espaço interior é igual a aprendizagem adquirida no espaço exterior?”</i>	91
<i>Figura 68 - Evidência: “Com que frequência o/a seu educando brinca em espaços naturais durante a semana?”</i>	92
<i>Figura 69 - Evidência: “Com que frequência o/a seu educando visitou espaços como o jardim zoológico, quintas pedagógicas, etc.?”</i>	92
<i>Figura 70 - Evidência: “Com que frequência o/a seu educando brinca em espaços naturais durante o fim-de-semana?”</i>	92
<i>Figura 71 - Evidência: “Quais são as competências mobilizadas no espaço exterior?”</i>	93
<i>Figura 72 - Evidência: “Quais as componentes do currículo mobilizadas no espaço exterior?”</i>	95
<i>Figura 73 - Evidência: “O seu educando/a solicita a ida a espaços naturais?”</i>	95
<i>Figura 74 - Evidência: Esquematização da comparação dos elementos da natureza no contexto de EPE e 1.º CEB</i>	98
<i>Figura 75 - Evidência: Comparar elementos da natureza no contexto de EPE</i>	98
<i>Figura 76 - Evidência: Comparar elementos da natureza no contexto de 1.º CEB</i>	98
<i>Figura 77 - Evidência: Atividade sobre a água no contexto de EPE e 1.º CEB</i>	99
<i>Figura 78 - Evidência: Atividade sobre a água no contexto de EPE</i>	100
<i>Figura 79 - Evidência: Atividade sobre a água no contexto de 1.º CEB</i>	100
<i>Figura 80 - Esquematização da exploração dos elementos da natureza no contexto de EPE e 1.º CEB</i>	100

<i>Figura 81 - Evidência: Exploração dos elementos da natureza no contexto de EPE...</i>	101
<i>Figura 82 - Evidência: Exploração dos elementos da natureza no contexto de 1.º CEB</i>	101

Índice de Quadros

<i>Quadro 1 – Rotina diária da sala 5.....</i>	38
<i>Quadro 2 – Distribuição do grupo por faixa etária e sexo</i>	39
<i>Quadro 3 – Horário do 1.º CC</i>	42
<i>Quadro 4 – Distribuição da turma por faixa etária e sexo</i>	43
<i>Quadro 5 – Calendarização do plano de ação da Educação Pré-Escolar</i>	50
<i>Quadro 6 – Calendarização do plano de ação do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</i>	51
<i>Quadro 7 - Evidências de introdução a intervenção no contexto de EPE</i>	57
<i>Quadro 8 – Evidências de introdução a intervenção no contexto de 1.º CEB.....</i>	73
<i>Quadro 9 – Evidência das questões do jogo do Twister</i>	80
<i>Quadro 10 – Análise da entrevista á EC</i>	84
<i>Quadro 11 – Análise da entrevista á PC</i>	87
<i>Quadro 12 - Síntese das atividades implementadas em ambos os contextos</i>	96
<i>Quadro 13 – Evidências do diálogo do contexto de educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo</i>	97

Índice de Apêndices

<i>Apêndice A-Guiões da caracterização dos contextos educativos.....</i>	110
<i>Apêndice B-Guia de entrevista à Educadora Cooperante</i>	116
<i>Apêndice C-Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante</i>	117
<i>Apêndice D-Guia de entrevista à Professora Cooperante</i>	120
<i>Apêndice E-Transcrição da entrevista à Professora Cooperante</i>	121
<i>Apêndice F-1.ª atividade: competências sociais – O jardim curioso.....</i>	123
<i>Apêndice G-2.ª atividade: competências cognitivas – “A roulotte da comida a fingir”</i>	125
<i>Apêndice H-3.ª atividade: Competências emocionais – Criação da roulotte</i>	128
<i>Apêndice I-4.ª atividade: Competências Físicas/Motoras – Exploração da roulotte ...</i>	130
<i>Apêndice J-Narrativa reflexiva da 3ª semana (EPE)</i>	132
<i>Apêndice K-1ª atividade: Componente curricular de português - “O jardim curioso”</i>	135
<i>Apêndice L-2ª atividade: Componente curricular de matemática – Comparar elementos da natureza.....</i>	137
<i>Apêndice M-3ª atividade: Componente curricular de estudo do meio – Separação de misturas de água</i>	141
<i>Apêndice N-4ª atividade: Componente curricular de educação artística - Exploração dos elementos da natureza.....</i>	145
<i>Apêndice O-5ª atividade: Componente curricular de estudo do meio - “O João e o pé de feijão”</i>	149
<i>Apêndice P-6ª atividade: Componente curricular de matemática – “Qual é Qual?”</i>	152
<i>Apêndice Q-7ª atividade: Componente curricular de português – Bingo das sílabas/ditongos</i>	154
<i>Apêndice R-8ª atividade: Componente curricular de educação física – Jogo do Twister</i>	156

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Apêndice S-Narrativa reflexiva da 5ª semana (1ºCEB)	158
Apêndice T-Guião do inquérito por questionário às famílias (EPE).....	161
Apêndice U-Guião do inquérito por questionário às famílias (1ºCEB)	163
Apêndice V-Inquérito por questionário realizado às famílias (EPE)	165
Apêndice W-Inquérito por questionário realizado às famílias (1ºCEB)	168

Capítulo 1. Introdução

O presente Relatório Final (RF) de investigação foi efetuado, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, III e IV e de Seminário de Investigação de Apoio ao Relatório Final I e II decorreu, nos anos letivos 2019/2021.

A PES II desenvolveu-se num contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), numa sala com 12 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. No decorrer deste estágio foram abordadas as áreas de conteúdo, explanadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), tais como: Área da Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Expressão e Comunicação. As Práticas de Ensino Supervisionadas III e IV foram concretizadas com uma turma 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) composta 24 alunos, em que, foram abordadas as componentes do currículo presentes nas Aprendizagens Essenciais (AE) de Estudo do Meio, Português, Matemática, Educação Artística e Educação Física. Este estudo inclui a componente investigativa e reflexiva sobre a prática pedagógica e evidencia as intencionalidades educativas subjacentes à intervenção em ambos os contextos. A problemática emergiu no contexto de EPE, devido à existência da área da natureza, como sendo um espaço comum a todas as crianças, mas pouco frequentado e explorado pelas mesmas. Neste contexto a desvalorização deste espaço exterior desencadeou a necessidade de valorizá-lo com um espaço igualmente educativo, de modo a inovar práticas pedagógicas. Sobretudo porque as práticas pedagógicas focalizavam-se, frequentemente, no espaço interior, ignorando-se as virtualidades do espaço exterior para as aprendizagens das crianças. Neste sentido Silva, Marques, Mata e Rosa, autores das orientações curriculares, definem o espaço exterior como,

Um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

Face ao exposto, desencadeou-se a seguinte questão de investigação: “Quais as potencialidades educativas do espaço exterior em Jardins de Infância/ escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico para as brincadeiras com cariz pedagógico das crianças/alunos?” e ainda o objetivo geral: Valorizar o espaço exterior e inovar práticas pedagógicas estimulantes para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais,

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

físicas/motoras e cognitivas e definimos como questão de investigação. Partindo do objetivo geral delinear-se os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as percepções dos docentes, das famílias e das crianças em relação ao espaço exterior do Jardim de Infância/ escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Analisar oportunidades educativas onde se desenvolvem as competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas através de brincadeiras com cariz pedagógico;
- Compreender quais os contributos que decorrem de atividades realizadas nos espaços exteriores ao nível das aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral das crianças/alunos.

Nesta linha de pensamento Thomas e Harding (2011) defendem que “Brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (p.15).

Posto isto, importa ainda salientar que o presente RF está organizado da seguinte forma:

Capítulo 1. - Identificação das áreas temáticas em estudo, da questão de investigação e objetivos, bem como a justificação da pertinência e relevância da investigação;

Capítulo 2. - Apresentação do enquadramento teórico que serviu de base para a investigação em questão;

Capítulo 3. - Exposição teórica da metodologia utilizada, apresentação dos participantes da investigação e das técnicas utilizadas para a recolha dos dados e descrição/justificação do plano de investigação/ação;

Capítulo 4. - Apresentação e discussão dos resultados obtidos em ambos os contextos, tendo em conta a questão e os objetivos de investigação;

Capítulo 5. – Menção das conclusões da dimensão investigativa e das implicações da investigação para a prática profissional futura.

A organização e sequência apresentada anteriormente, foi realizada de acordo com as normas regulamentares para a elaboração dos trabalhos finais dos cursos de Mestrado em funcionamento no Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.

Capítulo 2. Enquadramento teórico

Brincar é uma capacidade adaptativa, que estimula a autoconfiança e o confronto com adversidades e que por sua vez desenvolve competências cognitivas e motoras, relações sociais e regulações emocionais. Segundo o dicionário (Priberam), o substantivo “brincadeira” significa “ato de brincar”, e segundo as OCEPE, este é compreendido como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (2016, p.105).

Enquanto a Aprendizagem, é o "processo em que a criança, a partir do que já sabe e é capaz de fazer, constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia” (Silva et al.). Apesar de ambos os conceitos serem distintos estes encontram-se interligados, pois a criança precisa de brincar para se desenvolver, para construir conhecimentos, expressar emoções, entender o mundo e saber relacionar-se com os que a rodeiam.

A este propósito Gomes (2010) expõe que “é a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. A brincadeira permite que assimile a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece, aprendendo a cooperar e a interagir com os seus pares” (p.46).

Silva et al. (2016) identificam o espaço exterior como aquele que permite dar continuidade à experiência de aprendizagem intencionalmente planeadas e desenvolvidas pelo educador e pelas crianças, que ao brincarem têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social, mas também como um local privilegiado para o,

Contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre (p.27).

Neste sentido é assim importante distinguirmos estas duas possibilidades de entender o espaço exterior, dando maior liberdade às crianças, porque se antigamente as crianças passavam muito tempo a brincar na rua e a explorar o meio ambiente, hoje em dia muitas das crianças passam o tempo em casa, recorrendo às tecnologias para ocuparem os seus tempos livres, sem sair para o espaço exterior. Modificando-se assim os tempos para brincar ao ar livre por atividades estruturadas e institucionalizadas, limitadas a espaços fechados, sendo assim importante um equilíbrio de tempo entre

atividades organizadas e atividades não-formais para que a criança possa decidir o que fazer e como fazer.

Bento (2015) acrescenta ainda que “o tempo escolar é cada vez mais prolongado, sendo possível considerar que após a escola se seguem “outras escolas” (e.g. catequese, inglês, música, explicações), que preenchem o horário da criança e retiram tempo ao brincar livre e espontâneo” (p. 128). No entanto, quando a criança tem oportunidade de estar em contacto com o espaço exterior, é visível o seu entusiasmo e alegria quando têm a possibilidade de correr, saltar e explorar as potencialidades do seu corpo de forma livre.

A oportunidade de estar ao ar livre para além de ser extremamente entusiasmante para as crianças é também muito importante para o seu desenvolvimento, sendo que aprendem ativamente, através da exploração, descoberta, investigação e resolução de problemas. Esta por sua vez estimula também os sentidos e desenvolve a criatividade da criança, ao favorecer a atenção e a concentração, bem como as sensações e emoções. O espaço exterior assume assim um papel ainda mais importante, (Duarte, 2015) pois permite às crianças ter liberdade, liberdade essa que não existem em contexto de sala.

Pela sua importância, o espaço exterior deve ser um prolongamento do espaço interior, na medida em que promova uma continuidade da ação educativa. Assim, este espaço, tal como acontece com o espaço interior, deve ser cuidado e ter uma intencionalidade educativa bem definida pelo educador/professor, uma vez que este também se apresenta como um local propício à aquisição de maior literacia motora e lúdica.

A escola tem assim um papel central na vida das crianças, porque o tempo passado neste contexto é cada vez maior e desta forma os contextos educativos ganham assim uma responsabilidade acrescida, para proporcionarem oportunidades de espaço e tempo para as crianças brincarem de forma livre e serem ativas, no sentido de combater o sedentarismo infantil. De acordo com Bento (2015):

Importa aceitar e tirar proveito do potencial pedagógico do exterior, reconhecendo-se que através destes se mobilizam competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Não obstante este aspeto, o reconhecimento do espaço exterior como uma área de aprendizagens não implica “trazer a sala de aula para rua”, importando respeitar a necessidade e o direito a brincar (p.132).

Deste modo os espaços exteriores devem espelhar assim os princípios educativos da escola, oferecendo oportunidades para que a criança faça escolhas, enfrente desafios,

alargue os seus interesses, desenvolva amizades e partilhe experiências com os pares. Devendo ser uma realidade presente na vida das crianças dado que acarreta benefícios para os mesmos. Assim, torna-se importante que esteja presente nas rotinas das crianças e nas suas brincadeiras.

A Associação Nacional para a Educação das Crianças (citada em Wilson, 2008) menciona a importância e a veracidade desta forma brincar: a) é uma forma ativa de aprendizagem que une o corpo, a mente e o espírito; b) reduz a tensão que muitas vezes surge na expectativa de alcançar algo; c) é um meio saudável para expressar e resolver aspetos emocionais das experiências quotidianas; d) ajuda as crianças a adquirir as competências necessárias para progredir num mundo que se vai tornando mais amplo; e) envolve todos os sentidos que constituem auxiliares poderosos de aprendizagem.

Cada espaço tem os seus dilemas, problemas, especificidades e vantagens e deve-se tirar o máximo de proveito desses mesmos locais e das suas particularidades. O brincar no exterior não pode ser apenas visto como um espaço que serve para correr e saltar, mas sim como uma ferramenta para o desenvolvimento de aprendizagens.

2.1. Ação pedagógica

As orientações curriculares para a EPE em Portugal apresentam os fundamentos e princípios que compõem um suporte comum para o desenvolvimento da ação pedagógica para a infância. Estes fundamentos e princípios destacam o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, processando-se de forma holística e integrada, reconhecendo cada criança como executante do seu processo educativo.

Enfatizando ainda a exigência de dar resposta a todas as crianças, através da personalização do currículo para atender às suas diferenças. Enquanto os princípios que norteiam, fundamentam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, consistem na base humanista, o saber que está no centro do processo educativo, as aprendizagens que são essenciais no processo educativo, a inclusão, pois escolaridade obrigatória é para todos, sendo promotora de igualdade e democracia.

Outros dos princípios são a sustentabilidade, estabilidade, coerência e flexibilidade, garantindo o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação e ainda a ousadia e adaptabilidade sobretudo a novos contextos e

novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.

2.1.1. O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança

É necessário dar liberdade às crianças para possuírem mais oportunidades de correr mais riscos através do confronto com situações desafiantes de natureza motora, cognitiva, emocional e social em diferentes contextos de ação. As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e outras crianças, bem como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem momentos de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo em educação não se pode desagregar desenvolvimento e aprendizagem (Neto, 2020).

Assim, as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas “para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas antes como referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem” (OCEPE, 2016, p.8). Sendo que cada criança tem necessidades, interesses e capacidades próprias, o educador/professor deve criar oportunidades que lhe permita realizar todas as suas potencialidades. Os profissionais devem ter uma perspetiva atual para todos os momentos que o recreio pode vir a presentear, ou seja, saberem quais as múltiplas vantagens do espaço exterior. Na perspetiva de Neto (2020), o objetivo do funcionamento da escola na perspetiva conceptual e metodológica que se propõe implica ver o espaço escolar numa perspetiva exploratória e experiencial:

Esta criação de conexão com o espaço exterior em articulação com o espaço interior pode ser associada a um ciclo de aprendizagem que passa pela fase de exploração, descoberta, recordação, expressão, aplicação e transferência. Procura-se uma conceção pedagógica baseada na aprendizagem natural, por oposição a uma aprendizagem abstrata do conhecimento (p.141).

Assim com espaços exteriores e interiores enriquecedores e desafiantes, é possível desenvolver nas crianças competências essenciais como aprender a observar as propriedades dinâmicas e fenómenos naturais e artificiais, bem como aprender de forma ativa e participativa através da curiosidade lançada pelo ambiente. Promovendo um maior envolvimento emocional e social na forma criativa de aprender. Relativamente ao desenvolvimento social, Fachada (2018) estabelece níveis de desenvolvimento social, à medida que a criança vai evoluindo:

O nível 0 (dos 3 aos 6 anos de idade) é a fase egocêntrica, em que a criança não consegue diferenciar as características físicas das características psicológicas dos outros e não consegue compreender que outro indivíduo possa interpretar uma situação de modo diferente da sua. Enquanto o nível 1 (dos 5 aos 9 anos de idade) é a fase em que a criança já é capaz de diferenciar características físicas e psicológicas das outras pessoas e consegue, por isso, perceber as perspectivas subjetivas das concepções dos outros. O nível 2 (dos 7 aos 12 anos de idade) é a fase reflexiva e recíproca, em que a criança já consegue interagir e analisar a perspectiva dos outros, pelas ações, emoções e pensamentos e já tem consciência da reciprocidade da relação com os outros.

A relevância que o desenvolvimento emocional assume está relacionada com a demonstração de apreço para com os outros, a confiança, a responsabilidade e a capacidade de se expressar. Segundo Schaffer (2005) todas as crianças têm direito a um modelo de vida apropriado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social e o espaço exterior tem um papel relevante nesse desenvolvimento.

2.1.2. As crianças enquanto cidadãos de direitos

O Comentário Geral nº 17 sobre o artigo 31º da Convenção sobre os Direitos da Criança declara que as crianças que têm ambientes propícios para brincar têm maior qualidade de vida, mais condições para desenvolver a sua criatividade, mais poder de iniciativa e maior motivação, além de desenvolverem habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

Azevedo (2015) reforça a ideia de que o jogo e a brincadeira são fundamentais para a saúde e bem-estar, para a promoção da autoestima e também que desenvolvem competências para negociar, manter o equilíbrio emocional, resolver conflitos e tomar decisões. As crianças são consideradas cidadãos com opinião, que vivem e participam na sociedade, que a transformam e sofrem as suas influências. Na Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989) adotada pelas Nações Unidas e ratificada em Portugal em 1990 consta no nº 1 e 2 do artigo 31.º que:

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

Ou seja, é de salientar que a CDC reconhece à criança o direito a participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e o direito ao brincar a par do direito ao descanso, ao lazer e aos tempos livres, e faz a sua conexão com o direito que as crianças também possuem de participação na sociedade (Azevedo,2015). Toda a criança tem direito a uma educação de qualidade em que os seus interesses, necessidades e capacidades são atendidos e valorizados. Na perspetiva de Tomás, C. (2012) questionamento dos olhares sobre a infância surge, assim, como uma dimensão fundamental e necessária de reflexão por parte dos diversos profissionais na sua ação e interação com as crianças. Nesta aceção, consideram-se as crianças atores sociais e não objetos de intervenção o que possibilita a desconstrução visões pré-determinadas sobre elas. Tomás (2012) acrescenta ainda que “é também importante admitir a pluralidade de infâncias e de crianças, para assumir, desta forma, a complexidade da realidade educativa, uma vez que as instituições educativas são frequentadas por crianças com histórias e percursos sociofamiliares e culturais diversos” (p.126).

Assim no entender de Neto e Lopes (2017) dar a possibilidade de a criança “estar sozinha, ou na companhia dos seus pares (em autonomia) a deslocar-se (em mobilidade) no espaço público, é ver-lhe reconhecida o direito a brincar livremente e a condição de base para a criança exercer o seu direito à participação” (p. 105).

2.1.3. Construção articulada do saber

A possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea permite, tal como já foi referido, desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais através de experiências sensoriais. Na perspetiva de Thomas e Harding (2011) brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, entendendo-se que as experiências sensoriais vivenciadas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma estruturadora ativa do seu próprio conhecimento.

Relativamente ao domínio motor, o espaço exterior permite a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecer estímulos que permitem incentivar o jogo de atividade física e diminuir os níveis de inatividade física. Este por sua vez relaciona-se com o desenvolvimento cognitivo, pois segundo Bento (2015) “através do movimento, a criança adquire informações em relação ao que a rodeia, testando esquemas cognitivos associados à ação, como a aprendizagem de sistemas de causa e efeito e a criação de mapas mentais” (p.130).

Os espaços exteriores relacionam-se com a aquisição de uma consciência do corpo, em relação ao espaço e ainda potenciam a mobilização de competências de imaginação e criatividade através da exploração de diferentes materiais, sons e movimentos. Na perspetiva de Bilton (2010) o contacto com a natureza “possibilita a expansão do conhecimento acerca do mundo e dos diferentes sistemas, permitindo assim que as aprendizagens da criança tenham por base a sua experiência (e.g. estados da água, estações do ano, noções de peso, volume e distância)” (p.29).

Em relação às competências sociais estas desenvolvem-se quando surgem obstáculos que impulsionam a criança de encontrar estratégias de resolução de problemas, estimulando assim, a cooperação entre pares e a partilha de ideias e objetivos. Deste modo, na perspetiva de Bento (2015) o “brincar nos espaços exteriores envolve a promoção da confiança e da autoestima da criança, que aprende a enfrentar desafios e a mobilizar as suas competências, num processo constante de avaliação do risco e de gestão de comportamentos” (p.131), desenvolvendo assim competências emocionais.

Importa, contudo, distinguir o brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida e passar a encará-lo como uma atividade enriquecedora e estimuladora que promove o contacto com a natureza, onde é muito importante conceder experiências às crianças e entender os benefícios educativos da relação com o ambiente, aprendendo a criar uma consciência da sustentabilidade para o futuro (OCEPE, 2016).

Sendo assim, é primordial promover o brincar livre como um dos modos privilegiados pelas crianças para construírem a cultura de pares e se relacionarem com o mundo exterior. Especialmente nas idades do pré-escolar e 1.º ciclo, a atividade da criança é caracterizada por uma forte componente lúdica. Segundo Neto e Lopes (2017) “este comportamento das crianças é resultado de necessidades biológicas e sociais e é um aspeto central para uma boa adaptação motora, social e cognitiva aos diferentes contextos do quotidiano, incluído a realidade escolar” (p.91).

2.2. O educador/professor como promotor de interações

A observação e o registo permitem ao educador recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as suas práticas educativas. De acordo com as OCEPE (2016) a concretização de todos estes fundamentos e princípios educacionais da infância “exige um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse continuo em melhorar a qualidade da resposta educativa” (p.11).

Portugal (2009) refere que se verifica pouca coerência entre teorias e princípios educacionais anunciados e práticas educacionais reais, acrescentando ainda que parece existir “uma grande preocupação com as atividades oferecidas e dirigidas pelo adulto e uma desvalorização de atividades livres, rotinas, relações e diálogos, desafios criados ou emergentes na ação e comunicação das crianças” (p.11).

Desta forma, os adultos devem dar mais liberdade de ação, por oposição a relações parentais demasiadamente protecionistas, e promover a consciencialização das consequências negativas dos receios devido a proibições verbais e não-verbais, relativamente às iniciativas das crianças em situações exploratórias do corpo em movimento em situação de risco. Neste sentido os adultos devem contribuir para melhorar a qualidade das crianças, através da implementação de boas práticas a partir da promoção do brincar em diversos contextos de ação.

Na perspetiva de Neto (1997) em situações não formais, o jogo é um processo de dar liberdade, para a criança exprimir a sua motivação intrínseca e para explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos.

Pois é na escola, nomeadamente no espaço exterior, que os alunos passam grande parte do seu tempo, e, portanto, o educador/professor assume um papel relevante face aos perigos e riscos inerentes ao recreio, bem como em relação às oportunidades de aprendizagens daí existentes. O adulto deverá ir de encontro às expectativas dos alunos, deixá-los explorar sem que os proibir de errar e experimentar. Gaspar (2010), refere que “o profissional não deverá ser intrusivo em demasia, pois poderá induzir a criança a que esta desvie o objeto da sua brincadeira e fazer com que ela perca o interesse pela mesma” (p.10).

- **Interação criança-criança**

Azevedo (2015) ao longo da sua investigação refere que o recreio no Jardim de Infância enquanto espaço e tempo de construção e transmissão de cultura pelas crianças, compreende que os jogos e brincadeiras são atos sociais. As crianças interagem entre si, quer na manifestação de sentimentos de cooperação e amizade, quer no envolvimento e resolução de conflitos, na partilha de espaços e materiais, na construção de regras e evidenciando questões de género. Na perspetiva de Chilvers (2011), durante o brincar ao ar livre importa conceder às crianças espaço e tempo para porem em prática as suas

iniciativas, tomando decisões sobre o que fazer, com quem e como, reconhecendo que estas constroem conhecimentos a diversos níveis através do brincar.

Neste sentido, a ação do adulto, por sua vez permite que as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e níveis educativos. Pois tal como é referido por Silva et al. (2016), este contexto,

Possibilita que participem no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças e grupos, que compreendam e aceitem regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades (cuidados com os mais novos, apoio dos mais velhos), e ainda que tenham contactos e relações com diferentes adultos (p.28).

Estas situações ampliam e enriquecem assim a aprendizagem e as competências sociais das crianças.

- **Interação adulto-criança**

O papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e que provoquem o conflito cognitivo. Formosinho (2013) refere assim que:

Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenho ativo e individual com a situação ou o problema. É este empenho ativo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção e do conhecimento (p.89).

Na interação adulto-criança, os adultos utilizam as estratégias de observar, perguntar, repetir e expandir-se na comunicação, participando ativamente no jogo das crianças e encorajando-as a jogarem com a linguagem oral e escrita. Mantendo assim um equilíbrio entre a fala do adulto e a da criança, falando num tom natural, ouvindo também atentamente a criança, mas mantendo sempre uma perceção da totalidade da sala mesmo quando estão a trabalhar individualmente com uma criança ou com um pequeno grupo de crianças. Encorajando, portanto, a interação e a cooperação entre crianças bem como a resolução de problemas e a independência, mantendo sempre limites razoáveis ao redigir comportamentos inadequados em situações de conflitos.

Contribuindo assim para a construção progressiva de um sistema de princípios, valores e normas “que permite à criança agir e ver-se a agir e refletir sobre a ação, interagir e aprender a conhecer o outro, a empatizar com ele, a contruir a compreensão social e a competência de skills de interação” (Formosinho, 2013, p.89).

- **Interação criança-ambiente**

A teoria dos sistemas ecológicos foi desenvolvida por Urie Bronfenbrenner, em que o mesmo oferece uma estrutura, através da qual os psicólogos examinam as relações dos indivíduos.

A Teoria da Percepção Ecológica, desenvolvida no ano de 1979 pelo psicólogo ambiental James Gibson, é considerada uma abordagem naturalista, e tem como objeto de estudo o indivíduo no seu ambiente natural. Gibson tinha como objetivo principal compreender o processo da percepção numa perspectiva ecológica, cujo foco eram as informações percebidas pelo indivíduo e intervenientes no processo de regulação do comportamento humano.

O conhecimento disponível em psicologia do desenvolvimento sobre a evolução da cultura lúdica na infância é limitado e frágil quanto à fundamentação dos efeitos, no progresso da criança do envolvimento físico e social, da socialização, da educação ambiental e da organização do espaço, dos materiais e equipamentos de jogo. A ideia de explorar as relações entre a ecologia e o jogo permite a formulação de um novo paradigma e uma dimensão conceptual no estudo do comportamento lúdico em termos evolutivos.

Face ao exposto, a perspectiva ecológica, segundo Neto (2020) é “baseada na definição biológica clássica de ecologia como o estudo das relações entre as coisas vivas e seus envoltórios – pode ser equacionada e aplicada às circunstâncias de vida do Homem e respetivos espaços de ação” (p.44). Ou seja, a perspectiva da ecologia humana considera que o indivíduo existe como uma parte de um ecossistema de múltiplas relações.

A relação indivíduo-ambiente surge, assim, como um dos princípios base da Teoria da Percepção Ecológica, pois trata-se de uma teoria dinâmica e interativa definida pela relação mútua entre o indivíduo que percebe e o ambiente (Gibson & Pick, 2000 citado por Figueiredo, 2015). Figueiredo (2015) ilustrou assim esta relação mútua indivíduo-ambiente, através do ciclo de reciprocidade ativa seguinte.



Figura 1 - Ciclo da reciprocidade ativa indivíduo-ambiente (Figueiredo 2015, p.3).

Segundo Figueiredo (2015), o ciclo de reciprocidade ativa pode ser analisado do seguinte modo:

O indivíduo recebe informação disponível no ambiente e percebe apenas a que está em sintonia com os seus interesses e necessidades, emergindo, assim, oportunidades e recursos para a ação. Ao desenvolver uma ação, o indivíduo descobre mais informação sobre novas possibilidades de percepção e posterior ação. (p.3).

2.3. Organização do espaço exterior

Neste sentido importa refletir sobre a organização do ambiente educativo, pois a organização e formas de utilização do espaço, interior e exterior, são expressão das intenções educativas do educador/professor.

Segundo Bento e Portugal (2016):

Trabalhar de forma qualitativamente superior, com coerência entre o definido oficialmente e as práticas quotidianas do educador exige que o profissional de educação se interrogue e reflita permanentemente sobre a adequação, funcionalidade, potencialidades e finalidades educativas dos espaços e materiais (p.96).

Para tal, torna-se necessária uma observação atenta por parte do adulto e a consequente introdução de objetos, materiais, estruturas ou desafios que possam enriquecer, expandir e complexificar a ação. A organização do espaço exterior obedece a certos critérios que se encontram descritos na legislação para o efeito. Assim, segundo a ficha n.º 8, do anexo nº 1 do Despacho Conjunto n.º 268/97,

O espaço exterior deve estar pensado de forma a oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de atividades lúdicas e educativas. Deve, quando possível, incluir área coberta, ponto de água e pequena arrecadação (material de exterior, de jardinagem, lenha, etc.). A organização e o apetrechamento do espaço exterior devem assegurar condições de segurança para a realização de múltiplas atividades.

Vários autores e estudos evidenciam o espaço exterior como um local funcional, ou seja, um “terceiro educador” como defende o Modelo Pedagógico Réggio Emília, Malaguzzi (cit. por Lino, 2013):

Valoriza-se o espaço pelo poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagem cognitiva, social e afetiva. (p.45).

O espaço exterior é muito importante para as crianças e para o seu desenvolvimento e, portanto, devem existir materiais que dada a sua qualidade e importância devem constar no espaço exterior. Importa referir que quanto melhor e mais adequados forem os recursos

existentes no espaço exterior, mais ricas são as brincadeiras e as aprendizagens efetuadas pelas crianças.

2.3.1. Contacto e exploração de materiais naturais

Ao ar livre, em contacto com a natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração que por sua vez enriquecem o brincar da criança. Neste sentido importa criar condições de experiências sensoriais que estarão na base de múltiplas aquisições futuras (Neto, 2020).

Segundo Bilton, Bento e Dias (2017), a exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender, onde “a criança descobre diferentes utilizações para os objetos, atribuindo-lhes funções e significados distintos. Neste processo de constante reinvenção e atribuição de novos sentidos aos objetos, torna-se possível observar a mobilização de noções relacionadas com ciências, literacia, matemática, entre outras” (p.49).

Ao propiciar às crianças o contato com a natureza, há que atingir um equilíbrio entre experiências lúdicas em espaços interiores e exteriores e modelos pedagógicos mais conscientes na promoção de pequenos pesquisadores a aprender para um futuro incerto.

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

Pois tal como afirma Bilton, et al. (2017) “podemos considerar que o desenvolvimento sustentável será mais bem alcançado através da promoção de experiências de contacto precoce com a Natureza” (p. 31).

2.3.2. Exploração de materiais/objetos estruturados e não estruturados

Muitas vezes aquilo que a natureza oferece, de forma espontânea e imprevisível, “torna-se mais interessante para as crianças do que objetos fabricados, plásticos e com um fim predefinido” (Bilton et al., 2017, p.48). Assim, as experiências vividas em torno da exploração de elementos naturais permitem adquirir informações acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este.

Mas quando focámos a nossa atenção no investimento que as crianças dedicavam aos materiais e objetos em desuso, bem como a outros materiais naturais (lenha, paus,

pedras, folhas, ervas) as questões da defesa, proteção e segurança da criança acabam por surgir e sobrepõem-se ao seu natural interesse pela exploração, levando ao impedimento do manuseamento de tais materiais. Vale (2013), acrescenta que assistimos cada vez mais,

À padronização das brincadeiras e brinquedos das crianças, à excessiva preocupação com a oferta de ambientes assépticos, seguros e sem riscos, destinados ao desenvolvimento das crianças, que, se por um lado, têm protegido a infância dos perigos inerentes aos espaços ou atividades menos normalizadas, por outro, poderão estar a condicionar o desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar fora destes ambientes. As crianças não vivem numa redoma, os riscos e os perigos existem onde menos se espera e nos lugares menos suspeitos, havendo necessidade de prepará-las para construir defesas (p.12).

O mesmo autor, Vale (2013), afirma ainda no seu estudo que “Estes espaços e materiais pouco estruturados, reinventados, abriram novas possibilidades, potenciaram a construção e reconstrução de cenários, permitiram o jogo simbólico e facultaram a rememoração de experiências passadas, transformando-as segundo a sua perspetiva e regras do jogo” (p.12).

Portanto é de constatar que o facto de a criança ter oportunidade de decidir, agir e brincar com espontaneidade e autonomia, num ambiente estimulante, de curiosidade, explorando, exercitando, resolvendo problemas, que lhe permite um forte envolvimento e promove aprendizagens significativas.

Na perspetiva de Vale (2013) “a utilização destes materiais pode implicar riscos; no entanto, procuramos eliminá-los, falamos com as crianças sobre eles, ensaiamos formas de manipulá-los, percebemos como os podemos utilizar e os cuidados que devemos ter” (p.13). Pois o objetivo é que os benefícios dos materiais ultrapassem os seus constrangimentos e a chegarmos a conclusão que estas experiências têm contribuído para que a intencionalidade educativa vá ao encontro das motivações e necessidades do grupo de crianças e nos vão exercitando na “arte de lidar com os riscos e não de os evitar” (Vale, 2013, p.13).

Neste sentido as tendências para a criação de competências de natureza académica, artística ou desportiva no desenvolvimento infantil, são construídas em função de tendências genéticas e por experiências adquiridas ao longo do tempo de infância, em relação as aprendizagens escolares e às brincadeiras livres.

Assim esse equilíbrio entre tempo de atividades estruturadas e não estruturadas no desenvolvimento da criança na sua vida quotidiana, é um caminho essencial para obter sucesso na vida adulta.

2.3.3. O espaço exterior como um elemento integrador do currículo

No exterior, a criança possui um contexto favorecido para contactar com a natureza e para interagir com os seus pares, despertando a sua curiosidade em relação a fenómenos do seu quotidiano que os educadores podem aproveitar para explorar em sala, de forma a alargar conhecimentos e promover aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo. Eshach (2006) destaca a curiosidade natural das crianças, referindo que “gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia” (p.23).

No âmbito das suas brincadeiras, as crianças tendem a explorar o que as rodeia, encontrando na natureza diversos contextos de aprendizagem. Relativamente à área de Formação Pessoal e Social, embora seja uma área transversal, o espaço exterior apresenta igualmente um papel de destaque por proporcionar “(...) também múltiplas oportunidades de apreciar a beleza noutros contextos e situações, contactos com a natureza, paisagem e com a cultura, que favorecem o desenvolvimento estético” (Silva et al., 2016, p. 33).

Na área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, no domínio da Educação Física, faz-se referência ao mesmo considerando-se que “o desenvolvimento da Educação Física pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior (recreio, parques infantis, matas, etc.)” (p. 44). Wilson (2008) acredita que durante a atividade física as crianças desafiam as suas capacidades, desenvolvendo uma componente muito importante para o seu desenvolvimento físico, a autoconfiança.

Cabe assim ao professor, no processo de dinamização da atividade física no espaço exterior, estar atento aos comportamentos das crianças, para que possa agir, quando necessário, no sentido de as apoiar quando estas não se sentem capazes de desempenhar determinada tarefa, encorajando-as a continuar a tentar ou dando um reforço positivo perante uma tarefa desempenhada com sucesso.

No que concerne ao domínio da Educação Artística, de acordo com Silva et al. (2016), “o espaço exterior do jardim-de-infância pode ser utilizado para a realização de atividades de educação artística, bem como para a recolha de elementos naturais, a integrar nestas atividades” (p. 48). Também na área do Conhecimento do Mundo, no módulo “Abordagem às Ciências” onde estão inseridas as Ciências Sociais e Físico-Naturais, o espaço exterior é, mais uma vez, destacado relativamente à sua pertinência.

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

No 1.º Ciclo, especificamente no programa do 1.º CEB de Estudo do Meio, o espaço exterior é também valorizado, sendo muitas vezes evidenciado. Nas aprendizagens essenciais de Estudo do Meio (ME-DGE, 2017) a exploração do espaço exterior marca igualmente presença, remetendo-nos para a sua importância na promoção de conhecimentos a adquirir, nas capacidades e nas atitudes a desenvolver indispensáveis à formação dos jovens da sociedade atual. Por exemplo, num dos blocos de conteúdos - à Descoberta das Inter-relações entre a Natureza, Sociedade e Tecnologia é tido como objetivo revelar uma atitude de curiosidade, admiração e respeito pelo mundo em seu redor, conducente à sua exploração, através da formulação de questões simples e da utilização de vários processos, observação de forma dirigida, registo de informação em desenhos, tabelas simples e gráficos de barras (ME-DGE, 2017, p.10).

Relativamente à componente curricular Matemática, o recreio pode ser também utilizado como recurso para o desenvolvimento de determinadas competências. De acordo com Dubiel (2000), “levar a matemática para fora da sala de aula permite que as crianças possam experienciá-la, podendo verificar que esta está em todo o lado e não apenas nos livros didáticos, e divertir-se com ela” (p. 2). Desde cedo, as crianças lidam com o ato de contar e uma vez que o espaço exterior das escolas tem diversos elementos e materiais das mais variadas cores e formas, uma maneira de os professores consolidarem a competência de “contar” é incentivar as crianças a fazer contagens no exterior. Mas também poderão partir para operações mais complexas como estimar quantidades, comparar padrões, formas de objetos e suas propriedades, identificar simetrias, calcular, medir e comparar distâncias e ainda resolver desafios ou problemas matemáticos.

No que concerne à componente curricular de português, o recreio poderá também ser um espaço bastante enriquecedor para o desenvolvimento de atividades. Como por exemplo no momento de leitura de histórias ou livros, oferecendo um ambiente mais agradável, acrescentando um maior interesse à atividade da leitura. No domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Assim no que se refere ao exercício da leitura, o espaço exterior pode também ser um espaço convidativo para que as crianças realizem as suas leituras individuais ou a pares. Muitas vezes as crianças trocam as brincadeiras e os jogos de teor mais físico pelo recato associado à leitura de uma história de que gostam ou que lhes desperte interesse, partilhando-as com os amigos.

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

É fundamental que as crianças façam da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrem nos livros, motivação para ler e continuem a adquirir competências através de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégia diversificados (DGE, 2018). Para além da leitura, outra competência que poderá ser fortemente desenvolvida, no recreio, é a componente da escrita.

Neste sentido, as crianças não devem ser limitadas ao espaço de sala de aula, no desenvolvimento da sua capacidade escrita uma vez que, o dinamismo e os materiais presentes no espaço recreio, bem como a variedade de situações que nele ocorrem, poderão incentivá-las a darem asas à sua criatividade, escrevendo na areia, por exemplo. Neto e Lopes (2017) referem que o brincar e ser ativo no recreio desenvolve o cérebro contribuindo para mais sucesso escolar, referindo que os seus estudos de investigação em meio escolar demonstram que crianças ativas no recreio

São aquelas que aprendem melhor dentro da sala de aula. Isto significa que as crianças que apresentam um jogo de atividade física moderada e mais socialização no recreio têm mais capacidade de atenção e concentração nas aprendizagens escolares consideradas úteis (p.73).

Jogos esses que podemos agrupar em quatro grandes grupos:

- O jogo simbólico: entendido como a forma de extensão da imaginação através da representação de vários papéis (faz-de-conta), tais como, a expressão verbal e não-verbal, sons, linguagem e objetos e numa imensa variedade de relações entre o real e a fantasia, em situações de jogo dramático ou socio dramático;
- O jogo com objetos: determinado como a capacidade de manipular objetos diversos (naturais, didáticos, tradicionais, etc.), movido pela curiosidade e com progressiva complexidade, de acordo com a idade, o sexo, a crença, a situação geográfica e a cultura em diversos contextos de ação. Por exemplo, as construções, o brincar com materiais soltos, brinquedos previamente construídos ou criados pelo sujeito, pedras, paus, folhas, areia, ramos, etc.;
- O jogo social: aplicado com regras e com definição de critérios na interação social, em que aquelas podem ser reveladas, exploradas e alteradas. São usualmente observadas formas de jogo isolado, observador, paralelo, cooperativo e de oposição;
- O jogo de atividade física: relacionado com o dispêndio de energia através da atividade motora, incluindo as estereotipias rítmicas, o jogo de exercício e de luta e perseguição, que vai aumentando de complexidade ao longo da idade.

Capítulo 3. Metodologia

3.1. Opções metodológicas

Para realizar o presente relatório final recorreu-se a diversas opções metodológicas que fundamentam a investigação. Tais como os pontos abordados de seguida: o paradigma participativo, a investigação sobre a própria prática, o educador/professor reflexivo e a ética na investigação.

3.1.1. Paradigma participativo

A investigação é uma pesquisa que se faz sobre algo em particular, e para Ponte,

Começa com a identificação de um problema relevante – teórico ou prático – para o qual se procura, de forma metódica, uma resposta convincente. A investigação só termina quando for comunicada a um grupo para o qual ela faz sentido, discutida e validada no seu seio (2004, p.4).

Assim, a mesma envolve uma metodologia, uma pergunta direta e uma atividade de divulgação e partilha. Estas três condições enumeradas são aplicáveis à investigação que os profissionais realizam sobre a sua prática, que se baseia no paradigma participativo, seguindo uma metodologia qualitativa que enfatizava a observação, a entrevista e a análise documental, como métodos de excelência para recolher e analisar dados. A investigação qualitativa tem assim como objetivos desenvolver os conceitos sensíveis, a compreensão e ainda descrever realidades múltiplas. Bogdan e Biklen (2013), apontam características à investigação qualitativa, nomeadamente:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Deste modo, os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o modo social em que vivem” (Psathas, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 2013, p.51). Ou seja, o paradigma participativo contribuiu para o enriquecimento

dos saberes prévios das crianças e dos alunos enquanto sujeitos ativos na ação educativa. Este pode assim ser caracterizado como tendo uma participação colaborativa de todos os intervenientes da comunidade educativa, crianças, alunos e familiares.

3.1.2. Investigação sobre a própria prática

Toda a investigação é divisível por etapas e a investigação sobre a própria prática, em contexto pedagógico, pode ser dividida em quatro fases distintas (Ponte, 2002):

1ª Formular o problema – A formulação de questões claras que devem referir-se a problemas que preocupem o professor;

2ª Recolher os elementos que permitam responder a esse mesmo problema – A recolha de elementos para responder às questões do estudo pressupõe a realização de um plano de investigação, plano esse que traduz em termos práticos a metodologia do trabalho;

3ª Interpretar a informação recolhida com vista a tirar conclusões – Numa investigação é fundamental se desenvolver um plano global do trabalho a realizar, prevendo o que se vai fazer, quando e como. É também importante que os dados sejam recolhidos, com procedimentos claros e bem definidos, de modo a possibilitar a sua posterior interpretação”.

4ª Divulgar os resultados e conclusões obtidas publicamente – A divulgação de resultados e conclusões pode ocorrer através de conversas informais com atores próximos do investigador ou de apresentações formais em encontros e publicações em revistas.

Deste modo a investigação sobre a sua prática é segundo Ponte “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (2002, p.3). Este tipo de investigação defende o conhecimento que o educador/professor apresenta acerca da sua prática profissional, o que oferece um grande valor ao seu desenvolvimento profissional que se envolvem nesta investigação de uma forma ativa.

3.1.3. Professor Reflexivo

Quando o professor reflete sobre a sua prática está a colocar em causa tudo o que faz, e procura a verdade e a justiça, sendo que este processo é lógico e psicológico. Para tal é necessário distanciar-se do seu trabalho, de forma a permitir uma representação mental do objeto de análise. Sendo também necessário fazer uma investigação ativa,

voluntária e rigorosa daquilo que acha que está certo, ou seja, aquilo que normalmente pratica, tendo em atenção os pontos a melhorar futuramente.

Segundo Alarcão,

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspetiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos. (s.d, p.177)

Neste tipo de investigação, o professor não atua apenas como um transmissor de conhecimentos, ele questiona tudo o que pensa acreditar, e é através desta reflexão que adequa a sua própria prática conforme as necessidades dos educandos em causa, de forma a melhorá-la, tanto para benefício próprio, bem como para toda a comunidade educativa. Assim, assente num paradigma desenvolvimental e relacional, os princípios orientadores do modelo Touchpoints, apelam a irmos ao encontro das famílias, valorizando-as, reconhecendo o seu sistema de valores, as suas forças e também as suas preocupações. Pois esta abordagem pede aos profissionais que se envolvam numa autorreflexão, dando assim um passo atrás relativamente à experiência intensa e imediata da nossa prática (Pinto, 2013). A dinâmica cíclica da ação-reflexão, própria da investigação-ação, segundo Moreira (2004) “faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação” (p. 664). Sendo assim neste balanço contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor controla continuamente a sua ação, recolhendo e analisando a informação que irá usar no processo de apreensão de decisões e de intervenção pedagógica.

Deste modo, é essencial que todos os docentes desenvolvam uma capacidade reflexiva, existindo assim a compreensão do que se faz e do porquê de se fazer, trespassando depois estas capacidades para os alunos. Assim, na perspetiva de Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves e Pinheiro (2007), a abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal de conhecimento. Sendo, portanto, indispensável que os educadores/professores tenham a perceção do processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois só assim existe a valorização da construção pessoal do conhecimento e legitimam o valor epistemológico, originando um espírito colaborativo e também de questionamento da ação, com vista à responsabilidade e autonomia.

3.1.4. Ética na investigação

A ética na investigação é um princípio fundamental para a validade do estudo em questão e para a sua consequente publicação, porque o consentimento dos sujeitos em análise é imprescindível e deve ser respeitado ao longo de todo o processo investigativo.

Deste modo existem princípios éticos (Bogdan & Biklen, 2013) que orientam esta investigação, tais como a confidencialidade, pois as identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que assim a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno. Os sujeitos devem ainda ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação, sendo assim o respeito outros dos princípios éticos que orientam a investigação. Assim ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos de acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo, sendo autêntico quando escrever os resultados, e, portanto, a objetividade e a autenticidade também princípios éticos desta investigação qualitativa.

Segundo Ponte (2002) a investigação sobre a própria prática caracteriza-se por possuir rigor, e “tem de assumir uma natureza minimamente metódica e sistemática” (Ponte, 2002, p.4).

3.2. Plano de investigação

Devido à situação pandémica, o plano de investigação sofreu algumas alterações, tal como a mudança do contexto de estágio na valência de EPE, e, portanto, a caracterização do contexto educativo foi atualizada e modificada.

Neste sentido mantivemos a problemática investigativa referente as potencialidades educativas do espaço exterior para as brincadeiras com cariz pedagógico das crianças, pois apesar de esta ter surgido do primeiro contexto de estágio, também foi algo que nos fez sentido investigar no segundo contexto. No primeiro contexto o espaço exterior era composto por três pátios, sendo um intitulado por a área da natureza, demonstrando assim uma inovação nas práticas pedagógicas, mas que não era explorada pelas crianças, daí a necessidade de a valorizar. No segundo contexto já não existiam estas áreas pré-definida, mas era visível a valorização do espaço exterior dando oportunidade as crianças de o explorarem livremente, tal como o cantinho dos troncos.

Neste sentido, decidimos intervir de modo a valorizar o espaço exterior e inovar práticas pedagógicas estimulantes para o desenvolvimento das diversas competências.

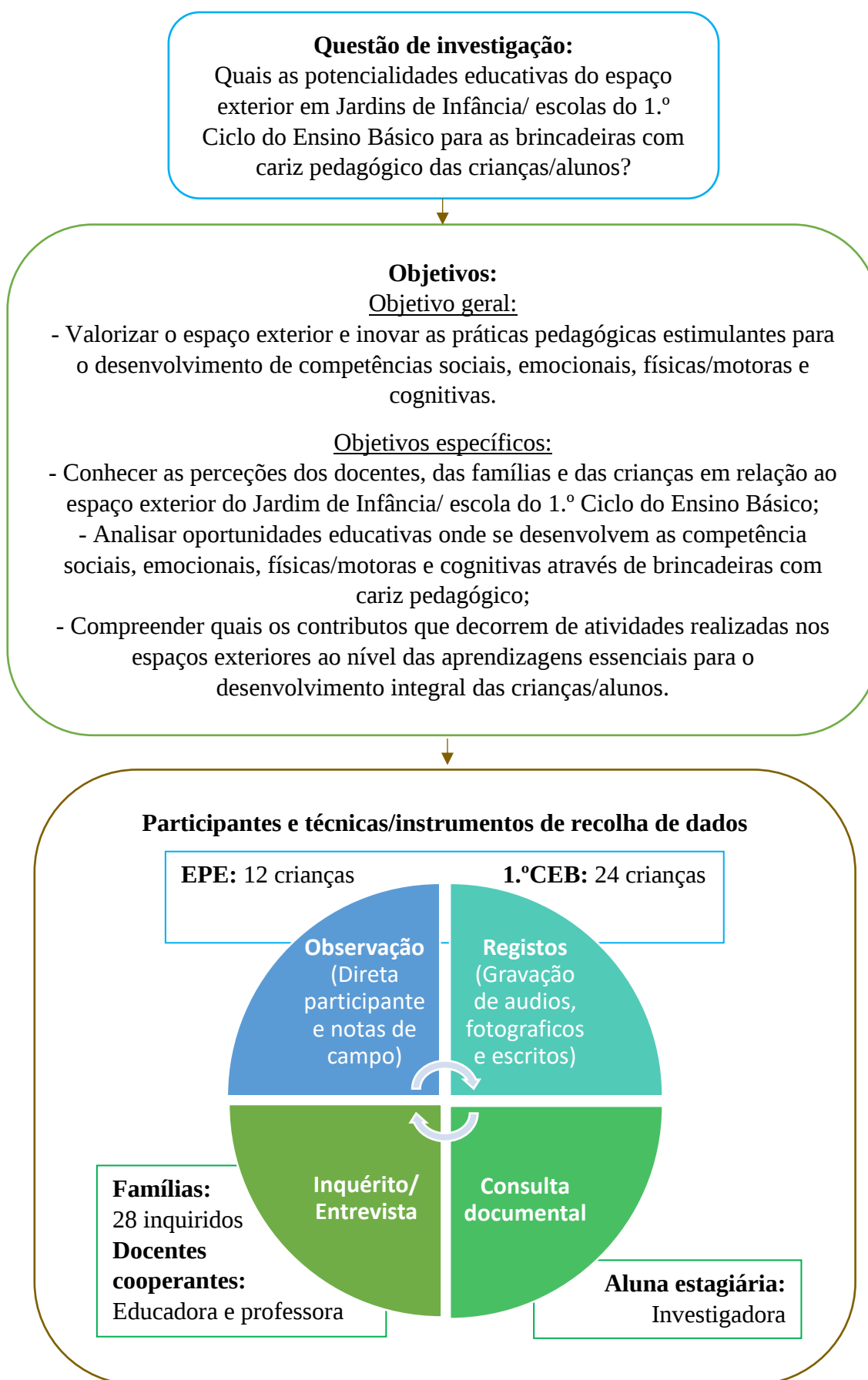


Figura 2 – Esquema/teia do plano de investigação

3.2.1. Descrição do plano/teia investigação

O presente plano de investigação tem em conta uma investigação educacional de cariz qualitativo. No plano de investigação apresentado, figura 2, consta a problemática da investigação, que surgiu no decorrer do período de observação onde foi elaborada a questão de investigação e os respetivos objetivos.

Neste tipo de investigação o investigador, para dar resposta à questão e aos objetivos formulados, recolhe e analisa os dados obtidos. Assim, com o objetivo de recolher dados suficientes e importante para dar resposta à questão de partida, decidimos recorrer a diversos instrumentos de recolha de dados, tais como a entrevista semiestruturada realizada a Educadora Cooperante (EC) e a Professora Cooperante (PC) (apêndice B e D) com o objetivo de recolher as suas conceções sobre o recreio “ideal” para as crianças e ainda o inquérito por questionário aos Encarregados de Educação (EE) (apêndice T e U) de modo a concluirmos as suas perceções sobre a importância de brincar no espaço exterior bem como a frequência do contacto dos seus educandos com o mesmo. Este estudo contou assim com a participação da educadora de infância e a professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a par disto contou com a participação de 12 crianças de Jardim de Infância tal como 24 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e os seus familiares. Recorremos à observação direta participante completando com as notas de campo que apresentam aspetos descritivos como o retrato dos sujeitos, reconstruções de diálogos, descrição do espaço físico, relato de acontecimentos particulares, descrição de atividades e o comportamento do observador. De forma a salvaguardar a identidade das crianças e a sua segurança foi sempre solicitado aos encarregados de educação uma autorização de forma a obter o seu consentimento para fotografar/filmar os seus educandos, tendo como única finalidade a obtenção de dados para o presente estudo. Assim, outro instrumento de recolha de dados a que recorremos foi o registo de fotografias, a gravação de áudios de conversas com as crianças e ainda a registos escritos com as ideias das crianças ao longo das atividades.

Por fim, consultámos documentos como complemento dos restantes instrumentos de recolha de dados. Os instrumentos utilizados para recolher os dados, os objetivos a cumprir e as questões a responder ocorreram em paralelo com o plano de ação, pois este surgiu assim como resposta ao plano de investigação.

3.2.2. Questões e objetivos de investigação

➤ **Questão de investigação:**

- Quais as potencialidades educativas do espaço exterior em Jardins de Infância/ escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico para as brincadeiras com cariz pedagógico das crianças/alunos?

➤ **Objetivo Geral:**

- Valorizar o espaço exterior e inovar as práticas pedagógicas estimulantes para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas.

➤ **Objetivos Específicos:**

- Conhecer as perceções dos docentes, das famílias e das crianças em relação ao espaço exterior do Jardim de Infância/ escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Analisar oportunidades educativas onde se desenvolvem as competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas através de brincadeiras com cariz pedagógico;
- Compreender quais os contributos que decorrem de atividades realizadas nos espaços exteriores ao nível das aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral das crianças/alunos.

3.2.3. Caracterização do contexto institucional - EPE

O local em que decorreu o estágio era uma instituição de carácter particular que nasceu em 2008 a partir de um projeto familiar com o objetivo de fazer as crianças felizes, sendo o horário de funcionamento das 7:30h as 19:30h. Tendo assim como objetivo principal, ser uma escola de referência em que se respeita o ritmo e a individualidade de cada criança, enfatizando-se as qualidades, de modo a promover o desenvolvimento equilibrado das crianças em todas as áreas, preparando-as para uma participação crítica, ética e criativa na sociedade.

Em relação à equipa pedagógica esta contava com o apoio de profissionais nas áreas da psicologia, terapia da fala e psicomotor e havia rastreios de saúde e desenvolvimento. O colégio recebia crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade, distribuídas pelas valências de creche e de Jardim de Infância. No que diz respeito à valência de creche, esta era composta por três salas, a sala do berçário dos 4 aos 12 meses, a sala de 1 ano e a sala dos 2 anos, sendo assim todas amplas e acolhedoras, com muita luz natural e devidamente equipadas de maneira a responder às necessidades das crianças e das equipas de sala. Desde o berçário, as crianças tinham aulas de música, de dança, aulas de psicomotricidade, bem como a possibilidade de assistirem a espetáculos diversos vindos de fora ou apresentados pelos amigos do Jardim de Infância. Em relação a valência de Jardim de Infância esta era também composta por três salas, todas elas eram amplas, com muita luz natural e com acesso direto ao recreio, como a sala dos 3 anos, a sala dos 4 anos e a sala heterogénea dos 3 aos 5 anos. As atividades de complemento curricular eram a Educação Física, a Música, as Ciências e o inglês, dinamizadas por professores especializados e mensalmente era organizado um passeio ao exterior, de acordo com algum interesse demonstrado ou algum tema que estejam a trabalhar em sala.

A instituição não seguia nenhum modelo pedagógico de modo a dar liberdade às educadoras de seguirem os modelos com que mais se identificavam, sendo que as educadoras planeavam semanalmente o que acontecia na sala atendendo aos interesses das crianças, ao projeto de sala e aos objetivos das várias áreas de conteúdo. Tendo assim como projeto educativo - Educar para o Otimismo e para a Felicidade, pois o colégio acreditava que tendo uma atitude otimista e confiante perante a vida e com as crianças, centrando a atenção nas suas qualidades e conquistas elas mais facilmente conseguirão ultrapassar de forma positiva os problemas e frustrações.

3.2.3.1. Caracterização da organização da sala/ ambiente educativo

Segundo as OCEPE (2016), o ambiente educativo é considerado “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre intervenientes.” (p.5). O ambiente educativo é constituído, não só pelo espaço físico da sala, mas também, por todas as relações físicas e sociais que nela se estabelecem. Todos estes aspetos são possíveis de descrever, através da observação realizada durante a realização do estágio. Neste sentido definimos assim o ambiente educativo de acordo com a dimensão organizacional, temporal e relacional.

Organização espacial:

De acordo com as OCEPE “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo (...).” (Silva et al, 2016, p. 26).

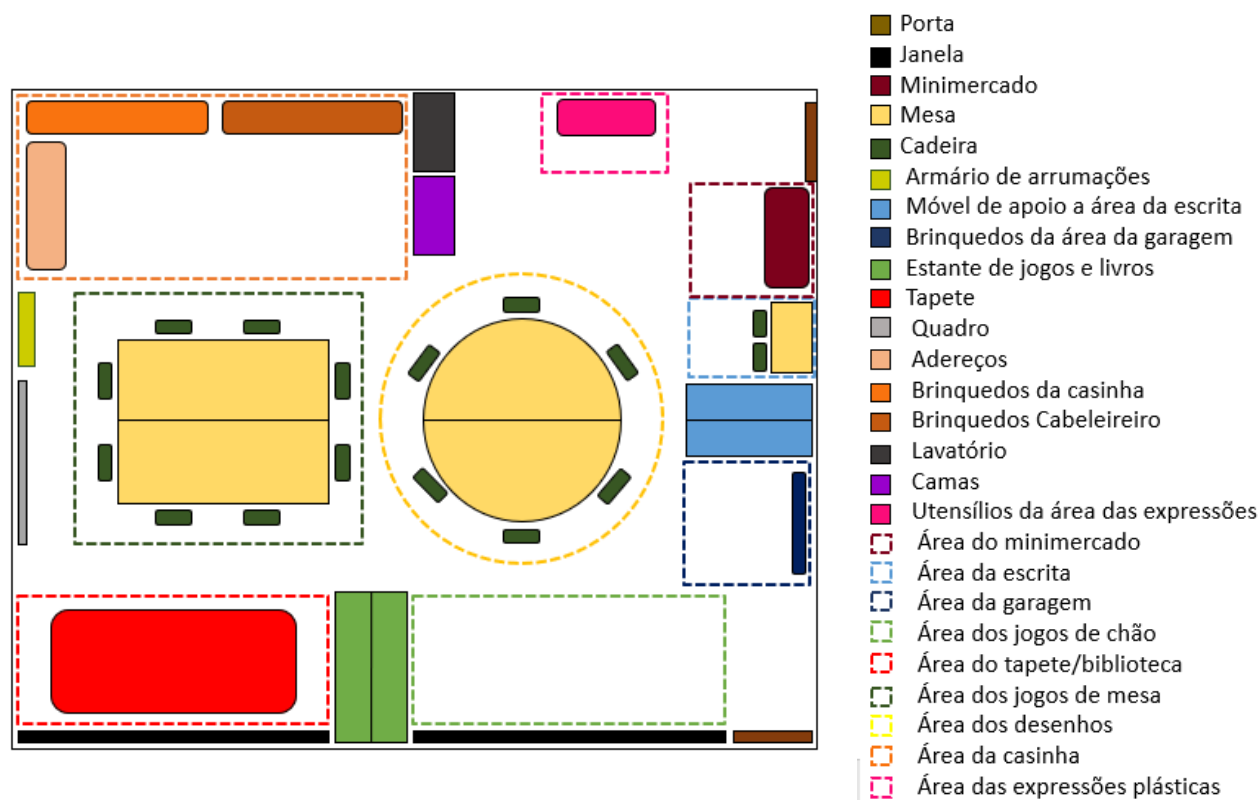


Figura 3- Planta da sala 5

Relativamente ao espaço exterior este surgia como uma continuidade dos espaços/momentos vividos em sala. Encontrava-se assim dividido em várias zonas distintas, uma zona de recreio para as crianças da creche, uma zona de recreio com vários materiais e estruturas e o cantinho dos troncos, sendo todos estes espaços exteriores parcialmente cobertos.

Organização temporal:

O tempo educativo tem uma distribuição flexível com uma rotina pedagógica “porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (OCEPE, 2016, P.27).

Quadro 1 – Rotina diária da sala 5

Horário	Atividades
9:15h – 9:45h	Acolhimento
9:45h – 10:30h	Atividades de complemento curricular/ projeto
10:30h – 11:15h	Recreio/brincadeira livre
11:15h – 12h	Atividades de complemento curricular/ projeto
12h – 12:45h	Refeição
12:45h – 13:30h	Recreio/ brincadeira livre
13:30h – 15:30h	Descanso
15:30h – 16h	Higiene
16h – 16:30h	Lanche
16:30h – 17h	Hora do conto
17h – 19h	Recreio/ brincadeira livre e saídas

Organização social:

Numa sala de Jardim de Infância a relação que o educador estabelece com as crianças e a relação que as crianças estabelecem entre si, tem uma grande importância, pois é através destas relações que as crianças se motivam para a participação dos projetos e atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Posto isto, o educador “permite também que as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e níveis educativos.” (OCEPE, 2016, p.28)

Logo, desde o primeiro dia de estágio, conseguimos observar que o grupo de crianças, era bastante afetivo entre eles, bem como com os adultos, devido à forma como fomos recebidas e pela interação que as crianças tiveram connosco. Era notável o carinho entre os diferentes elementos deste grupo independentemente das diferenças de cada um, uma vez que existiam crianças com faixas etárias diferentes e com capacidades diferentes, mas que eram integradas no grupo de forma igual.

As experiências que a criança tem no Jardim de Infância tem também influência nas relações familiares, pois a criança é mediadora entre a escola e a família. Assim, de modo a potenciar a relação escola-família, o colégio teve de adotar uma estratégia, a plataforma ChildDiary para colmatar a dificuldade de entrada das famílias nas instalações escolares, devido a situação pandémica, Covid-19.

3.2.3.2. Caracterização do grupo de crianças

Na EPE, o grupo de crianças proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização e existem diferentes fatores que influenciam o modo de funcionamento de cada grupo, tais como as características individuais de cada criança, bem como o número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo.

Como podemos constatar no quadro seguinte, era um grupo de crianças heterogéneo composto por 12 crianças, 12 participantes do estudo, com diferentes idades o que segundo as OCEPE é algo bastante benéfico, pois “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (2016, p, 24).

Quadro 2 – Distribuição do grupo por faixa etária e sexo

Género Idade	Masculino	Feminino	Total
3 anos	1	0	1
4 anos	3	5	8
5 anos	3	0	3
Total:	7	5	12

Como era a sala com o menor número de crianças, acolhia as novas crianças que iam frequentar o colégio, existindo assim duas crianças em período de adaptação, sendo uma delas de nacionalidade inglesa enquanto o restante grupo era de nacionalidade portuguesa. O grupo de crianças tinha uma grande capacidade de resolução de conflitos e para além disso não era um grupo nada conflituoso pelo contrário eram bastante carinhosos para com os colegas, pois era visível o companheirismo e entreaajuda que existia entre eles, sobretudo com os amigos novos. Relativamente aos interesses do grupo estes eram sobretudo pelas brincadeiras de faz-de-conta e no recreio, principalmente no cantinho dos troncos. É de salientar que nenhuma das crianças apresentava Necessidades Educativas (NE). A EC tinha a licenciatura e mestrado na área de Educação Pré-Escolar, tendo 16 anos de serviço. Esta por sua vez deu a sua opinião sobre o que era para si ser educadora de infância na entrevista realizada a mesma: *“É fazer parte de uma das alturas mais significativas da vida do ser humano... e é um privilégio e uma grande responsabilidade interagir com o ser humano nesta fase tão determinante... para o resto da vida!...”* (Entrevista EC, apêndice C).

3.2.4. Caracterização do contexto institucional – 1.º CEB

O estágio em 1.º CEB decorreu numa escola de carácter público que contemplava a valência de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo o horário do estabelecimento de ensino entre as 8:30h e as 17:30h. A componente letiva, no período da manhã decorria entre as 9:30h e as 13h/14:30h e as 17:15h para o 1.º e 2.º ano de escolaridade e entre as 8:30h e as 12h/13:30h e as 16:15h para o 3.º e 4.º ano de escolaridade.

Na escola existiam 23 docentes e 13 assistentes operacionais. No que se refere à dimensão espacial do contexto educativo, poderemos referir que a escola tinha um espaço exterior amplo, um refeitório, uma biblioteca, 19 salas e 19 turmas, sendo 12 destas da valência de 1.º Ciclo e 7 salas de Educação Pré-Escolar. Tal como era apresentado no projeto de intervenção para o agrupamento de escolas, a mesma tinha como Missão principal “Educar/Formar pessoas e cidadãos cada vez mais dotados de melhores qualidades, de forma a construir uma sociedade futura mais harmoniosa, justa e democrática; assegurar a todos uma escolaridade qualificante e prolongada; responder aos seus projetos individuais e contribuir, dessa forma, para o desenvolvimento e bem-estar social.”. Deste modo, o desempenho da missão tinha como principais valores, a ética, a excelência, o sentido crítico, a cidadania, a participação, a exigência, a solidariedade, a sustentabilidade, a flexibilidade, a multiculturalidade, o ensino inclusivo, plural e inovador, a valorização do conhecimento, o empreendedorismo e a criação da sua própria identidade.

O Agrupamento tinha como lema, “...um caminho para o êxito...” incorporando na sua identidade alguns princípios básicos, dos quais salientamos o domínio da experiência: aprender a aprender, refletir sobre o próprio processo da aprendizagem, manipular objetos e instrumentos, contactar com pessoas, instituições e manifestações de carácter diversificado, que contemplam as várias áreas do saber ser e do saber fazer. Sendo assim a formação para o saber ser e saber fazer selecionar, através da integração na vida quotidiana de um sentido ético, promoção do desejo de se superar a si mesmo e de liberdade responsável.

3.2.4.1. Caracterização da organização da sala/ambiente educativo

De acordo com Forneiro (2008) podemos definir o ambiente educativo como “um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam dentro de uma estrutura física (...)” (p.233). Assim sendo e conforme defende Forneiro (2008),

o ambiente educativo pode ser entendido como um ambiente com uma estrutura de quatro dimensões: dimensão física, funcional, temporal e relacional.

Dimensão física:

Segundo Forneiro (2008),

El término «espacio» se refiere al espacio físico, es decir, a los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Por el contrario, el término «ambiente» se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto) (p. 52).

Na figura 4, conseguimos observar a organização da sala de aula, que contemplava alguns recursos materiais tais como as regras da nossa sala, as regras do coronavírus, o calendário, o alfabeto, os números, a frase da semana afixados no quadro de cortiça. Cada aluno tinha o seu caderno diário, caderno criativo e o caderno de treino de cada componente arrumado na prateleira que se encontrava por baixo da sua mesa, sendo de fácil acesso as mesmas.

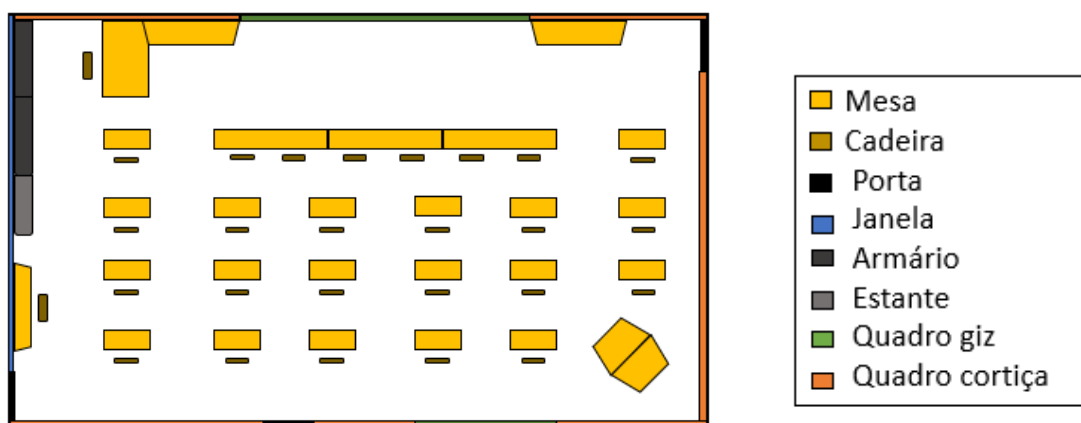


Figura 4 – Planta da sala do 1.º CC

Dimensão funcional:

Segundo Forneiro (2008) a dimensão funcional “está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados” (p.53). A sala de aula tinha assim diversas funções, o que lhe permitia ter um carácter polivalente, pois para além de ser o local onde eram lecionadas as atividades curriculares, português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas, era o local de leção das atividades de enriquecimento curricular, tais como a música, a expressão dramática e a atividade físico desportiva quando por motivos meteorológicos ou outros esta não podia ser lecionada no espaço exterior ou no pavilhão desportivo.

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Dimensão temporal:

No que diz respeito à dimensão temporal, esta consiste num tempo dedicado a cada espaço, em função do que nele se desenvolve. Segundo Forneiro (2008),

Está vinculada a la organización del tiempo y, por lo tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. El tiempo de las distintas actividades está necesariamente ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas. (p. 53).

No quadro abaixo podemos constatar que as atividades de enriquecimento curricular, tais como a expressão dramática, a música e a atividade físico desportiva, estavam coordenadas com as atividades curriculares. A componente de apoio ao estudo consistia numa sistematização dos conteúdos trabalhados ao longo da semana enquanto a oferta complementar servia para assegurar o desenvolvimento de ações que contribuíam para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, áreas artísticas, culturais, científicas ou outras.

Quadro 3 – Horário do 1.º CC

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:30h – 10:30h	Português	AE: MUS	Português	Matemática	Apoio ao estudo
10:30h – 11h		Matemática			
11h – 11:30h					Oferta complementar
11:30h – 12h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
12h – 13h	Estudo do meio	Estudo do meio	AE: AFD	Estudo do meio	AE: AFD
13h – 14:30h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:30h – 15:30h	Matemática	Português	Matemática	Português	Artes visuais
15:30h – 16h					
16h – 16:15h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:15h – 17:17h	AE: ED	Educação física	Música	AE: MUS	Expressão dramática

Dimensão relacional:

Esta dimensão reporta-se às formas de interação entre crianças e entre estas e os adultos, incluindo-se oportunidades de iniciativa dadas às crianças e ao estilo de intervenção dos adultos. Nesta dimensão dá-se relevo ao grau de envolvimento das crianças e às suas interações durante as atividades como meios de reflexão sobre a qualidade da experiência educativa proporcionada (Manual DQP, p. 38). As relações com as famílias são outro elemento importante a ter em conta, incentivando assim a sua participação no processo de aprendizagem das crianças. Neste sentido o envolvimento parental nas atividades escolares era classificado como bom. Existindo assim a componente de apoio à família com a duração de 30 minutos.

3.2.4.2. Caracterização da turma

No que se refere à caracterização da turma apresentaremos algumas das principais características gerais da turma do 1.º CC no que se refere à sua constituição. Ao analisarmos o quadro 4, podemos constatar que o grupo de crianças era composto por 24 alunos, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade, sendo 13 crianças do género masculino e 11 do género feminino.

Quadro 4 – Distribuição da turma por faixa etária e sexo

Idade \ Género	Masculino	Feminino	Total
5 anos	2	1	3
6 anos	10	10	20
7 anos	1	0	1
Total:	13	11	24

Dos 24 participantes no estudo, seis tinham problemas visuais, como miopia, astigmatismo, etc., mas nenhum dos alunos apresentava NE. Relativamente ao percurso dos alunos da turma, todos frequentaram a EPE e através da observação direta participante e intervenção ao longo do estágio foi-nos possível caracterizar a turma e perceber também quais os seus pontos fortes e fracos. Verificámos, portanto, que a turma apresentava ainda muitos sinais da sua transição recente do Jardim de Infância como, por exemplo, o quererem levantar-se constantemente, ir à casa de banho bastantes vezes, apresentarem dificuldades em acatar decisões, seja na sala de aula ou fora da mesma, distraíndo-se com muita facilidade. Ainda no mesmo prisma, existiam níveis e ritmos claramente distintos entre os alunos, mas o desenvolvimento do grupo de crianças durante o período de estágio foi bastante significativo. Tratava-se assim de um grupo sociável e disponível para ajudar, existindo também uma entreajuda e companheirismo entre eles.

A PC tinha a licenciatura em 1.º CEB, tendo 15 anos de serviço, sendo nove anos exercidos no estabelecimento atual. Esta, por sua vez deu a sua opinião sobre o que era para si ser professora do 1.º Ciclo na entrevista realizada: *“Para mim, ser professora é fazer parte do crescimento dos alunos ... no fundo, transmitir-lhes valores fundamentais, acompanhando o seu crescimento, para se formarem como cidadãos ativos no futuro.”* (Entrevista PC, apêndice E).

3.2.5. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Partindo de um plano de investigação de carácter participativo e tendo como metodologia a abordagem qualitativa, podemos utilizar diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados com o objetivo de dar resposta a questão de investigação, que é ajustada a este tipo de investigação, como sendo:

- a) Observação naturalista- Observação direta participante (Técnica de recolha de dados);
- b) Notas de campo (Instrumento de recolha de dados);
- c) Registos fotográficos, escritos e gravações de áudio (Instrumento de recolha de dados);
- d) Inquérito (Instrumento de recolha de dados);
- e) Consulta documental (Técnica de recolha de dados).

a) Observação naturalista

A observação naturalista é considerada uma técnica que envolve a observação das crianças, na sua rotina e no contexto habitual, não limitando os seus movimentos e ações. Segundo Aires (2011), “A observação qualitativa é fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana” (p.25). Sendo esta a fase inicial da investigação, porque só a observar e que conseguimos compreender os interesses das crianças, integrarmo-nos com os mesmos e registamos evidências significativas para o relatório. Na abordagem qualitativa foi efetuada uma observação direta participante, na qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados. Segundo Mack, Woodson, Macqueen, Guest e Namey (2005) a observação participante ocorre em ambientes comunitários ou em locais que tem alguma relevância para a investigação. O método é assim diferenciado porque o investigador aproxima-se dos participantes do estudo. Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (1995) referem que os métodos de observação são “os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p.196). Pois na observação, o investigador, através de notas de campo, regista os comportamentos e as reações das crianças/alunos, perante determinadas atividades.

b) Notas de campo

As notas de campo têm origem nos momentos de observação que Bogdan e Bilken (1994) definem como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Sendo assim registos que devem respeitar a linguagem dos intervenientes, devendo ser simples e o mais claras possível seguindo dois objetivos; descritivo, captando uma imagem por palavras, ações e conversas e também reflexivo, apreendendo o ponto de vista do observador, as suas ideias e as suas perceções. Pois os comentários do observador, memorados e materiais semelhantes contêm reflexões sobre a análise, o método, conflitos e dilemas éticos, sobre o ponto de vista do observador e pontos de clarificação.

c) Registos fotográficos, escritos e gravações de áudio

A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa, pois dá-nos fortes dados descritivos e são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo, sendo analisadas indutivamente. Este tipo de registo é um instrumento de recolha de dados que permite completar os dados que se consegue obter na observação e que serve ainda de evidências do estudo. O registo de gravações de áudio permite ao investigador gravar conversas com as crianças ou adultos que, futuramente, serão transcritas com o objetivo de analisar dados importantes para a investigação que se está a realizar. Ao transcrever as conversas de gravações de áudios ou não, com as crianças ou adultos, é necessário que o investigador, nesses registos, transcreva tal como o sujeito se manifestou mantendo a fidelidade do discurso.

d) Inquérito

O inquérito é um processo de recolha de informação sobre uma população que pode ser realizado através de entrevista e questionário. A entrevista tem como principal objetivo recolher informações de um ou mais sujeitos da investigação, com o intuito de dar resposta a determinadas questões pertinentes, sendo estas possíveis de ser questões fechadas ou questões abertas. A elaboração de uma entrevista semiestruturada exige a construção prévia de uma panóplia de questões. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esta técnica “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). O inquérito por questionário, consiste

em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, a sua atitude em relação a opção ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou consciência de um conhecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. Segundo Quivy e Campenhoudt (1995) “o inquirido por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que estas hipóteses sugerem” (p.188).

e) Consulta documental

Segundo Aires (2011), as análises de documentos são técnicas indiretas da recolha de dados, pois podem desempenhar diferentes funções na investigação, ou seja, podem ser apoios aos métodos diretos da recolha de dados com o objetivo de confirmar a informação obtida e contradizer a mesma de forma a construir os factos importantes da investigação. Existem assim dois tipos de documentos, os oficiais e os pessoais. Os oficiais são os documentos que fornecem a informação necessária e os pessoais são as informações que o investigador recolhe. Assim, na nossa opinião a consulta de documentos é uma técnica bastante importante no desenvolvimento de um projeto de investigação pois é através desta análise que o investigador argumenta sobre o seu tema, mais concretamente no enquadramento teórico onde tem de justificar a escolha do projeto e tem de procurar informação que sustente o tema a ser desenvolvido. Ao longo do projeto, consultámos os projetos curriculares de sala e outros documentos informativos, disponibilizados pelas orientadoras cooperantes.

3.2.6. Plano de ação

O plano de ação é encarado como um guião do/a investigador/a de cariz flexível (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim sendo, de seguida, serão apresentados os dois planos de ação elaborados, que contemplam as atividades implementadas no decorrer da investigação. A investigação decorreu em cinco fases, nomeadamente: a fase de diagnóstico, de planeamento, de execução, de análise e discussão de resultados e de conclusões.

O primeiro plano de ação é referente a EPE e o segundo plano ao 1.º CEB.

3.2.6.1. Apresentação da teia/esquema do plano de ação – EPE

Quais as potencialidades educativas do espaço exterior para as brincadeiras com cariz pedagógico?



Figura 5 – Teia do plano de ação de Educação Pré-Escolar

3.2.6.2. Apresentação da teia/esquema do plano de ação – 1.º CEB



Figura 6 - Teia do plano de ação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.2.6.3. Justificação do plano de ação e intencionalidade pedagógica

Os planos de ação de ambos os contextos foram elaborados tendo em conta as necessidades e os interesses dos grupos, focando-se na valorização do espaço exterior e na inovação de práticas pedagógicas, implementando estratégias/atividades desafiadoras e dinâmicas.

A realização dos planos de ação foi faseada, tal como já foi referido anteriormente, iniciando com a primeira fase de diagnóstico, com a observação do grupo, da rotina do mesmo, das relações existentes e dos saberes adquiridos e por adquirir, levou à identificação/definição do tema da investigação/problema. Através da observação sentimos a necessidade de valorizar o espaço exterior e de inovar práticas pedagógicas, sobretudo, porque em ambos os contextos, a sala tinha uma porta de acesso direto ao exterior, que era usufruído apenas no momento de atividade livre - recreio/intervalo. Neste sentido decidimos identificar as suas potencialidades educativas e demonstrar que o mesmo pode, também, ser visto por outro lado como uma ligação entre ambos os espaços, pois para além de ser visto como um sítio preferencial pelas crianças, permite uma continuidade da ação educativa para além do contexto de sala de atividade/aula. Após a formulação do problema a fase seguinte, planeamento, que consistiu em recolher os elementos que permitirão dar resposta a questão de investigação, através das perceções dos docentes, das famílias e das crianças em relação ao espaço exterior e ainda a planificação das atividades implementadas na 3.^a fase. Esta fase denominada de execução, consistiu na observação e reflexão sobre a prática e na implantação das atividades. No contexto de EPE as atividades implementadas foram organizadas por competências (sociais, cognitivas, emocionais, físicas/motoras), enquanto no contexto do 1.º CEB as atividades foram executadas tendo por base as aprendizagens essenciais (Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física).

Na 4.^a fase de análise e discussão dos resultados analisámos os dados recolhidos das várias técnicas e instrumentos metodológicos e, também, oportunidades educativas onde se desenvolveram as diversas competências através de brincadeiras com cariz pedagógico, compreendendo quais os contributos que decorrem de atividades realizadas nos espaços exteriores ao nível das aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral das crianças/alunos. Dando assim resposta à questão e objetivos de investigação, salientando os contributos da investigação na 5.^a e última fase.

3.2.6.4. Calendarização do plano de ação - EPE

Quadro 5 – Calendarização do plano de ação da Educação Pré-Escolar

Fases do estudo	Meses Fases da investigação	MARÇO	SETEMBRO	OUTUBRO
1ª Fase Diagnóstico	Formular o problema - Observação do contexto educativo - Definição da problemática e dos objetivos - Revisão de literatura	<u>04/03/2020</u> - <u>31/03/2020</u>		
2ª Fase Planeamento	Recolher os elementos que permitam responder a esse mesmo problema - Planificação das atividades - Inquérito por questionário as famílias e entrevista a educadora - Revisão de literatura			
3ª Fase Execução	- Implementação das atividades - Observação e reflexão sobre a prática - Revisão de literatura		<u>18/09/2020 – 22/09/2020</u> 1ª Atividade <u>22/09/2020 – 24/10/2020</u> 2ª Atividade	<u>29/09/2020 – 02/10/2020</u> 3ª Atividade <u>06/10/2020 – 09/10/2020</u> 4ª Atividade
4ª Fase Análise e discussão dos resultados	Interpretar a informação recolhida com vista a tirar conclusões - Recolha e análise de dados - Revisão de literatura			
5ª Fase Conclusão	- Resposta as questões e objetivos de investigação - Contributos da investigação - Revisão de literatura			<u>12/10/2020 – 16/10/2020</u>
Divulgar os resultados e conclusões obtidas publicamente				<u>16/10/2020</u>

3.2.6.5. Calendarização do plano de ação – 1.º CEB

Quadro 6 – Calendarização do plano de ação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Fases do estudo	Meses	OUTUBRO	NOVEMBRO/ DEZEMBRO	FEVEREIRO/ MARÇO	MARÇO/ ABRIL	ABRIL/ MAIO	JUNHO JULHO
1ª Fase Diagnóstico	Formular o problema - Observação do contexto educativo - Definição da problemática e dos objetivos - Revisão de literatura	<u>28/10/2020</u> - <u>05/11/2020</u>					
2ª Fase Planeamento	Recolher os elementos que permitam responder a esse mesmo problema - Planificação das atividades - Inquérito por questionário as famílias e entrevista a educadora - Revisão de literatura						
3ª Fase Execução	- Implementação das atividades - Observação e reflexão sobre a prática - Revisão de literatura		<u>6/11/2020</u> 1ª Atividade <u>25/11/2020</u> 2ª Atividade <u>17/12/2020</u> 3ª Atividade	<u>8/02/2021</u> 4ª atividade <u>25/03/2021</u> 6ª atividade	<u>3/03/2021</u> - <u>7/04/2021</u> 5ª atividade	<u>16/04/2021</u> 7ª atividade <u>30/04/2021</u> 8ª atividade	
4ª Fase Análise e discussão dos resultados	Interpretar a informação recolhida com vista a tirar conclusões - Recolha e análise de dados - Revisão de literatura						
5ª Fase Conclusão	- Resposta as questões e objetivos de investigação - Contributos da investigação - Revisão de literatura						
Divulgar os resultados e conclusões obtidas publicamente							<u>7/07</u>

Capítulo 4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

4.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados das atividades - EPE

- **Apresentação:**

Primeiramente começámos por observar as brincadeiras autónomas e espontâneas das crianças no recreio e na sala, de modo a compreender os seus interesses, concluindo, assim, que o grupo de crianças demonstrava bastante interesse pelas brincadeiras de faz-de-conta. As áreas da sala de preferência do grupo de crianças eram a área da casinha, do minimercado e da garagem e no espaço exterior era o cantinho dos troncos e a utilização dos triciclos.



Figura 7 – Evidência: Cantinho dos troncos

Competências sociais – “O Jardim Curioso”

Neste sentido, a primeira atividade planificada foi concretizada depois do momento de acolhimento/diálogo (apêndice F). A atividade iniciou-se com a leitura da história “O Jardim Curioso”, de modo a sensibilizar as crianças para a valorização do espaço exterior. Após a leitura da história, sucedeu-se um momento de partilha de ideias, entre o grupo, através do qual surgiu a ideia de construirmos um carro para comida (*roulotte*) junto ao cantinho dos troncos que se encontrava no recreio, com uma cozinha lá dentro com a finalidade de confeccionarem as suas receitas recorrendo a elementos da natureza, para os clientes (outras crianças).

Estagiária: O que gostavam de mudar no recreio?

P: Gostava que tivesse um carro para comida, como aqueles que existem, onde vendem coisas!

Proporcionando assim um momento de partilha de ideias que teve por base as seguintes questões: “Gostavam de ter um carro para comida? O que vão precisar para o carro de comida? E como é que vão fazer a comida?”.

Competências cognitivas – “A roulotte da comida a fingir”

A segunda atividade consistiu no processo de planeamento da “roulotte da comida a fingir”, nome este adotado pelo grupo de crianças (apêndice G).

Começamos por imaginar como seria a *roulotte* da comida a fingir, ilustrando-a, e de seguida por explorar alguns dos materiais que já tínhamos para a mesma, de modo a preenchermos a grelha de “O que temos?” (utensílios de cozinha) e a tabela de dupla entrada de “O que precisamos?” (elementos naturais).



Figura 8 - Evidência: “O que temos?” Figura 9 - Evidência: “O que precisamos?”

De modo a integrar as famílias na atividade, foi sugerido que em conjunto com os seus educandos recolhessem alguns dos elementos da natureza, que foram anteriormente pesquisados em sala, como demonstra a figura 9. A tabela de dupla entrada, intitulada por “O que precisamos?”, foi preenchida com as imagens da pesquisa e a identificação das crianças que levaram esses materiais, nos seus respetivos espaços. De modo que as crianças utilizassem posteriormente os elementos da natureza na *roulotte*, foi lançado um novo desafio às famílias, no qual tinham de ilustrar uma receita com os filhos, receita esta, um pouco diferente, pois os “ingredientes” a utilizar teriam de ser elementos da natureza.

Estagiária: O que vão precisar para o carro de comida?

B: Vamos precisar de um livro de receitas...podemos pedir aos pais para escreverem!



Figura 10 - Evidência: “Quem trouxe?”

Figura 47 – Evidência: Receita do G.

Competências emocionais – Criação da roulotte

A atividade referente à criação da *roulotte* foi concretizada na semana seguinte (apêndice H). Antes de procedermos à decoração e organização da mesma começámos por escutar, observar e explorar alguns sons/elementos da natureza que as crianças trouxeram, realizando o jogo - “Que elemento da natureza falta?”. Este jogo consistia em uma criança tirar um elemento do centro do círculo, escondendo-o atrás das costas, para que em seguida, a criança que tinha os olhos fechados, descobrisse qual era o elemento em falta, ou seja, qual era o elemento que o colega tinha escondido.



Figura 12 – Evidência: Jogo com objetos

Para a decoração da *roulotte*, começámos por colocar os elementos da natureza e as tintas em cima da mesa dando oportunidade ao grupo de poderem utilizar os materiais livremente sobre as folhas de papel A4 brancas. Como sentimos que algumas crianças inicialmente não sabiam o que fazer, principalmente por não terem pincéis e com receio de se sujarem, demos-lhes a escolher um elemento da natureza e ajudámo-los a colocá-lo dentro do frasco da tinta, para em seguida, os utilizarem na sua pintura/desenho abstrato.

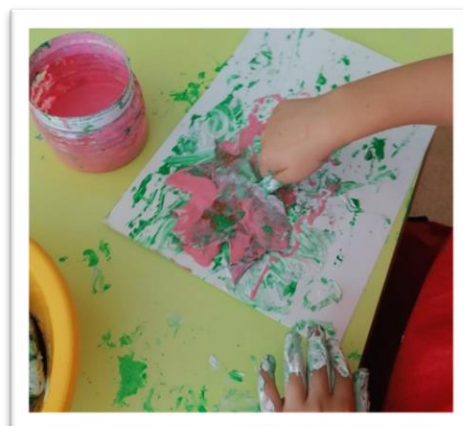


Figura 13 - Evidência: Início da exploração Figura 14- Evidência: Final da exploração

Estagiária: E como é que vamos contruir a *roulotte*?

A: Podemos usar a mesa de rodinhas que temos na sala...para a puxarmos com os triciclos!

Ainda na área das expressões artísticas, para além das pinturas realizadas com os elementos na natureza que utilizámos para furar a *roulotte* (mesa de rodinhas), as crianças tiveram oportunidade de a identificar, também, como o seu nome, “A *roulotte* da comida a fingir”, em que, primeiramente, utilizaram cola branca para contornarem com um pincel as letras presentes na folha e posteriormente colocarem areia sobre as mesmas. Em grande grupo, definimos também as regras da *roulotte*, que as crianças, individualmente, tiveram oportunidade de ilustrar e colar na *roulotte*. E por fim, elaborámos os aventais e organizámos os elementos na natureza e os utensílios da cozinha em diversas caixas.

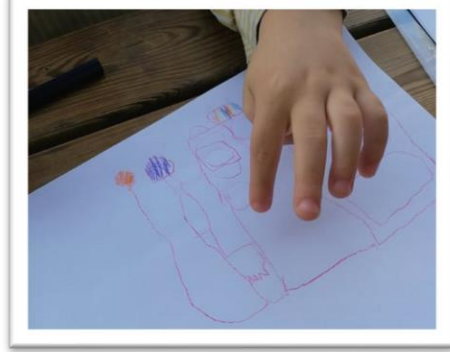


Figura 15 – Evidência: Nome da *roulotte* Figura 16 – Evidência: Ilustração das regras



Figura 17 – Evidência: Regras da *roulotte*

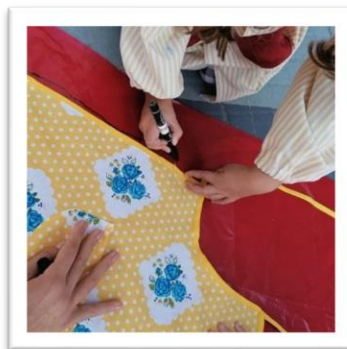


Figura 18 – Evidência: Aventais

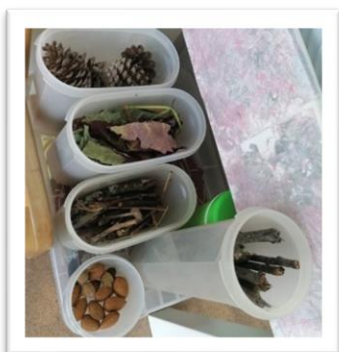


Figura 19 - Evidência: Elementos da natureza Figura 20 - Evidência: Organização loiça



Competências físicas/motoras – Exploração da roulotte

A quarta atividade constou na exploração da *roulotte* (apêndice I). Nesta última semana, antes das crianças explorarem a *roulotte*, incentivávamos a realização de algumas brincadeiras, introduzindo assim alguns materiais e conceitos de modo a diversificar as suas explorações na mesma, como a introdução de uma balança de pratos. A rede, os filtros e os panos foram introduzidos após uma primeira exploração das crianças na *roulotte*, exemplificando o processo de separação de misturas de água, pois no momento de exploração depararam-se com a dificuldade em separar a água da terra e das pedras que tinham misturado para confeccionarem o “sumo de terra”.

Estagiária: Vão fazer a comida com o que?

L: Vamos fazer sumos de terra e água com algumas pedras a fingir que é gelo!



Figura 21 -Evidência: “Qual é o mais leve?” Figura 22- Evidência: “sumo de terra”



Estagiária: O que estas a fazer?

O: Estou a pesar os ingredientes... quero que as duas panelas tenham o peso igual! Esta caixa tem de estar igual a esta (apontando) ainda esta mais para baixo! (Colocando mais paus na caixa mais leve).

Figura 23 – Evidência: Exploração livre da balança de pratos

Estagiária: Estas a guardar a terra?

P: Sim... passei a terra do prato para o copo azul com a ajuda do funil... Assim é mais fácil!

Estagiária: E agora o que estas a fazer?

P: Agora estou a despejar a terra do copo para a caixa onde guardamos a terra, como é mais pequeno, já não cai nada para o chão!



Figura 24 – Evidência: Exploração livre do funil

- **Análise:**

A proposta de intervenção pretendeu demonstrar que brincar e ser ativo na infância envolve uma capacidade adaptativa e criativa, dando autoconfiança às crianças, permitindo-lhes assim confrontarem-se com adversidades, ganharem uma regulação emocional e sobretudo desenvolverem competências motoras, cognitivas e relações sociais. A proposta teve como suporte o diálogo de introdução à intervenção, apresentado em seguida.

Quadro 7 - Evidências de introdução a intervenção no contexto de EPE

Estagiária	Gostavam de ter um carro para comida? E como o vamos construir?
Criança M.I.	Sim...
Criança P.	Sim, com uma cozinha lá dentro para fazermos comida...
Criança A.	Podíamos usar a mesa de rodinhas que temos na sala... para a puxarmos com os triciclos!
Criança P.	Tinha de ser grande para cabermos lá dentro, com duas portas, mas verdadeiras uma para nós e outra para os clientes... com rodas a fingir!
Criança J.	Podemos usar os troncos grandes lá de fora para as mesas e os pequenos para as cadeiras... como nós fazemos quando brincamos!
Criança L.	Sim... Duas mesas com duas cadeiras para os clientes!
Criança P.	Mas tem de ter imagens para saberem o que é... podemos colar no carro um hamburger, uma bola de berlim, um gelado, um bolo...
Estagiária	Vão fazer a comida com o que?
Criança L.	Podemos usar máquinas estragadas na nossa cozinha... para se triturar tudo e depois meter em saquinhos!
Criança P.	Podemos usar a terra para fazer o bolo... a fingir que é farinha!
Criança L.	Vamos fazer sumos de terra e água com algumas pedras a fingir que é gelo!
Criança B.	As folhas podem ser couves a fingir..., mas precisamos de mais, temos poucas!
Criança T.	Com coisas da natureza!

Estagiária	O que vão precisar para o carro de comida?
Criança B.	Vamos precisar de um livro de receitas...podemos pedir aos pais para escreverem!
Criança E.	Sim podemos construir um livro de receitas com folhas de papel!
Criança P.	Também vamos precisar de um micro-ondas para aquecer a sopa... que tocava quando estava pronto...como um sino!
Criança L.	Vamos precisar de uma torneira para lavar a loiça...e as mãos que vamos sujar, temos de ter um sabonete verdadeiro!
Criança A.	Vamos precisar de batas (aventais) para vestir... a minha mãe tem coisas de costura..., mas não sei se ela sabe fazer!
Criança J.	Vamos precisar de talheres e pratos... podemos usar os da área da casinha e depois limpar!

A primeira atividade promoveu as competências sociais através da interação das crianças umas com as outras, representando assim a necessidade de negociar, escutar, argumentar, ceder, cooperar, partilhar e organizar. Servindo essencialmente para conhecer melhor o grupo de crianças, principalmente os seus interesses, através da partilha de ideias do que as crianças gostavam de ter no recreio para brincarem. Partilha esta bastante gratificante que acabou por revelar a grande capacidade de imaginação que o grupo tinha, a par do interesse pelas brincadeiras de faz-de-conta. Assim, em conjunto, decidimos que íamos construir um carro de comida (*roulotte*), que na nossa opinião foi uma ideia surpreendente porque as crianças tiveram a capacidade de sugerir algo que fosse ao encontro de todos os seus interesses, juntando-os todos numa só brincadeira e foi visível o entusiasmo deles ao partilharem connosco as suas ideias “O que gostavam de mudar no recreio?”.

Neste sentido verificámos que conseguimos cumprir com todas as finalidades/objetivos previstos, através do desenvolvimento das competências sociais, dando oportunidade a todas as crianças de exprimirem as suas ideias, valorizando-as. Na segunda atividade desenvolvemos, sobretudo, as competências cognitivas estimulando, assim, a criatividade, que é entendida como uma forma de expressão, de adaptabilidade e flexibilidade do pensamento, cuja concretização leva a produtos que se caracterizam pela originalidade, qualidade, excelência e significado, visível nas produções das mesmas.



Figura 25 – Evidência: “Como imaginam a roulotte da comida a fingir?”

Assim, neste sentido e de modo a envolver o grupo de crianças no processo de planeamento de criação da *roulotte*, “A roulotte da comida a fingir”, demos oportunidade às crianças de explorarem livremente as caixas com os utensílios de culinária que tínhamos de modo a preencherem as tabelas de “O que temos?” e “O que precisamos?”. Em relação à grelha de “O que temos?”, o grupo organizou todos os materiais por categorias para de seguida tirarem fotografias aos mesmos. Posteriormente imprimimos e colámos na grelha. Um dos aspetos positivos deste momento foi a envolvência de todo o grupo de crianças, o que por outro lado também foi um aspeto negativo porque sentimos dificuldades em gerir todo o grupo de crianças, chegando assim à conclusão de que o devíamos ter feito em dois pequenos grupos. Em relação ao preenchimento da tabela de dupla entrada sobre “O que precisamos?”, este momento já foi realizado a pares o que facilitou a dinamização da mesma, em que as crianças utilizaram o computador para pesquisarem imagens dos elementos da natureza necessários, definidos, previamente, em grande grupo para colarem de um lado da tabela. Do outro lado da tabela, as crianças iam escrevendo o seu nome à medida que iam trazendo os elementos para a escola.

A terceira atividade permitiu ir ao encontro do interesse do grupo de crianças em que construímos a *roulotte* para explorarem posteriormente no espaço exterior. Desenvolvendo, deste modo, as competências emocionais para fomentar a empatia e entreajuda das crianças, primeiramente, através da exploração livre dos elementos da natureza recolhidos por algumas crianças e em seguida a definição das regras da *roulotte* e também a organização e decoração da mesma.

Registo diário Nº2		Descrição	Regras	30/09/2020
Intervenientes	Grande grupo	- “Não discutir com os colegas...temos de ser todos amigos!” - “Só podemos estar 5 amigos na <i>roulotte</i> ...2 a cozinhar e 3 sentados nas mesas!” - “Temos de trocar com os amigos... Não podem ser sempre os mesmos amigos a brincar na <i>roulotte</i> !” - “Só podemos usar os utensílios da <i>roulotte</i> ... nos escorregas não!”		
Local	Área do tapete			
Atividade Rotina	Acolhimento/dialogo			
Observações	As regras foram ilustradas em pequeno grupo, mas definidas em grande grupo.			

Figura 26 – Evidência: Nota de campo do dia 30 de setembro de 2020

Nesta atividade foi visível o companheirismo e entreaajuda existente entre eles, sobretudo no momento de partilha das ideias para as regras da *roulotte*. As crianças demonstraram o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, pensando sempre num grande grupo pois mencionaram “temos de trocar com os amigos...não podemos ser sempre os mesmos a brincar na *roulotte*”, “não discutir com os colegas...temos de ser todos amigos”, etc. (figura 26). Nesta atividade foi também notório o envolvimento dos EE, onde obtivemos a participação de mais de metade das famílias, pois foi lançado um desafio às famílias para elaborarem uma receita com os seus filhos, para, posteriormente, as confeccionarem na sua *roulotte* com os colegas.



Figura 27 – Evidência: “A *roulotte* da comida a fingir”

No momento de exploração da *roulotte*, o objetivo foi trabalhar as emoções através do jogo simbólico, especialmente na versão faz-de-conta, oposição e limite, ajudando assim as crianças a expressar e lidar com os sentimentos.

Assim, nesta última atividade desenvolvemos sobretudo as competências físicas/motoras, promovemos o sentido de autonomia proporcionado às crianças, ocasiões de exploração do espaço exterior, incidindo em todas as áreas de conteúdo, de modo a dar oportunidade às crianças de realizarem brincadeiras estruturadas e espontâneas na *roulotte*. Incentivando assim algumas explorações, através da introdução de uma balança de pratos introduzindo os conceitos de “mais do que”, “menos do que”, “igual a” e ainda o termos filtração e decantação num momento de separação de misturas.

Nesta atividade de exploração livre, foi visível o entusiasmo e interesse das crianças ao confeccionarem as suas “comidas a fingir”, tal como eles diziam, sobretudo a capacidade de imaginação espelhada nos pratos que as crianças criaram.



Figura 28 – Evidência: As comidas a fingir que as crianças confeccionaram

No jogo simbólico, as crianças compreendem que uma coisa pode representar outra qualquer, pois estão continuamente a realizar a separação entre o significante e o significado. Assim, através das brincadeiras estruturadas foi-nos possível observar que as mesmas foram gratificantes para o grupo, pois estes autonomamente recorreram à balança de pratos comparando o peso dos elementos da natureza a utilizarem nas suas receitas, compreendendo assim que o objeto tem atributos mensuráveis. Tal como aconteceu também com o funil, utilizado na experiência da separação de misturas, as crianças começaram a recorrer ao mesmo para transferirem a terra de um recipiente para o outro, o que não acontecia numa primeira exploração. Para além do jogo simbólico foi, também, visível o jogo de atividade física, sobretudo na confeção das receitas, exercitando assim

a motricidade fina, com uma maior coordenação olho/mão e nas suas deslocações de triciclo para entregarem os pedidos aos “clientes”, desenvolvendo sobretudo a motricidade grossa e também o jogo social na interação entre “cozinheiros” e “clientes”, tal como é notório nas figuras abaixo.

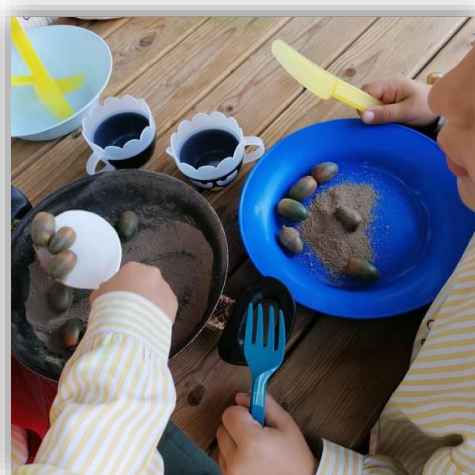


Figura 29 – Evidência: Jogo de atividade física *Figura 30 – Evidência: Jogo social*

- **Discussão dos resultados:**

São 54 os direitos das crianças, onde destacamos o direito a brincar e a participação como sendo os principais, pois o brincar não se ensina, vive-se. Na perspetiva de Neto (2020), o brincar é uma parte importante do desenvolvimento infantil, não é um tempo desperdiçado, pois é com brincadeiras que as crianças aprendem a socializar, conhecem as regras de cooperação e da competição e que recebem estímulos à imaginação.

O brincar envolve o jogo simbólico, social e de atividade física, onde achamos importante destacar que o brincar não é só com brinquedos, mas sim com o corpo ou com o que está à sua volta, como pretendemos demonstrar e valorizar na nossa intervenção. No que diz respeito às atividades implementadas, descritas e analisadas anteriormente, podemos concluir que alcançámos um dos objetivos específicos da investigação, de analisar oportunidades educativas onde se desenvolvem as diversas competências através de brincadeiras com cariz pedagógico, dando assim ênfase a cada uma delas. Segundo as OCEPE, o espaço exterior é descrito como um espaço educativo que “merece a mesma atenção do educador que o interior”, permitindo “uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades”

(2016, p.39). O espaço exterior para além de ser visto como um sítio preferencial pelas crianças, permite uma continuidade da ação educativa para além do contexto de sala. Como destaca Wurdig (2010) “o recreio é um dos raros momentos em que as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica” (p. 90).

Segundo Bilton (2010) o espaço exterior assume características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior, tais como “o maior grau de imprevisibilidade, a dimensão do espaço, o contacto e exposição a elementos naturais criam um ambiente pedagógico que deve ser valorizado e planeado com o mesmo rigor e investimento aplicados ao interior” (p.90).



Figura 31 – Evidência: Jogo simbólico

4.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados das atividades – 1.º CEB

- **Apresentação:**

Inicialmente começámos por observar as atividades de enriquecimento curricular em contexto de sala de aula e deparámo-nos com o constante questionamento por parte dos alunos pela hora do intervalo, o que demonstra um grande interesse pelo momento de brincadeira livre/recreio. Neste sentido decidimos implementar situações interessantes em todas as áreas de aprendizagem.



Figura 32 - Evidência: Sala de aula

Componente curricular de português – “O jardim curioso”

A atividade foi desenvolvida com o objetivo de dar a conhecer a história “O jardim curioso”, potenciando um momento de partilha de ideias (apêndice K). Neste sentido colocámos as seguintes questões à turma: “Gostavam de fazer uma transformação no recreio, tal como o Jorge fez na cidade? O que gostavam de mudar no recreio?”.

Estagiária: O que gostavam de mudar no recreio?

M.C: Eu gostava que para além de brincarmos...aprendêssemos mais lá fora!

Desta forma, através deste momento promovemos assim um clima de comunicação e participação nos alunos, reforçando a importância das suas ideias e contributos, inculcando um sentido de presença e inclusão de todo o grupo, que teve por base as seguintes questões: “O que podemos aprender lá fora? Como é que podemos aprender lá fora? Com que materiais é que podemos aprender lá fora?”.

Componente curricular de matemática – Comparar elementos da natureza

A segunda atividade foi planificada com o objetivo de introduzir a letra “p”, com recurso ao texto “O sapo pula-pula” (apêndice L). De seguida, procedemos à legenda das imagens, completando algumas palavras do texto, com as sílabas da letra “p”.



Figura 33-Evidência: Sílabas da letra “p”

Posteriormente realizámos um jogo em grande grupo através da comparação das alturas dos alunos, recorrendo ao vocabulário “maior do que”, “menor do que” e “igual a”. Assim, introduzimos a simbologia dos termos, explorados anteriormente, recorrendo assim aos símbolos do sapo “<”, “>” e “=”, para ajudar na clarificação dos conceitos, valorizando as ideias e interesses dos alunos.

Estagiária: O que podemos aprender lá fora?

H: Aprender matemática usando os paus e as pedras para nos ajudar a contar!

Estagiária: O que podemos aprender lá fora?

H: Aprender matemática usando os paus e as pedras para nos ajudar a contar!

Para responder às curiosidades dos alunos elaborámos uma balança de pratos e, comparámos a quantidade dos elementos da natureza dos dois pratos, chegando à conclusão de que o prato com maior quantidade se mantinha mais abaixo e o prato com menor quantidade ficava mais em cima e que quando ambos os pratos da balança têm a mesma quantidade, estes ficam equilibrados. Neste sentido recorremos às imagens das quantidades dos elementos da natureza observados e dos sinais do sapo para sistematizarmos as conclusões no quadro da sala.

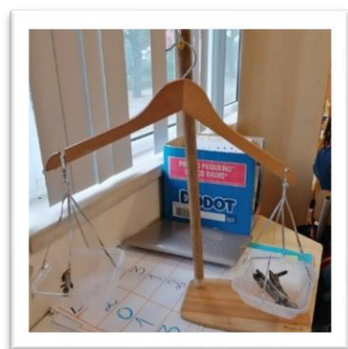


Figura 34– Evidência:
Evidência: Balança de pratos

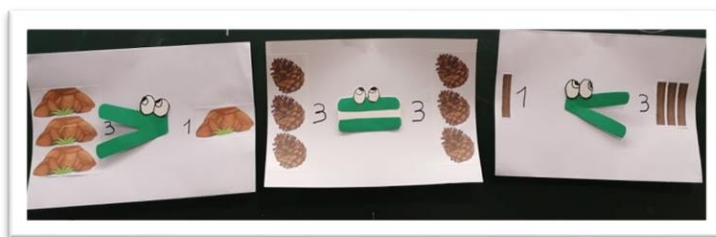


Figura 35 – Evidência: Simbologia do

Por fim, a turma teve ainda oportunidade de cantar a música “Havia um poço no fundo do mar”, explorando assim, a componente curricular de música e dança, pois para além de cantarem acompanharam a música com os respetivos gestos, estimulando assim a concentração e a coordenação dos movimentos repetitivos.

Componente curricular de estudo do meio – Separação de misturas de água

A atividade referente à separação de misturas de água (apêndice M), tendo como base o relógio do clima, onde identificámos a estação do ano em que estávamos, que terminava no dia 21 de dezembro, quando se inicia a estação do ano do inverno, que abordámos e que os alunos a caracterizaram por ser a estação mais fria e onde chove muito.

Após esta primeira abordagem decidimos realizar uma atividade experimental com a água da chuva, retirada de uma poça de água, indo ao encontro de uma das partilhas sugerida na 1ª intervenção.

Estagiária: Com que materiais é que podemos aprender lá fora?

J: Com a água que cai da chuva e que faz as poças lá fora!

Inicialmente em grande grupo identificámos os constituintes da solução apresentada (água da chuva de uma poça de água), através da qual chegámos à conclusão que não era uma água potável, mas sim residual. Em dois grupos procedemos à realização do trabalho prático, sendo que metade da turma separou a água (fase líquida) da terra e folhas (fase sólida), deixando, primeiramente, repousar a mistura e depois vertendo cuidadosamente, a água para outro recipiente - decantação. O grupo verificou que a água não ficou totalmente limpa e que apenas conseguiram retirar os resíduos maiores. Estas conclusões foram partilhadas com os restantes colegas, através da apresentação das folhas de registo. Os restantes colegas, verteram a mistura obtida pelo primeiro grupo, sobre o filtro, colocado dentro do funil, observando que o líquido que atravessava e filtrava a mistura que caía dentro do outro copo – filtração.



Figura 36 – Evidência: Decantação



Figura 37 – Evidência: Filtração

Para pôr fim ao processo experimental, em conjunto, analisámos a mistura final obtida e concluímos que a mesma apesar de parecer limpa ainda não era própria para consumo pois continha micróbios e para tal, teria de passar ainda por um último processo – a desinfecção.

Componente curricular de educação artística – Exploração dos elementos da natureza

Esta atividade foi previamente planificada e realizada durante o período de confinamento provocado pela pandemia Covid-19 (apêndice N). A atividade teve como base a lecionação do conteúdo da componente curricular de estudo do meio, referente às partes constituintes do corpo. Uma vez que estávamos confinados em casa, a atividade foi introduzida no Ensino à Distância (E@D) numa sessão assíncrona através de um vídeo explicativo em que foi feita uma abordagem ao conceito. Foi, também, lançado o desafio aos alunos de a partir da folha de uma árvore, simbolizando o tronco do corpo humano, utilizarem outros elementos da natureza para ilustrarem as outras partes do corpo,

estimulando a criatividade em articulação com a componente curricular de artes visuais e tendo em conta as suas sugestões.

L.R: “A fazer desenhos diferentes com coisas da rua!”



Figura 38-Evidência: Ilustração do corpo humano

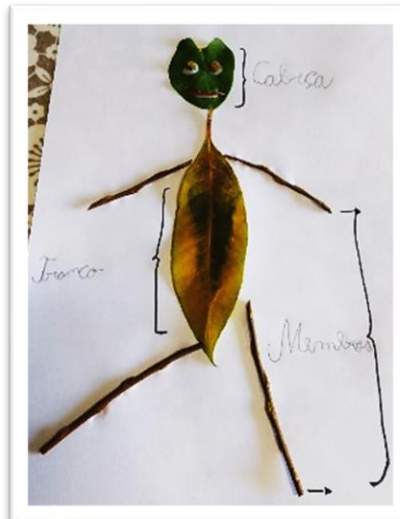


Figura 39-Evidência: Trabalho G.

Na sessão síncrona seguinte, os 15 alunos que realizaram a atividade tiveram oportunidade de apresentar à turma, dizendo que materiais utilizaram para representar cada parte constituinte do corpo, tal como podemos ver nas figuras seguintes.



Figura 40-Evidência: Trabalho F.

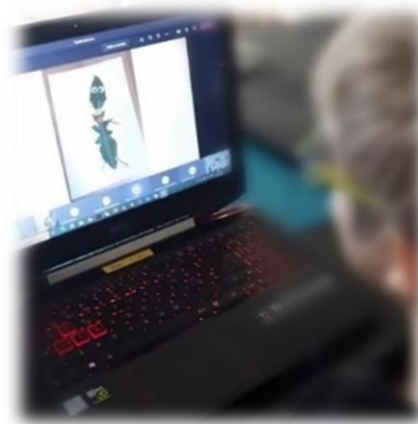


Figura 41-Evidência: Apresentação do trabalho do corpo humano

Componente curricular de estudo do meio – “João e o pé de feijão”

Esta atividade foi também iniciada no E@D, na componente de matemática, através da resolução de um problema matemático, relacionado com a germinação do feijão (apêndice O). Na sessão síncrona, os alunos visualizaram um vídeo em que primeiramente era apresentada a história do “João e o Pé de Feijão” e posteriormente enumerava os

materiais e os procedimentos a seguirem para plantarem os feijões, indicando no fim os cuidados a ter com o mesmo.



Figura 42 – Evidência: Plantações dos feijões

No dia 17 de março já em contexto de sala de aula, e com os feijões que os alunos trouxeram, realizámos uma atividade experimental de modo a concluirmos o que é que as plantas precisam para se desenvolver, indo ao encontro do interesse do grupo de crianças em descobrir se as plantas também podem crescer dentro da sala de aula.

Estagiária: Com que materiais é que podemos aprender lá fora?

F: Com as sementes... e podemos trazer para a sala e aprender aqui nas mesas... ver se as sementes crescem aqui dentro!

Nesta atividade experimental, enumerámos os feijões de um a quatro e colocámo-los em diversas condições, para ao fim de duas semanas os observarmos. Sendo que os feijoeiros número 1 e 2 continuaram a receber luz, enquanto os feijoeiros 3 e 4 não, e por isso colocámo-los dentro de uma caixa de cartão no interior do armário da sala e durante 15 dias regámos apenas os feijoeiros número 1 e 3.



Figura 43 – Evidência: Feijoeiros 1 e 2



Figura 44 – Evidência: Feijoeiros 3 e 4

Após os 15 dias, a turma observou os feijoeiros e concluiu que as plantas precisam de água e luz para se desenvolverem. Para concluir esta atividade demos também oportunidade aos alunos de explorarem as vagens do feijoeiro, desgrenhando-as e tirando os feijões do seu interior.



Figura 45 – Evidência: Conclusão da atividade experimental

Componente curricular de matemática – Jogo: Qual é qual?

A atividade referente ao jogo “Qual é qual?” teve como base a leção/consolidação do conteúdo matemático de geometria e medida, as figuras geométricas e geometricamente iguais (apêndice P). Conteúdo este, lecionado com recurso a elementos da natureza tal como os alunos sugeriram.

Estagiária: Como é que podemos aprender lá fora?

D: Podemos aprender com tudo o que encontramos lá fora...

Neste sentido começámos por rever o conceito de lados e vértices de uma figura geométrica com recurso ao papel pontado para num momento seguinte procedermos à realização do jogo “Qual é Qual?”, em pequenos grupos. Neste jogo cada grupo, ilustrou a figura geométrica apresentada no cartão com elementos na natureza, identificando o seu número de lados e vértices, completando o cartão.

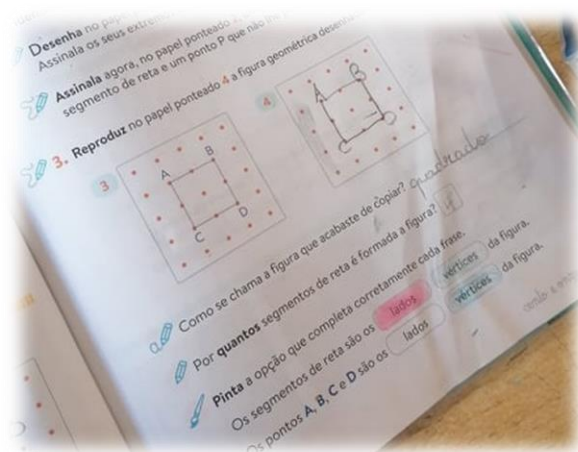


Figura 46 – Evidência: Revisão do conceito de lados e vértices das figuras geométricas



Figura 47 -Ilustração da figura geométrica e identificação do seu n.º de lados e vértices



Figura 48 – Evidência: Apresentação dos trabalhos de grupo

À medida que os grupos iam apresentando a figura geométrica, dizendo os elementos da natureza que utilizaram e quantos lados e vértices a figura tinha, iam colando-a no quadro, agrupando as figuras iguais na mesma coluna. Depois de as observarem, concluíram que tínhamos dois quadrados, triângulos e retângulos, mas em posições diferentes e apenas um círculo, pois o círculo tem sempre a mesma forma seja qual for a sua posição.

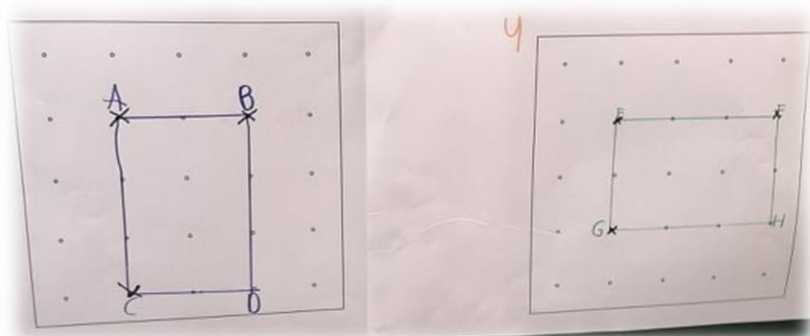


Figura 49 – Evidência: Introdução do conceito de figuras geometricamente iguais

Componente curricular de português – Jogo: Bingo dos ditongos e das sílabas

Esta intervenção foi previamente planificada e concretizada com o objetivo de cumprir com uma das ideias sugeridas pelo grupo de lerem histórias no recreio (apêndice Q).

Estagiária: Como é que podemos aprender lá fora?

C: Podemos ler livros lá fora!

Como nem todos os alunos viram o vídeo do “João e o Pé de Feijão”, numa das sessões síncronas do E@D, decidimos voltar a explorar a história com o grupo, dando oportunidade à turma de a ler. Ou seja, colocámos a história em pequenos excertos e com recurso a fantoches a turma recontou-a no espaço exterior.



Figura 50 – Evidência: Dinamização da história “João e o Pé de Feijão”

Terminado o reconto da história, recorreremos aos feijões tirados das vagens, na 4.^a atividade, para jogarmos ao jogo do bingo dos ditongos/ sílabas. Jogo este em que cada par tinha um cartão com cinco sílabas ou cinco ditongos e o objetivo era colocarem o feijão em cima da sílaba/ditongo presente na palavra pronunciada por um dos elementos da turma. Ganhando assim a equipa que conseguisse completar o seu cartão com os cinco feijões, ou seja, que tivesse cinco dos ditongos/sílabas enumerados.

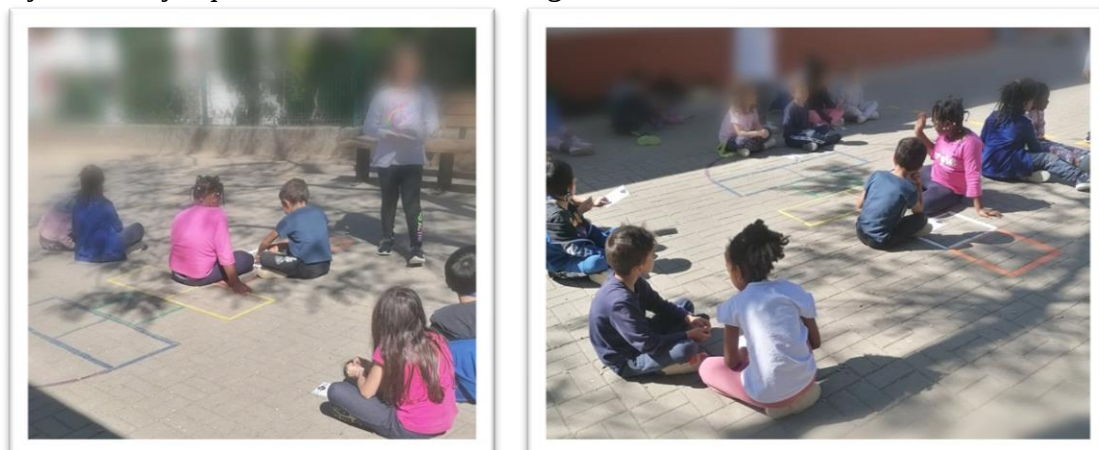


Figura 51 – Evidência: Realização do jogo do Bingo dos ditongos/sílabas

Componente curricular de educação artística – Jogo: Twister

Esta atividade foi planejada e realizada com o objetivo de desenvolver a componente de educação artística, partindo das ideias compartilhadas pelo grupo (Apêndice R).

Estagiária: Com que materiais é que podemos aprender lá fora?

M.I: Com jogos de perguntas do que já aprendemos!

Neste sentido optámos por realizar o jogo do Twister, trabalhando a lateralidade. Primeiramente realizámos o jogo do espelho a pares, explorando a esquerda e a direita partindo de seguida para o jogo do Twister. Jogo este realizado por quatro jogadores de cada vez e, portanto, o resto da turma estava em círculo à volta do tapete, onde decorreu o jogo, rodando a roleta e dando as indicações aos jogadores. No jogo os alunos tiveram de colocar o pé/mão esquerdo/direito no círculo da cor indicada na roleta, e caso calhasse na nuvem, o jogador tinha de colocar o pé/mão esquerdo/direito no ar. Se calhasse no tempo, o jogador tinha um minuto para responder a uma questão corretamente, questões essas relacionadas com todas as atividades do plano de ação. O objetivo do jogo era os alunos manterem o equilíbrio, pois se caíssem eram eliminados do jogo e entrava outro jogador. Caso também não respondessem à pergunta num minuto ou respondessem incorretamente também saiam do jogo, dando oportunidade a outro colega de participar.



Figura 52 – Evidência: Realização do jogo do Twister

• **Análise:**

A proposta de intervenção pretendeu demonstrar que é necessário libertar as crianças do sedentarismo vivido na sala de aula, pois é cruel as crianças estarem demasiado tempo sentadas, o que pode causar desinteresse, falta de motivação, indisciplina e até insucesso escolar. Neste sentido é conveniente diversificar e alterar o posicionamento do corpo em atividade na sala de aula, de acordo com os objetivos e conteúdos de aprendizagem. A proposta teve como suporte o diálogo de introdução à intervenção, apresentado abaixo.

Quadro 8 – Evidências de introdução a intervenção no contexto de 1.º CEB

Estagiária	“O que gostavam de mudar no recreio?”
Criança S.	“Gostava que tivesse mais flores amarelas e azuis...”
Criança C.	“Gostava que fosse como o do II com escorregas para usarmos!”
Criança M.C.	“Eu gostava que para além de brincarmos... aprendêssemos mais lá fora!”
Estagiária	“O que gostavam de aprender lá fora?”
Criança G.	“Gostava de aprender a jardinar...”
Criança H.	“Aprender matemática usando os paus e as pedras para nos ajudar a contar!”
Criança L.	“Eu gostava de aprender a ler lá fora!”
Criança M.L.	“De aprender a cuidar bem das plantas...”
Criança I.	“Fazer crescer as plantas com as sementes!”
Estagiária	“Como é que podemos aprender lá fora?”
Criança L.R.	“A fazer desenhos com coisas da rua!”
Criança D.	“Podemos aprender com tudo o que encontramos lá fora...”
Criança L.CL.	“Podemos levar as mesas lá para fora com o estojo e trabalhar!”
Criança L.CA.	“Podemos ler livros lá fora!”
Criança M.A.	“A regar as plantas e vê-las crescer!”
Criança S.	“Trazemos sementes e terra para a escola!”
Estagiária	“Com que materiais é que podemos aprender lá fora?”
Criança M.I.	“Com jogos de perguntas do que já aprendemos!”
Criança V.	“Com as flores que plantarmos a volta do recreio!”
Criança J.	“Com a água que cai da chuva e que faz as poças lá fora!”
Criança D.	“Com os cadernos... levamos lá para fora... para estudar a vontade!”
Criança F.	“Com as sementes... e podemos trazer para a sala e aprender aqui nas mesas... ver se as sementes crescem aqui dentro!”

Desta forma, promovemos um clima de comunicação e participação nos alunos, reforçando a importância das suas ideias e contributos, incutindo um sentido de presença e inclusão de todo o grupo, pois em todas as atividades fomos ao encontro das suas ideias. Na segunda, terceira e quarta atividade pretendemos demonstrar que, em contextos educativos, as aprendizagens escolares devem apelar a modelos não-lineares de apreensão do conhecimento. As crianças devem aprender a pensar e a saber interrogar-se sobre os fenómenos da vida humana e do funcionamento da natureza. O objetivo da segunda atividade foi, assim, implementar sobretudo situações de aprendizagens linguísticas, logico-matemáticas, no sentido de aprender a maneira como se pensa, tal como é visível, nas figuras seguintes, como os conteúdos foram adquiridos.

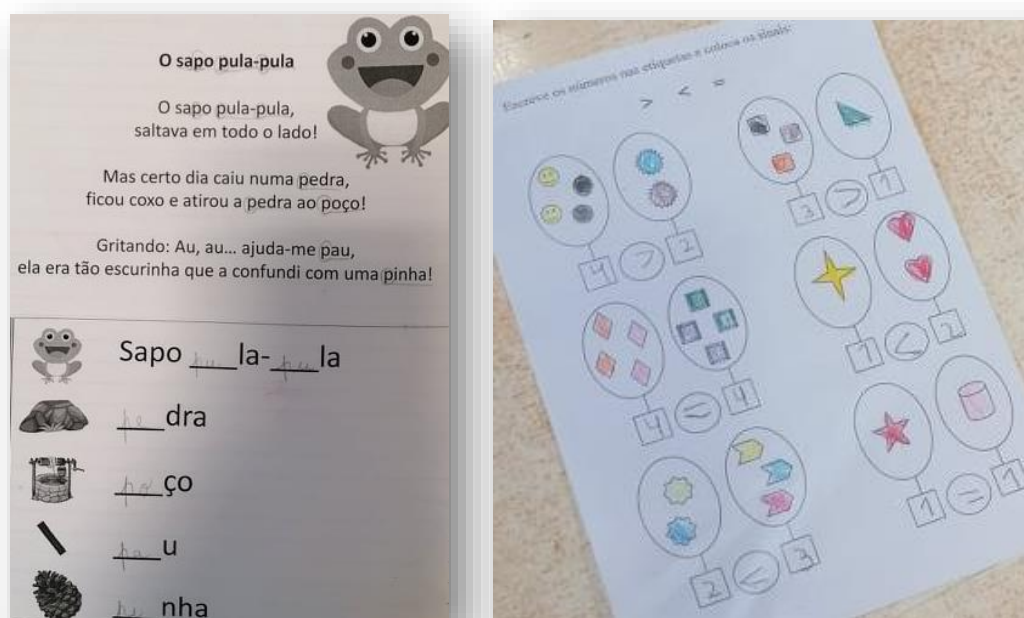


Figura 53 - Evidência: Aprendizagem linguística e logico-matemáticas

Na terceira atividade, relacionada com o processo de separação de misturas procedemos à experimentação do processo de decantação e filtração de uma amostra de água, água da chuva, retirada de uma poça de água. Assim os materiais não estruturados, neste caso a matéria-prima que vem da natureza, promoveu o equilíbrio entre tempo de atividade estruturada e não-estruturada no desenvolvimento da criança, que é fulcral para a obtenção do sucesso dos alunos. Tal como é visível nos protocolos seguintes, na figura 54, onde os alunos ilustraram claramente o que observaram, ao utilizarem os materiais estruturados, como o funil, o filtro, a vareta e os copos.

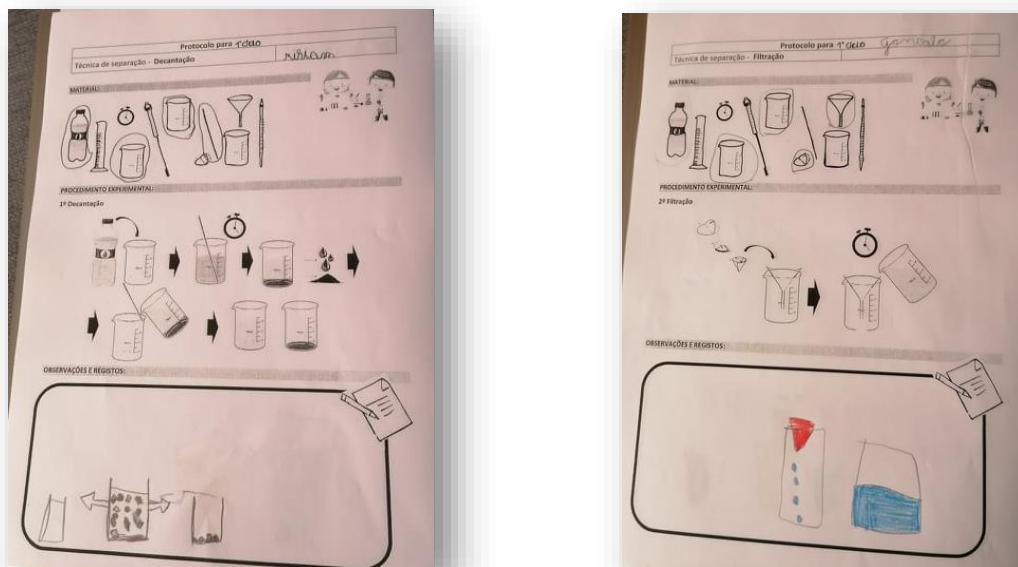


Figura 54 - Evidência: “O que observaram?”

Sendo assim é preferível que as crianças estejam sentadas a brincar e aprender no chão da sala ou lá fora, em contacto com a terra, a relva ou a Natureza (em contexto livre), porque essa será a melhor forma de dar significado ao tempo que passam na escola. As primeiras idades são as mais favoráveis para a consciencialização da necessidade de alterar os estilos de vida sedentários. Assim em tempos de pandemia, Neto (2020) refere que o confinamento do corpo “durante tanto tempo em casa será acompanhado, na maior parte dos casos, por um aumento de problemas de literacia motora e relacional e, noutros casos, representará uma oportunidade de maior tranquilidade e redescoberta do bem-estar em família” (p.21). E foi neste sentido que lançámos o desafio às famílias de com os seus educandos, durante o confinamento, se dirigirem ao espaço exterior com segurança e recolherem alguns elementos da natureza para ilustrarem as partes constituintes do corpo.

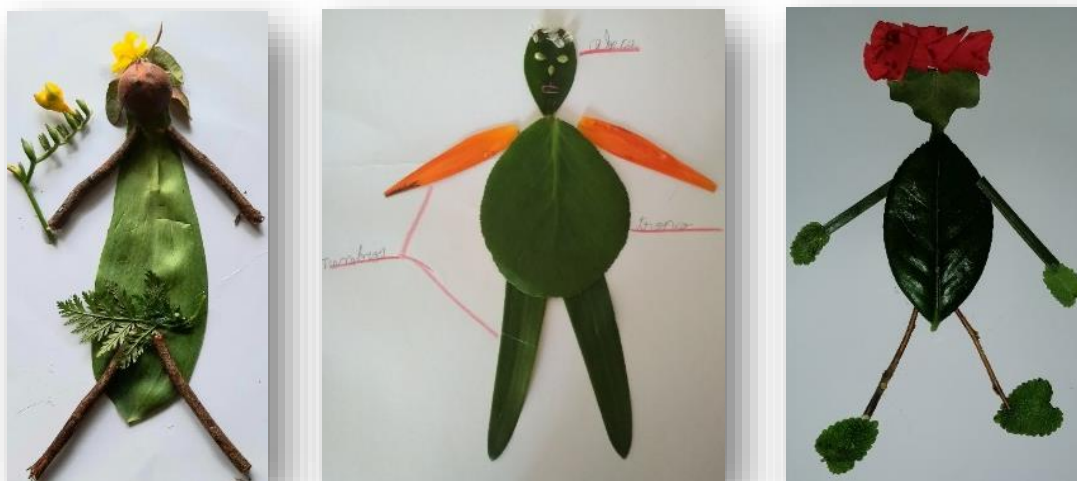


Figura 55 - Evidência: As partes constituintes do corpo humano

A intervenção seguinte, também foi introduzida no E@D onde foi lançado o desafio aos alunos de plantarem os seus feijões, com o intuito de realizarmos a experiência - “O que é que as plantas precisam para se desenvolver?” no ensino presencial, 14 dias após a germinação do feijão. Para esta atividade prática experimental, seguimos as indicações do protocolo existente no manual de estudo do meio, colocando assim os quatro feijoeiros em diversas condições, partilhando as suas previsões sobre o que iria acontecer. Duas semanas depois observámos os feijoeiros e tal como previsto o feijoeiro que cresceu mais foi o número um e os restantes morreram.

Deste modo com esta atividade experimental verificamos que as plantas precisam de água e luz para se desenvolverem. Face ao exposto, foi verificado que com espaços exteriores e interiores enriquecedores e desafiantes, é possível desenvolver nas crianças competências essenciais, tais como: aprender a observar as propriedades dinâmicas e fenómenos naturais e artificiais; aprender de forma ativa e participativa através da curiosidade lançada pelo ambiente promovendo um maior envolvimento emocional e social na forma criativa de aprender. Como consolidação, demos também oportunidade a todas as crianças de observarem as vagens do feijoeiro.



Figura 56 - Evidência: Atividade prática experimental do feijoeiro

Após a atividade experimental, colocámos o feijoeiro num vaso maior, na nossa horta, porque “uma forma das crianças poderem tornar-se intimamente familiarizadas com a natureza é através da jardinagem, onde elas são ativas em ações como cavar, semear, plantar, regar e colher” (Tovey, 2007, p.69), pois quando se envolvem em ações como a descrita, e deixam de ser meros observadores passivos, estabelece-se uma relação mais profunda e duradora.



Figura 57 – Evidência: Plantação do feijoeiro na horta

A sexta atividade permitiu desenvolver conteúdos da componente curricular de matemática, no domínio da geometria e medida, com recurso ao jogo – “Qual é qual?”. Sendo que na perspetiva de Kishimoto (1994) “qualquer jogo utilizado pela escola é um recurso para a concretização das finalidades educativas e um elemento imprescindível ao desenvolvimento infantil (p.22).



Figura 58 - Evidência: As figuras geométricas ilustradas com elementos da natureza

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Depois de ilustrarem as figuras geométricas com elementos da natureza, cada grupo partilhou com a turma, que figura geométrica representou, que materiais utilizou e quantos lados e vértices descobriram que tinha. Este jogo foi intitulado de “Qual é Qual?” pois numa primeira instância tiveram de identificar as figuras geométricas e as figuras geometricamente iguais, após as apresentações. Nesta atividade, os alunos concluíram que existiam figuras geometricamente iguais, identificando-as e introduzindo assim o conceito, tal como é visível na nota de campo seguinte (apêndice S).

Registo diário N°2		Descrição	Figuras geométricas	25/03/2021
Intervenientes	Turma (22 alunos)	- “Nós trabalhamos em grupo, a S. fez o triângulo com as conchas, a M. escreveu o número de lados e eu de vértices!” (M.C); - “O nosso grupo também ficou com o triângulo, que tem 3 lados e 3 vértices!” (P.); - “Nós utilizamos as pedras para representar o retângulo e descobrimos que ele tem 4 lados e 4 vértices!” (G.); - “O nosso grupo também chegou a mesma conclusão, mas usamos paus, dois para as laterais e um para os topos, porque os 4 lados não são todos do mesmo tamanho” (H.); - “Nós usamos paus e pinhas para fazer o quadrado que também têm 4 lados e 4 vértices” (D.); - “O nosso grupo ficou com o círculo, que não tem vértices, nem lados porque é redondo!” (S.); - “Só um grupo é que ficou com o círculo porque em diferentes posições é sempre igual e as outras figuras geométricas não!” (J.) E assim introduzi o conceito de figuras geometricamente iguais, definidas pelos alunos como figuras iguais, mas em diferentes posições.		
Local	Espaço Exterior			
Atividade Rotina	Componente curricular de matemática			
Observações	Depois deste momento de partilha/discussão em grupos de 3/4 elementos e de chegarem a uma conclusão cada grupo teve oportunidade de vir ao quadro partilhar o que descobriram e colarem o cartão onde estava identificado o número de lados e vértices da figura geométrica.			

Figura 59 - Evidência: Nota de campo do dia 25 de março de 2021

Com esta intervenção pretendemos desconstruir o modelo tradicional, conservador, que considera que a aprendizagem só se faz dentro de quatro paredes. E, portanto, decidimos demonstrar que não é verdade, pois temos de construir e dar seguimento a um modelo de ensino que seja mais participativo, no sentido de os alunos poderem manifestar maior curiosidade, ou seja, que se basei na experimentação, na capacidade de resolução de problemas e que traga cooperação tal como foi possível comprovar.

A sétima atividade teve início com a dramatização da história do “João e o Pé de Feijão”, em que consideramos importante recontar a história de uma forma diferente, no espaço exterior, colocando o aluno no centro da aprendizagem. O ambiente natural e a sua diversidade de materiais cativam os alunos, pois estes valorizam bastante o saírem das suas rotinas. Assim achámos fulcral deslocarmo-nos para o espaço exterior, em vez de ouvirem a história dentro da sala de aula, sentados nos seus lugares, como é habitual.

Wilson (2008) menciona que “para algumas histórias ou livros o ambiente ao ar livre poderá também fornecer um contexto mais significativo” (p. 68), na medida em que histórias sobre a natureza, lidas num contexto natural, adquirem mais significado para as crianças. Sendo a história referente a um feijoeiro, decidimos contá-la junto ao mesmo, pois histórias que contemplem elementos da natureza podem ser lidas num contexto que permita precisamente às crianças o contacto com os elementos descritos.



Figura 60 – Evidência: Recursos para a dinamização da história

A partir do tema abordado, referente ao feijoeiro, partimos para a tarefa seguinte que consistiu na realização do jogo do Bingo dos ditongos/sílabas, dinamizado no recreio da escola. Este jogo foi realizado duas vezes, numa primeira instância com cartões dos ditongos e das sílabas e na segunda vez, já após a oitava atividade no dia internacional do brincar, dia 28 de maio, só com as sílabas lecionadas até ao momento. Cujo objetivo foi dar possibilidade às crianças de viverem experiências através de um corpo ativo e a brincar ao ar livre e na natureza, para que as aprendizagens possam ser interiorizadas de modo conveniente. Assim sendo, o brincar e o aprender são duas expressões que devem caminhar juntas no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.



Figura 61 – Evidência: Cartões do jogo do Bingo dos ditongos e das sílabas

A oitava e última atividade surgiu como uma consolidação de todas as atividades implementadas no plano de ação, a mesma consistiu na dinamização do jogo do twister, trabalhando sobretudo a lateralidade, mas também os conteúdos das componentes curriculares, pois quando a roleta calhava na casa do tempo, os alunos tinham um minuto para responderem corretamente à questão, caso contrário saiam do jogo.

Quadro 9 – Evidência das questões do jogo do Twister

<i>Matemática</i>	<i>Português</i>	<i>Estudo do meio</i>
O número 40 é maior, menor ou igual a 20?	O João da história do “João e o pé de feijão trocou a vaca pelo quê?	Que processos usamos para limpar a água da chuva da poça de água?
O número 7 é maior, menor ou igual a 35?	Como se chama a planta que dá feijões?	No processo de filtração da água usamos um filtro em papel?
O número 10 é maior, menor ou igual a uma dezena?	O que é que o feijoeiro precisa para se desenvolver?	Qual foi o primeiro processo que usamos para limpar a água?
Quantos lados tem o triângulo?	Qual é a primeira sílaba da palavra jardim?	Quais são as partes constituintes do corpo humano?
Que figuras geométricas têm 4 vértices?	Que ditongo tem a palavra chão?	De que parte do corpo pertencem os braços e as pernas?
O círculo tem figuras geometricamente iguais a ele?	Quantas sílabas tem a palavra curioso?	Os olhos, os ouvidos, a boca e o nariz estão em que parte do corpo?

Na perspectiva de Mota (2009) o jogo pode facilitar a construção de conceitos de Matemática, Português e Estudo do Meio, ou seja, o jogo possibilita a interação entre disciplinas, isto é, a interdisciplinaridade. Com o jogo, os docentes podem diagnosticar e identificar dificuldades que, até ao momento, não se tinham apercebido. O jogo promove ainda a integração social entre os alunos e a consciencialização do trabalho em grupo, fomentando a troca de conhecimento e exercitando as capacidades de comunicação. Uma vez que os alunos, ao comunicarem, refletem juntos, aprendem a ouvir, a defender os seus pontos de vista, a argumentar e a chegar a um consenso.

A dinamização desta atividade para além de demonstrar que os conteúdos abordados ao longo do todo o plano de ação foram adquiridos, ajudou os alunos a

distinguiem a esquerda da direita, recorrendo à técnica sugerida de fingirem que vão escrever para saber qual é a mão/pé esquerdo ou direito.



Figura 62 – Evidência: Distinção da esquerda e da direita

Salientando que brincar e ser ativo na natureza implica a mudança para novas abordagens pedagógicas, que mobilizem as crianças a aprender através da curiosidade que move o corpo e a descobrir situações novas, inesperadas, que convidam a construir uma cultura investigativa. Estas vivências do corpo permitem às crianças experimentarem e descobrirem a natureza em articulação com as componentes curriculares a partir do que o ambiente lhes oferece. Proporcionando assim a aquisição de capacidades adaptativas, regulação emocional, o confronto com o risco e a resiliência.



Figura 63 - Evidência: Jogo do Twister

- **Discussão dos resultados:**

Segundo Neto (2020), são várias as atividades possíveis de serem realizadas no espaço exterior, tais como atividades de exploração e descoberta motora (andar e correr), atividades culturais (estudos e experiências), atividades lúdicas (jogos motores e tradicionais), atividades de construção (exploração dos elementos da natureza) e atividades desportivas (jogos informais e formais).

As mesmas formas dinamizadas tanto no espaço exterior, no recreio da escola, mas também em espaços interiores, na sala de aula, valorizando sempre a natureza para a dinamização das mesmas. Para a concretização do plano de ação, foi fundamental dar voz às crianças, incentivando a partilha de ideias, motivações e necessidades (movimento, espaços, afetividade, contacto com a natureza, formas de exploração, experimentação e criatividade, convivência em grupo de amigos, pais, professores, etc.).

Assim no que diz respeito às atividades implementadas, descritas e analisadas anteriormente, verificámos que as crianças interagem de forma diversificada no espaço exterior e que o mesmo promove o desenvolvimento ao nível das componentes curriculares de português, matemática, estudo do meio, educação artística e educação física pois este tem as mesmas ou mais qualidades que o espaço interior, potenciando aprendizagens de carácter exploratório que por vezes são mais significativas para as crianças.

Algumas das atividades, foram desenvolvidas no E@D, numa altura de confinamento, prejudicial para as crianças, e onde tentámos reforçar os momentos de brincadeira ao ar livre, dinamizando atividades que envolviam a ida ao espaço exterior. Neto (2020) afirma que “sair de casa e explorar o ar livre e a Natureza é uma boa oportunidade para retirar as crianças de uma exposição excessiva aos dispositivos digitais e de criar um equilíbrio sensato entre atividade sedentária e atividade física” (p.156).



Figura 64 – Evidência: Exploração do espaço exterior da escola

4.3. Triangulação dos resultados obtidos

Com este processo de intervenção verificámos que os adultos têm um papel determinante, na medida em que depende deles a quantidade e qualidade de experiências que as crianças têm nos espaços exteriores. Neste sentido Bento (2015) identifica:

A necessidade de garantir que as crianças têm a possibilidade de brincar ao ar livre, com os amigos, vivendo aventuras e desafios, sem que sejam dirigidas pelos adultos, assume-se como uma preocupação recente nas sociedades desenvolvidas. (...) Neste sentido, um dos grandes desafios da atualidade poderá prender-se com a necessidade de encontrar um equilíbrio entre uma sociedade cada vez mais “atarefada” com compromissos de várias ordens e a preservação de experiências de bem-estar e de ligação ao mundo, que garantam infâncias plenas, em que o brincar nos espaços exteriores é assumido como uma prioridade por pais, educadores e decisores políticos. (p.136).

Assim de modo a conhecer as perceções dos docentes, da família e das crianças em relação ao espaço exterior, realizámos uma entrevista à educadora e à professora cooperantes e um inquérito por questionário às famílias, cujo guião (apêndice B, D, T e U) e as respostas (apêndice C, E, V e W) são apresentados em apêndice e a análise das mesmas apresentadas de seguida. Neste sentido procedemos a realizar uma triangulação dos resultados obtidos nas entrevista e inquéritos realizados em ambos os contextos juntamente com a análise das atividades implementadas em ambos os contextos.

- **Perceções dos docentes:**

A entrevista realizada à educadora/ professora cooperante foi aplicada no início do plano de ação. As mesmas foram gravadas e transcritas a fim, de serem, posteriormente, analisadas. O guião da entrevista foi organizado em quatro blocos, sendo estes: bloco 1: Legitimação da entrevista onde explicamos os objetivos da investigação e da entrevista, garantindo o anonimato ao/à entrevistado/a e solicitando a gravação da mesma, para facilitar o registo da mesma; bloco 2: Dados sobre o/a entrevistado/a, que tinha como objetivo conhecer as perceções do/a entrevistado/a relativamente a sua profissionalidade; bloco 3: Conceções do/a entrevistado/a sobre o espaço exterior cujo objetivo era conhecer, analisar e compreender as conceções do entrevistado/a sobre o espaço exterior; para terminar o bloco 4: Outras informações relevantes que tinha como objetivo obter outras informações relevantes. Através das narrativas reflexivas solicitadas às profissionais, no que diz respeito às suas perceções sobre a sua profissionalidade e as conceções sobre o espaço exterior, os dados foram organizados em cinco subcategorias, tal como é visível na análise das entrevistas no quadro 10 e 11.

Quadro 10 – Análise da entrevista á EC

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Percepção da educadora sobre a sua profissão	Profissão: Educadora de infância	Altura significativa	“É fazer parte de uma das alturas mais significativas da vida do ser humano...”	2
		Privilégio e responsabilidade	“Porque neste momento como já podes compreender é aquela fase do ser humano que muita coisa fica consolidada e que muita coisa se potencia, ou não, e é uma altura muito delicada, e é um privilégio e uma grande responsabilidade interagir com o ser humano nesta fase tão determinante!”	1
		Interesse e vocação	“O meu interesse e vocação estava para aqui virado e realmente nunca me restou grandes dúvidas...”	2
	Percurso profissional: 16 anos de serviço	Entusiasmo	“Vinha com muito mais entusiasmo depois do curso, nos primeiros anos, em que tudo é muito fresco, é tudo novo existe uma vontade imensa de se experimentar tanta coisa...”	2
		Interesse e vontade	É claro que o interesse e a vontade continuam lá... eu já passei por várias instituições e cada uma delas conseguiu enriquecer a minha prática de uma forma!”	3
		Motivação	“Portanto de uma forma a motivação não é a mesma, mas eu continuo sem duvidar com a ideia que é este o meu rumo e que é este o meu ramo!”	2

Conceções da educadora sobre o espaço exterior	Proporcionar aprendizagens	Materiais naturais	“E todas estas aprendizagens que nos fazemos na rua, quando eles podem mexer em materiais naturais, quando eles podem ver com as mãos, ... mexer nas coisas é muito diferente!”	1
		Comportamentos	“Não havia espaço exterior nenhum... E via-se realmente também a diferença no comportamento deles, de não poderem extravasar e de libertar a energia...”	2
		Independentes	“Estar um bocadinho mais fora da supervisão do adulto... fazerem mais coisas por eles próprios... um bocadinho mais independentes e fazem coisas que na sala não podem... eles próprios dizem, correr é na rua, andamos na sala... gritamos lá fora, cá dentro falamos!”	1
	Recreio “ideal” para as crianças	Materiais de plástico	“Penso que o ideal seria ter como se fosse um quintal de tua casa, não haver nada de materiais de plástico e deste chão que é impermeável, o ideal para mim seria como se fosse um bosque!”	1
		Estruturas de madeira	“Com muitas árvores para trepar, com cordas para se fazer baloiços, com pneus como eu tinha no meu Jardim de Infância... algumas estruturas de madeira...”	2

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

	Papel do educador nas brincadeiras	Organizar o ambiente educativo	“É muito parecido como aquela história de organizar o espaço educativo dentro da sala... cada cantinho, cada zona, tem de estar muito bem pensado...”	1
		Proporcionar aprendizagens e experiências chave	“Proporcionar momentos de aprendizagens e experiências chave, de uma forma supervisionada, é meio caminho andado para as crianças passar por todas aquelas situações de conflito e partilha que são importantes para ultrapassar desafios e para as estimularem!”	2
		Valorizar o espaço como um elemento educativo	“O espaço é um professor, é um elemento educativo tão forte, tão forte como um professor!”	1

Na subcategoria “proporcionar aprendizagens” a EC considerou que o espaço exterior pode proporcionar imensas aprendizagens às crianças, salientando a importância do contacto com materiais naturais e fazendo também ênfase a diferença de comportamento das crianças inseridas em instituições que não têm espaço exterior para o oposto, pois já vivenciou as duas realidades, afirmando que é fulcral para se tornarem mais independentes. Em relação à segunda subcategoria “recreio “ideal” para as crianças” a educadora cooperante menciona a relevância de os recreios possuírem estruturas de madeira em vez dos materiais de plástico, afirmando: “Penso que o ideal seria ter como se fosse um quintal de tua casa, não haver nada de materiais de plástico e deste chão que é impermeável, o ideal para mim seria como se fosse um bosque!” (entrevista EC, apêndice C). A última subcategoria do “papel do educador nas brincadeiras” prendeu-se com a segurança e o conforto. A esse respeito, a EC relatou a importância da organização do ambiente educativo, a promoção de aprendizagens e experiências chave e a valorização do espaço exterior como um elemento educativo, tão forte como um professor.

Quadro 11– Análise da entrevista á PC

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Percepção da professora sobre a sua profissão	Profissão: Professora de primária	Crescimento dos alunos	“Para mim, ser professora é fazer parte do crescimento dos alunos que me chegam à sala de aula”	2
		Proporcionar um ambiente propício a aprendizagem de conteúdos escolares e a partilha de conhecimentos/ Vivências	“É proporcionar-lhes aquilo que eles precisam: um ambiente propício à aprendizagem de conteúdos escolares das diferentes áreas curriculares; um ambiente de partilha de conhecimentos/ Vivências e, muito importante, a gestão de emoções/ Frustrações, com base na persistência, solidariedade, humildade, empenho; etc....”	2
	Percurso profissional: 15 anos de serviço	Motivação	“Como referi na questão anterior, considero o papel do professor fundamental no crescimento das crianças para futuros cidadãos ativos e com valores, para se integrarem de forma saudável na sociedade. A minha motivação foi e é essa, dar o meu contributo.”	1
		Condicionantes a que os professores estão sujeitos atualmente	“Os horários, e mais especificamente do 1.º Ciclo, as burocracias exigidas e a postura dos pais/EE face à escola e/ou aos professores, que em nada facilitam o nosso trabalho na sala de aula.”	2

		Entusiasmo	“No entanto, quem faz uma escola são as pessoas. Por isso quando há um corpo docente coeso, que trabalha em equipa (como é o caso da escola onde trabalho) apesar das adversidades e de dias menos bons, a entreatajuda e a persistência no nosso foco “os nossos alunos” vence e o entusiasmo não se perde.”	2
Conceções do professor sobre o espaço exterior	Proporcionar aprendizagens	Educação	“...Educação artística (atividades de dança, teatro, desenho/pintura de paisagens/elementos do exterior).”	2
		Áreas	“...Educação física, articulando vários jogos com a área de matemática (contagens, exercícios de orientação espacial, geometria e medida, situações problemáticas), a área de português (leituras ao ar livre, escrita de textos a descritivos e/ou narrativos), a área de estudo do meio (contacto com a natureza, sensações, atividades experimentais) ...”.	3
	Recreio “ideal” para os alunos	Recurso a elementos da natureza e animais	“Na minha opinião, o recreio “ideal” deveria ter mais elementos da natureza, como flores/árvores e até animais (se fosse possível).”	1
		Estruturas de madeira	“Nesse espaço, poderia ter baloiços, com troncos e cordas, túneis, balancés, etc....”	3

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

		Espaços cobertos	“É fundamental, espaços cobertos para que as crianças possam brincar no espaço exterior, mesmo quando chove. Pois, em muitas escolas, quando chove, as crianças ficam confinadas à sala de aula o dia todo, só saem para o refeitório e quando vão à casa de banho”.	1
	Papel do professor nas brincadeiras	Orientar, alertar, sensibilizar e incentivar	“O papel do professor deve ser orientar cada criança, para que possa explorar o espaço e o que ele tem, da melhor forma. Alertando os mais aventureiros para os cuidados a ter e/ou sensibilizá-los para apoiarem/ajudarem os mais receosos, incentivando-os a experimentar/tentar.”	1

Na subcategoria “proporcionar aprendizagens” a PC considerou que o espaço exterior pode claramente proporcionar aprendizagens aos alunos, destacando a componentes curriculares de educação física e educação artística como um elo de ligação e de articulação com as outras áreas do saber – português, Matemática e Estudo do Meio. Em relação à segunda subcategoria “recreio “ideal” para os alunos” a professora cooperante menciona a importância de os recreios permitirem que os alunos tenham recurso a elementos naturais e animais e que possuam estruturas de madeira e sobretudo espaços cobertos, afirmando: “é fundamental, espaços cobertos para que as crianças possam brincar no espaço exterior, mesmo quando chove. Pois, em muitas escolas, quando chove, as crianças ficam confinadas à sala de aula o dia todo, só saem para o refeitório e quando vão à casa de banho”. (entrevista PE, apêndice E). A última subcategoria do “papel do professor nas brincadeiras” prendeu-se com a segurança e o conforto. A esse respeito, a PC relatou a relevância do professor orientar, alertar, sensibilizar e incentivar cada criança, para que esta possa explorar o espaço exterior e as suas potencialidades, da melhor forma possível.

Podemos verificar que ambas as profissionais valorizam o espaço exterior, pois consideram que o espaço exterior pode proporcionar aprendizagens as crianças/alunos, sendo que a EC referiu que as mesmas podem ser promovidas através do contacto com os elementos naturais, enquanto a PC mencionou que essa promoção pode ser feita através de uma articulação entre a educação física e artística com as áreas do saber. Relativamente as suas conceções sobre o recreio “ideal”, para as crianças, ambas valorizam a existência de outras condições adequadas para as crianças, como a possibilidade de ter recurso a diversos elementos da natureza e animais bem como espaços cobertos a estruturas de madeira em vez de materiais de plástico. No que diz respeito ao papel do educador/professor, nas brincadeiras das crianças/alunos no espaço exterior, as mesmas destacam a segurança e o conforto como sendo o essencial para contribuir para o bem-estar físico e emocional das crianças.

- **Perceções das famílias:**

No início da investigação foi aplicado o inquérito por questionário realizado às famílias das crianças na Educação Pré-Escolar (apêndice T e V) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (apêndice U e W), através do Google Forms. O guião do inquérito por questionário realizado às famílias estava organizado em cinco questões e tinha como objetivo conhecer a opinião das famílias sobre a importância do espaço exterior para as aprendizagens dos seus educandos, a frequência com que os mesmos visitaram espaços naturais, as suas conceções sobre quais as competências ou componentes do currículo que podiam ser mobilizadas no espaço exterior e ainda com que regularidade é que os seus educandos solicitam a ida a espaços naturais e por fim se desejavam acrescentar mais alguma informação ou fazer algum comentário/sugestão. Questões estas que a maioria das famílias inquiridas responderam, pois em ambos os contextos apenas quatro inquiridos é que não responderam ao inquérito por questionário e, portanto, obtivemos uma amostra de 28 inquiridos, oito inquiridos no contexto de EPE e de 20 inquiridos no contexto de 1.º CEB.

No que respeita às primeiras questões relativas a opinião das famílias sobre a importância do espaço exterior para as crianças, tal como é visível nas figuras 65 e 66, os EE das crianças de ambos os contextos estavam em concordância. No entanto na figura 67 podemos constatar a resposta dos inquiridos a questão: “considera que a aprendizagem adquirida no espaço interior é igual a aprendizagem adquirida no espaço exterior?”, a qual

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

os inquiridos do contexto de EPE mencionaram que não e no contexto de 1.º CEB 16 inquiridos são da mesma opinião, mas quatro inquiridos tem uma opinião diferente.

1.1. Considera importante passear com as crianças em espaços públicos (exemplo: praia, rio, campo, jardim...)?

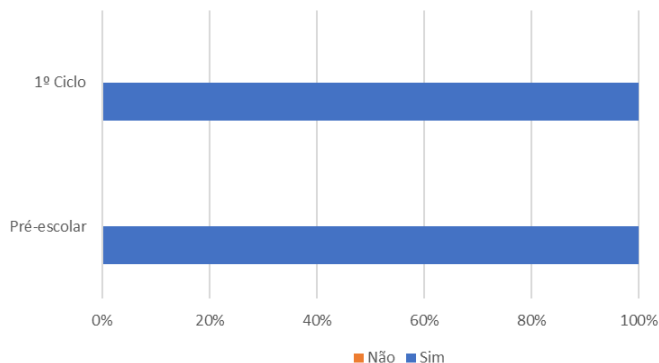


Figura 65 - Evidência: “Considera importante passear com as crianças em espaços públicos?”

1.2. Considera que a criança aprende através da brincadeira livre na natureza?

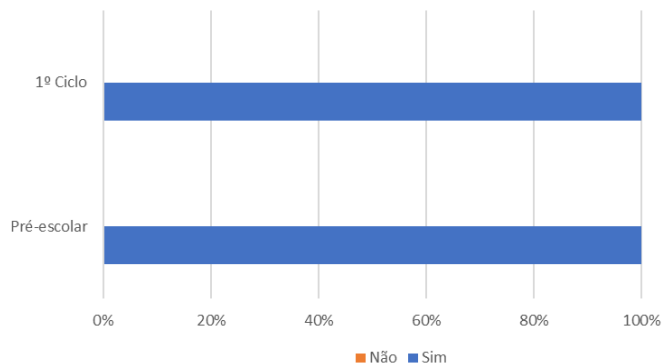


Figura 66 - Evidência: “Considera que a criança aprende através da brincadeira livre na natureza?”

1.3. Considera que a aprendizagem adquirida no espaço interior é igual a aprendizagem adquirida no espaço exterior?

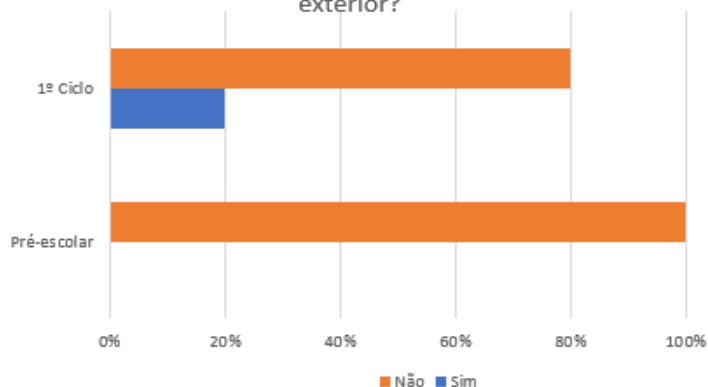


Figura 67- Evidência: “Considera que a aprendizagem adquirida no espaço interior é igual a aprendizagem adquirida no espaço exterior?”

Neste sentido, verificámos que apenas quatro dos 28 inquiridos é que consideram que a aprendizagem adquirida no espaço interior é igual a aprendizagem adquirida no espaço exterior (figura 67). Inferido assim que são poucos os EE que reconhecem que as aprendizagens de carácter exploratório por vezes são mais significativas para as crianças, pois, corpos ativos dão cérebros ativos, ou seja, nós consideramos que é fulcral que os alunos tenham menos horas de aprendizagem no espaço interior e mais tempo de aprendizagens de qualidade, inclusive no espaço exterior onde os alunos podem ir a procura da curiosidade.

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Ao analisarmos a figura 68, concluímos que de um modo geral as crianças já visitaram espaços como o jardim zoológico, quintas pedagógicas mais de cinco vezes. Chegando ainda a conclusão, tal como as evidências o comprovam (figura 69 e 70), que a maioria das crianças brincam em espaços naturais duas a três vezes durante a semana e ao fim de semana também.

2.1. Com que frequência o/a seu educando visitou espaços como o jardim zoológico, quintas pedagógicas, etc.?

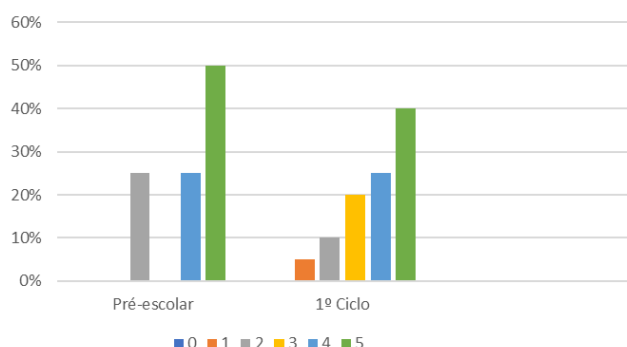


Figura 68 - Evidência: “Com que frequência o/a seu educando visitou espaços como o jardim zoológico, quintas pedagógicas, etc.?”

2.2. Com que frequência o/a seu educando brinca em espaços naturais durante a semana?

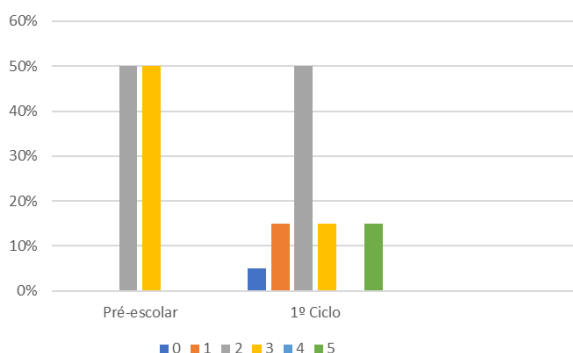


Figura 69 - Evidência: “Com que frequência o/a seu educando brinca em espaços naturais durante a semana?”

2.3. Com que frequência o/a seu educando brinca em espaços naturais durante o fim-de-semana?

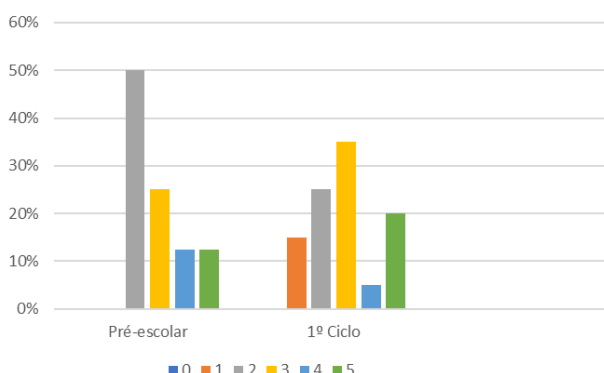


Figura 70 - Evidência: “Com que frequência o/a seu educando brinca em espaços naturais durante o fim-de-semana?”

Com esta questão apercebemo-nos também que um inquirido referiu que durante a semana, o seu educando, aluno do contexto de 1.º CEB, não brinca em espaços naturais, e, portanto, ao vermos individualmente o questionário deste inquirido percebemos que este aluno/a brinca em espaços naturais em média três vezes no fim-de-semana. O que para nós é preocupante, mas que infelizmente é o que corresponde a realidade, pois consideramos que o tempo para brincar e ser ativo no exterior é uma prioridade para as crianças no nosso século. Na figura seguinte foram enumeradas as concepções dos

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

inquiridos do contexto de EPE referentes às competências que na sua opinião podem ser mobilizadas no espaço exterior, tendo estes mencionado que todas as competências, sociais, emocionais, físicas/motoras, cognitivas e comunicacionais podem ser mobilizadas no espaço exterior.

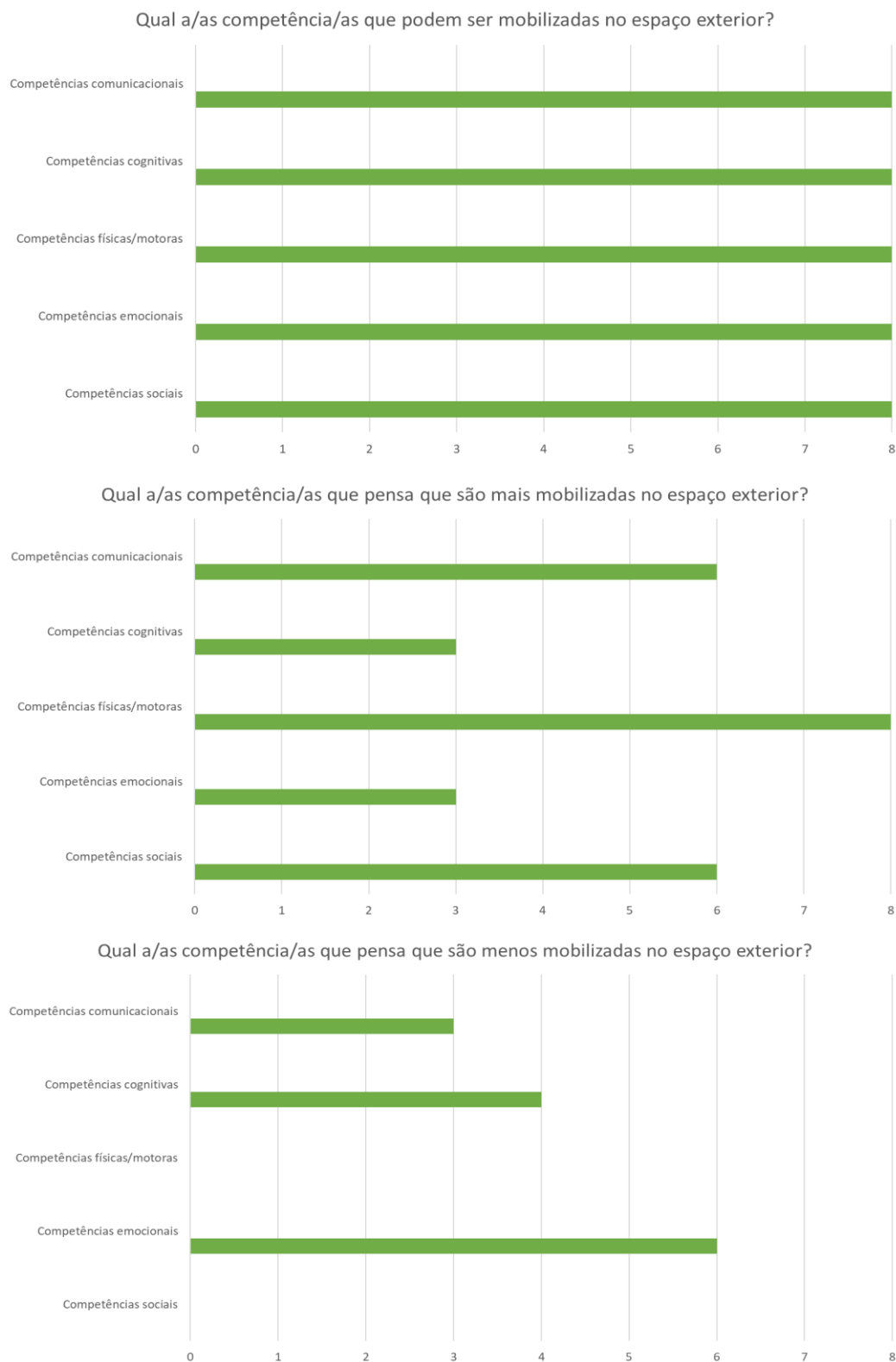


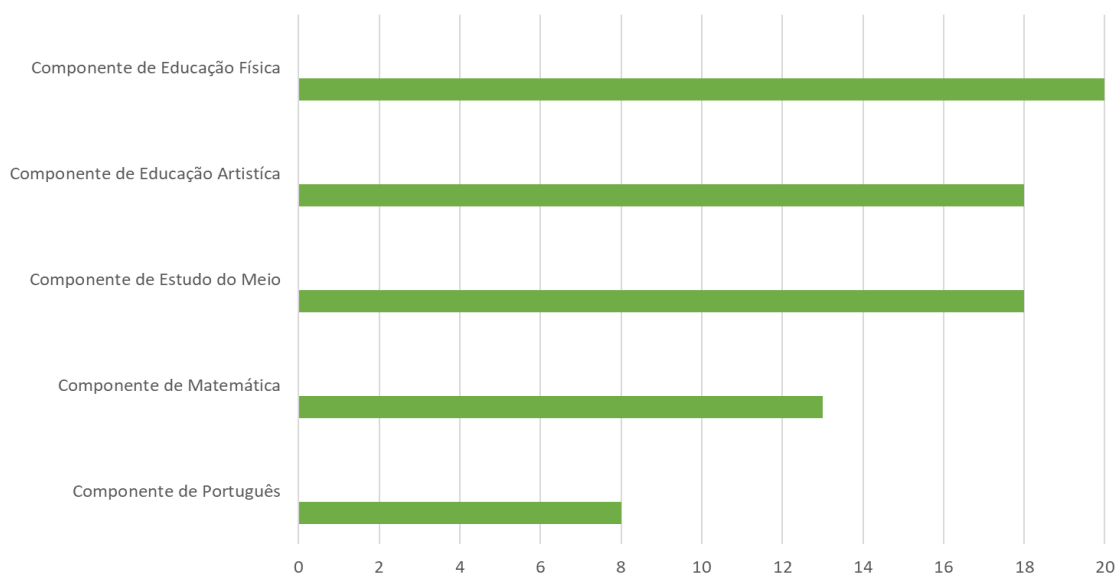
Figura 71 - Evidência: “Quais as competências mobilizadas no espaço exterior?”

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

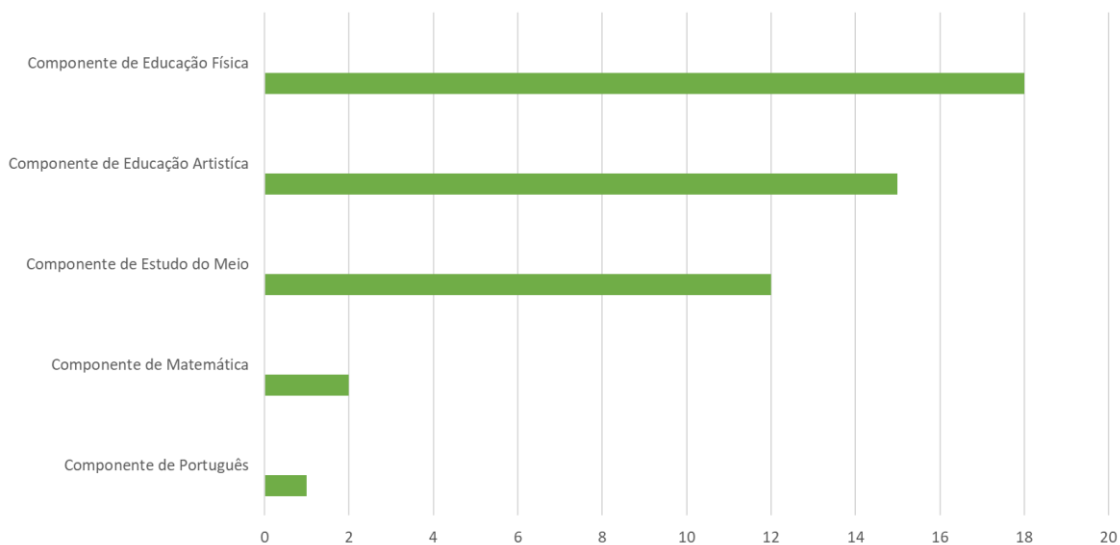
De um modo geral, os inquiridos destacaram assim as competências físicas/motoras, sociais e comunicacionais como sendo as mais mobilizadas no espaço exterior e as competências emocionais e cognitivas como sendo as menos mobilizadas.

No contexto de 1.º CEB ao questionarmos os EE dos alunos, sobre quais as componentes do currículo mobilizadas no espaço exterior, concluímos que a componente que destacam como sendo a mais mobilizada no espaço exterior é a componente de educação física e de educação artísticas, enquanto as menos mobilizadas nas suas conceções é a componente de português e matemática, tal como é possível comprovar na evidência seguinte (figura 72).

Qual a/as componente/s que podem ser mobilizadas no espaço exterior?



Qual a/as componente/s que pensa que são mais mobilizadas no espaço exterior?



Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

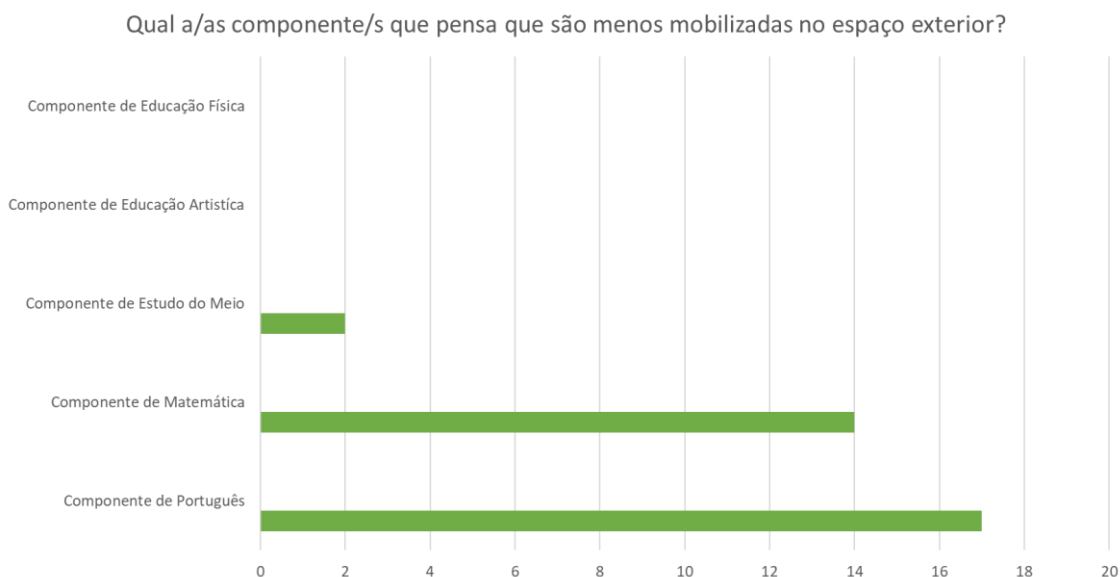


Figura 72 - Evidência: “Quais as componentes do currículo mobilizadas no espaço exterior?”

De um modo geral, verificámos que em ambos os contextos os inquiridos referem que todas as competências/ componentes do currículo podem ser mobilizadas no espaço exterior, fazendo referência a atividade física como sendo a competência/componente curricular mais mobilizada no espaço exterior e que as competências emocionais e a componente curricular de português são nas suas opiniões as menos mobilizadas.

Assim num total de 28 inquiridos de ambos os contextos, 58% das crianças, tal como é visível na figura 73, a maioria solicita a ida a espaços naturais frequentemente, o que comprova o interesse pelo espaço exterior e pelas brincadeiras ao ar livre.

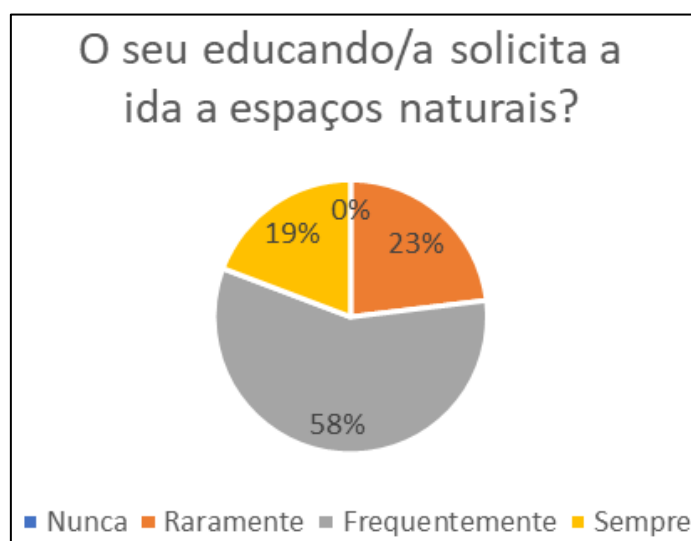


Figura 73 - Evidência: “O seu educando/a solicita a ida a espaços naturais?”

Percepções das crianças e atividades implementadas em ambos os contextos:

De modo a obtermos uma comparação de resultados, implementámos atividades idênticas no contexto de EPE e no 1.º CEB. No quadro seguinte, apresentamos uma síntese das atividades implementada, bem como o objetivo e o processo de cada um dos contextos.

Quadro 12- Síntese das atividades implementadas em ambos os contextos

Síntese da atividade	Objetivo		Processo	
	<i>Pré-escolar</i>	<i>1ºciclo</i>	<i>Pré-escolar</i>	<i>1ºciclo</i>
Leitura da história “O jardim curioso”	Desenvolver as competências sociais	Desenvolver a componente de português	Partilha e reconto da história pelas crianças em grande grupo	
Comparação dos elementos da natureza	Desenvolver as competências cognitivas	Desenvolver a componente de matemática	Comparação de elementos da natureza para analisarem as suas observações	Comparação de elementos da natureza para registarem as suas observações
Atividades sobre a água	Desenvolver competências físicas/ motoras	Desenvolver a componente de estudo do meio	Observação, experimentação e reflexão do processo de separação de misturas de água com terra e areia.	Observação, experimentação e reflexão do processo de decantação e filtração da água da chuva.
Exploração dos elementos da natureza	Desenvolver as competências emocionais	Desenvolver a componente da educação física/ artística	Exploração dos elementos da natureza para um desenho livre	Exploração dos elementos da natureza para um desenho estruturado

A primeira atividade implementada em ambos os contextos, partiu da história “O jardim Curisoso” de modo a conhecer as percepções das crianças, proporcionando assim um momento de diálogo e partilha de ideias, em ambos os contextos após a leitura de mesma. Neste sentido, pretendemos assim ir ao encontro dos interesses das crianças,

valorizando-os, implementando assim atividades com base nas ideias das mesmas, que destacamos no quadro seguinte, quadro 13, como sendo as principais.

Quadro 13 – Evidências do diálogo do contexto de educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo

Contexto de Educação Pré-Escolar		1.º Ciclo do Ensino Básico	
Estagiária	<u>O que gostavam de mudar no recreio?</u>	Estagiária	<u>O que gostavam de mudar no recreio?</u>
Criança P.	Gostava que tivesse um carro para comida, como aqueles que existem, onde vendem coisas!	Criança M.C.	Eu gostava que para além de brincarmos...aprendêssemos mais lá fora!
Estagiária	<u>O que vão precisar para o carro de comida?</u>	Estagiária	<u>O que gostavam de aprender lá fora?</u>
Criança B.	Vamos precisar de um livro de receitas...podemos pedir aos pais para escreverem!	Criança G.	Aprender matemática usando os paus e as pedras para nos ajudar a contar!
Estagiária	<u>Vão fazer a comida com o que?</u>	Estagiária	<u>Vão aprender com o que, lá fora?</u>
Criança L.	Vamos fazer sumos de terra e água com algumas pedras a fingir que é gelo!	Criança J.	Com a água que cai da chuva e que faz as poças lá fora (recreio)!
Estagiária	<u>E como é que o vamos construir?</u>	Estagiária	<u>E como é que podemos aprender lá fora?</u>
Criança A.	Podíamos usar a mesa de rodinhas que temos na sala...para a puxarmos com os triciclos!	Criança H.	A fazer desenhos diferentes com coisas da natureza!

O educador/professor deve, assim, refletir sobre as potencialidades do espaço educativo e preparar a sua intervenção de forma a permitir às crianças a sua exploração total, integrando o espaço exterior na sua prática educativa. Todas as nossas experiências na vida ocorrem através de diferentes descobertas e aprendizagens, nas quais o espaço exterior tem um papel fundamental. Pois o mesmo pode contribuir para o processo de

aprendizagem e desenvolvimento das crianças no 1.º CEB, e continuar a permitir que se cumpram todas as orientações, fundamentos e princípios da pedagogia para a infância.

Em ambos os contextos as crianças tiveram oportunidade de comparar alguns dos elementos da natureza, como paus, pedras, pinhas, folhas, etc., com recurso a uma balança de pratos de modo a explorarem a grandeza de medida – peso (figura 74).



Figura 74 - Evidência: Esquematização da comparação dos elementos da natureza no contexto de EPE e 1.º CEB

Assim no contexto de EPE, as crianças tiveram oportunidade de explorar a balança recorrendo ao uso dos termos “maior do que”, “menor do que” e igual a” (figura 75) enquanto os alunos do 1.º CEB, para além de explorarem o peso dos diversos elementos da natureza com recurso à balança (figura 76) primeiramente tiveram oportunidade de explorar a unidade de medida – altura para por fim compararem as quantidades dos elementos da natureza, introduzindo assim os termos de maior, menor e igual e a sua simbologia.



Figura 75 – Evidência: Comparar elementos da natureza no contexto de EPE



Figura 76 – Evidência: Comparar elementos da natureza no contexto de 1.º CEB

Segundo Wilson (2008), as crianças começam a adquirir a noção de medida quando comparam tamanhos de objetos. Atendendo ao facto de que os materiais naturais

variam consideravelmente em tamanho e peso. O nosso objetivo foi permitir a sua manipulação para ajudar as crianças compreenderem melhor a noção de medida, bem como a aprender a comparar os tamanhos dos materiais. Assim sendo, as crianças começam por compreender o conceito de grande e pequeno, evoluindo mais tarde, por meio de comparações, para uma compreensão mais precisa da medição, em noções como “maior que”, “menor que”, “mais leve do que”, “mais pesado do que”, etc. Sendo que quando as crianças adquirem o nível de compreensão mais elevado, já são capazes de utilizar instrumentos de medição, fazendo medições precisas dos materiais naturais do espaço exterior tal como nos foi possível observar na atividade realizada em ambos os contextos.

A figura 77, esquematiza a atividade sobre a água, tratamento da água, realizada no contexto de EPE a partir de uma mistura de areia e pedras, um “sumo”, que as crianças “confeccionaram” num momento de brincadeira livre na “roulotte da comida a fingir”, em que depois quiseram separar a areia e as pedras da água. Face ao exposto introduzimos o coador de rede e o funil na *roulotte* para numa primeira exploração, orientada, verificarmos qual o melhor filtro para a separação pretendida (figura 78). Enquanto no contexto de 1.º CEB após a introdução do relógio do clima na sala e de caracterizarmos a estação do ano do inverno por ter muitos dias de chuva decidimos realizar uma atividade experimental sobre a mesma, pois no diálogo inicial com a turma (quadro 13), o aluno J. partilhou que podiam aprender “com a água que cai da chuva e que faz as poças lá fora!”. E foi assim que a partir de uma amostra de água retirada de uma poça de água que procedemos a exploração do processo de decantação e filtração da água (figura 79) e ao registo das observações num protocolo da experiência.

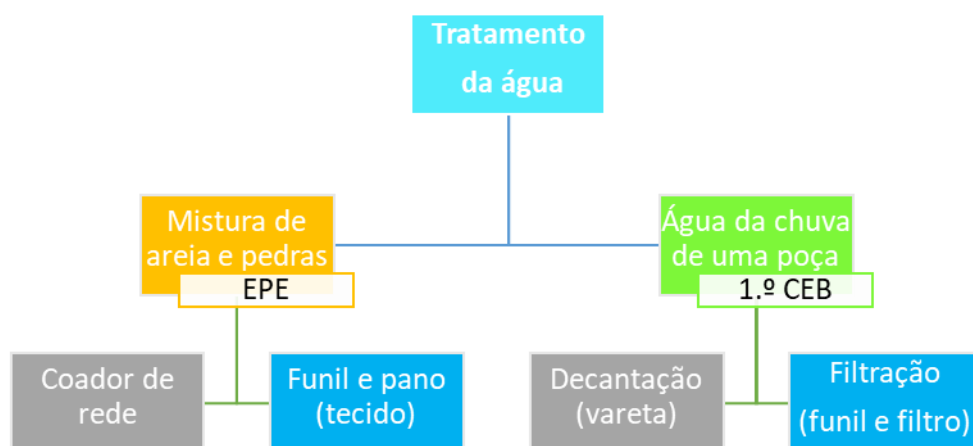


Figura 77 – Evidência: Atividade sobre a água no contexto de EPE e 1.º CEB



Figura 78 – Evidência: Atividade sobre a água no contexto de EPE



Figura 79 - Evidência: Atividade sobre a água no contexto de 1.º CEB

A quarta atividade de comparação realizada em ambos os contextos estava relacionada com a exploração dos elementos da natureza (figura 80), onde as crianças tiveram oportunidade de explorar os elementos da natureza, como paus, flores, sementes, folhas, etc.

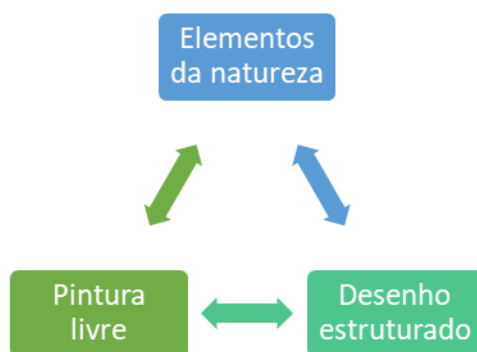


Figura 80 – Esquematização da exploração dos elementos da natureza no contexto de EPE e 1.º CEB

No contexto de EPE, através dos mesmos, com recurso a tintas foi lançado o desafio ao grupo para fazerem uma pintura livre onde foi visível as diversas explorações dos elementos na natureza em que algumas crianças recorreram às folhas para realizarem a técnica do carimbo com folhas das árvores numa folha de desenho, outros utilizaram as flores como se fossem pincéis ou até mesmo carimbos, pinhas, etc. pintando assim a folha de desenho (figura 81).

Enquanto no contexto de 1.º CEB o desafio já foi diferente, mas proporcionou na mesma a exploração dos elementos da natureza, pois o grupo teve de recorrer a elementos da natureza para ilustrarem as partes constituintes do corpo humano, partindo de uma folha da árvore representado o tronco, sendo que o objetivo era representarem a cabeça e os membros podendo também recorrer a canetas de filtro (figura 82).



Figura 81 – Evidência:
Exploração dos elementos da
natureza no contexto de EPE



Figura 82 – Evidência: Exploração dos
elementos da natureza no contexto de 1.º CEB

Com a técnica da pintura e desenho, as crianças fizeram uma pintura abstrata e recriam o corpo humano, respetivamente, de uma forma natural e criativa. Como nos é explicado por Gonçalves (1991) “a atividade criadora implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe” (p. 25). Desta forma, quanto à realização da mesma, notou-se um gosto e esforço unânime no contexto de EPE, bem como apreensão exponencial dos conhecimentos a adquirir no contexto do 1.º CEB. Este desafio no contexto de 1.º CEB teve uma forte adesão das famílias, pois foi realizado no período de confinamento, devido à pandemia COVID-19, e, portanto, o ponto que merece ser realçado foi sem dúvida o envolvimento dos familiares nesta atividade. De acordo com Costa (2018) “a participação das famílias no processo educativo é fundamental, exigindo um entendimento recíproco entre todos os intervenientes. (...) As funções destas instituições são entendidas como duas esferas de atuação que, embora não se sobreponham totalmente, se intersetam em parte, tornando as competências e as fronteiras mais ténues e invertas” (pp.87-88).

Capítulo 5. Conclusões

5.1. Conclusões da dimensão investigativa

Neste capítulo pretendemos concluir o estudo e referir a relevância dos aspetos teóricos e da prática que sustenta o estudo do Relatório Final. O processo de aprendizagem e partilha durante a construção do Relatório Final foi significativo e sustentado por distintas fases, tais como, a fase de observação, a fase de investigação sobre a própria prática, a fase de intervenção e a fase de análise e discussão de resultados.

Processo este de elaboração do Relatório Final de Investigação que foi sem dúvida uma mais-valia para compreender o funcionamento e organização de uma investigação, partindo da valorização do espaço exterior, como um local propício para a criança brincar e aprender.

Neste sentido são apresentadas as conclusões da dimensão investigativa realizada onde o objetivo foi valorizar o espaço exterior com um espaço igualmente educativo de modo a inovar práticas pedagógicas estimulantes para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas em contexto de EPE e 1.º CEB.

Através deste estudo exploratório pudemos verificar que tanto os profissionais de educação como as crianças têm uma visão em relação ao espaço exterior muito positiva. No princípio da investigação, em ambos os contextos, considerámos necessário iniciar a investigação com um momento de diálogo e partilha de ideias, o que permitiu ir ao encontro dos interesses das crianças e alunos, valorizando-os e colocando-os em prática, conhecendo também as conceções dos docentes e das famílias em relação ao espaço exterior.

Esta investigação permitiu dar resposta à questão e aos objetivos de investigação. Em relação à questão de investigação “Quais as potencialidades educativas do espaço exterior em Jardins de Infância/ escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico para as brincadeiras com cariz pedagógico das crianças/alunos?”, chegámos à conclusão que o brincar no espaço exterior oferece muitas vantagens durante o processo de desenvolvimento humano, pois o jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos, tais como a descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação e ainda um espaço onde se desenvolvem atividades físicas.

Em sequência, o empenhamento no brincar e os níveis de complexidade envolvidos, alteram e provocam mudanças na complexidade das operações mentais, onde a criança aprende também a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e, ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas (Neto, C., 2017). Relativamente às atividades implementadas no espaço exterior, apresentadas no 3.º capítulo, também estas foram uma parte enriquecedora para as crianças porque a partir das mesmas foi possível trabalhar diferentes aspetos, nomeadamente o desenvolvimento social, cognitivo, emocional e motor.

Não se pretendeu ser exaustivo, mas sim de olhar para as finalidades educativas que constam do programa do 1.º Ciclo e respetivos conteúdos e idealizar atividades em que o espaço exterior se revele um recurso importante na sua concretização. Este exercício pode motivar os docentes para a necessidade de implementar modificações no espaço exterior da sua escola e que não passem meramente pela colocação dos habituais equipamentos tradicionais.

Salientando assim a ideia de que a escola não é só a sala de aula, sendo o termo sala de aula definido por ser um ambiente de aprendizagem, cuja finalidade é transmitir, partilhar e adquirir conhecimentos enquanto o termo recreio segundo o dicionário Priberam consiste no “tempo concebido aos escolares para brincar...lugar onde esse tempo é passado”. Deste modo compreendemos quais os contributos que decorrem de atividades realizadas nos espaços exteriores ao nível das aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral das crianças/alunos, onde concluímos que o espaço exterior pode igualmente revelar-se importante no desenvolvimento de práticas interdisciplinares, mobilizando duas ou mais áreas curriculares em simultâneo.

Portanto, sentimos a necessidade de refletir sobre estes termos em contexto escolar, “sala de aula” e “recreio”, pois como foi visível nesta investigação o recreio é um local propício à aprendizagem e, assim, acaba por ser algo contraditório à sua definição, devendo estes termos serem substituídos por espaço interior e espaço exterior, respetivamente.

Assim através da revisão da literatura pudemos verificar que o tempo ganho no espaço exterior em brincadeiras e aprendizagens é um momento ideal para promoção de competências cognitivas, emocionais, sociais e físicas/motoras pois através da descoberta do ambiente envolvente, do exterior, as crianças exteriorizam as suas emoções, desenvolvem-nas, mas primordialmente fazem conexões sociais.

Todo este processo desde a valorização do espaço exterior à inovação de práticas pedagógicas demonstrou que trabalhar na área da educação, pretende valorizar e criar oportunidades para que o sentimento de descoberta esteja presente no processo de aprendizagem, promovendo-se desde cedo uma atitude curiosa e exploradora. Assim tal como afirma Bilson, et al. “nos primeiros anos da infância importa despertar as emoções – o sentido do belo, o entusiasmo pelo novo e pelo desconhecido, (...) para que seja possível suscitar nas crianças o desejo de aprender” (2017, p.28).

5.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura

A implementação deste projeto de investigação revelou ser uma experiência única e gratificante para nós, muito além do contributo profissional que deste adveio. O facto de termos sobre a nossa responsabilidade o planeamento, desenvolvimento e preparação de aulas forneceu-nos enquanto profissionais uma bagagem de gestão curricular e de grupo muito maior do que a que nós pensávamos ser possível.

Os estágios foram sempre elementos-chave para perceber todo funcionamento de uma sala de aula e, com isso, as rotinas inerentes à mesma, com tudo o que isso engloba. Foi possível perceber as rotinas, as burocracias, os programas e metas e, essencialmente, que cada aluno assume um papel de relevo dentro e fora da sala de aula, bem como as suas especificidades, sendo o papel do professor/educador fulcral.

Também a dimensão investigativa assumiu um papel importante uma vez que através da mesma percebemos como determinadas ferramentas têm um papel importante no desenvolvimento de uma questão de investigação, estudo etc., tornando-se desta forma a observação de tudo o que acontece importante, pois através desta é possível refletir sobre o caminho a traçar bem como o que pode ser melhorado.

Podemos referir que todo este percurso contribuiu para tomar consciência das práticas que queremos e não queremos ter ao longo do nosso percurso profissional. Salientando também que todo o nosso percurso académico nos tem tornado pessoas mais reflexivas e mais confiantes em relação às nossas estratégias e atitudes, recordando-nos da nossa responsabilidade no desenvolvimento de futuros cidadãos que se aspira serem livres, autónomos e solidários.

Enquanto futuras profissionais pretendemos dar tempo para as crianças crescerem, serem livres e sobretudo para aprenderem observando a natureza, ou seja, a aprender a viver devagar, caminhar e desfrutar a escola, o território e a natureza. Construindo assim a

autonomia para um futuro desconhecido, passando assim de pedagogias replicadas e explicativas para dinâmicas educativas baseadas na autonomia e participação; passar de ações de corpos passivos e dependentes para uma aprendizagem inteligente através da curiosidade, criatividade e da experiência do erro; dar lugar a uma aprendizagem colaborativa baseada em problemas e projetos transversais na aquisição do conhecimento e ainda desenvolver o pensamento crítico e de resolução de problemas através do trabalho de grupo e com validade ecológica.

Cada criança é um ser único, portador de interesses, sonhos, capacidades e talentos, contudo, também traz na sua essência, problemas particulares e algumas dificuldades. A mudança faz parte da evolução e a formação dos responsáveis pela ação educativa tem o seu foco na criança e no seu desenvolvimento pleno, por esse motivo, não pode haver receios de mudar, de seguir novas orientações, de refletir, de utilizar novas estratégias, de valorizar o trabalho de grupo, de elevar o desconhecido, de promover a diferença. Em suma, de investir com qualidade na educação.

Ao refletirmos sobre o futuro e reinventando o presente em tempo de pandemia, em que esta investigação foi realizada, consideramos importante que haja uma mudança da escola para um novo paradigma, tornar as ruas e as cidades mais verdes incentivando uma maior participação urbana e urbanística, ultrapassar o *deficit* de contacto com a natureza, mais mobilidade e interação social proporcionando mais tempo livre em casa, na escola e na comunidade, aumentar a literacia motora, lúdica e digital melhorando assim a qualidade de vida e bem-estar.

Ao longo deste percurso verificámos que cada espaço tem os seus dilemas, problemas, especificidades e vantagens e deve-se tirar o máximo de proveito desses mesmos locais e das suas particularidades. Concluindo assim que o brincar no exterior não pode ser apenas vislumbrado como um espaço que serve para correr e saltar, mas sim como uma ferramenta para o desenvolvimento de aprendizagens. O espaço exterior assume um papel ainda mais importante, pois permite às crianças ter liberdade, liberdade essa que não existe em contexto de sala de aula, por outro lado, também pode ser visto como uma ligação/ponte entre ambos os espaços. Tal como afirma Carlos Neto “Brincar não é só um direito é uma necessidade. Brincar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma ideia é uma vivência... jogar/brincar não é só incerteza é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia.” (2017, p.9).

Capítulo 6. Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (s.d.). *Professor-investigador: Que sentido? Que Formação?* Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Azevedo, O., (2015) *O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância*, Da Investigação às práticas, 6 (1), 132 – 156.
- Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade*. Aveiro: Investigar em Educação – II^a Série, Número 4.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. Aveiro: Revista Ibero-americana de Educação [vol. 72, pp. 85-104].
- Bertman, T & Pascal. C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years*. Management and innovation. Oxon: Routledge.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CDC (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Chilvers, D. (2011). *As long as they need: the vital role of time*. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 76-85). London: Sage Publications Ltd.
- Colégio Santiago (2019). *Quem Somos*. Acedido em: <https://www.colegio-santiago.pt/quem-somos/>
- Costa, H. (2018). *Relação Família- Escola*. Um olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado. (5ª edição). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Dias, M. & Rosário, I. (2014). *Lá Fora, Guia para Descobrir a Natureza*. Lisboa: Planeta Tangerina.
- Duarte, S. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças*. (Relatório de prática profissional supervisionada. IP Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Acedido em: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/RELAT%C3%93RIO%20FINAL_SUSANA%20DUARTE%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/RELAT%C3%93RIO%20FINAL_SUSANA%20DUARTE%20(7).pdf)
- Dubiel, M. (2000). Math Trail in Beacon Hill Park. Acedido em: <http://britton.disted.camosun.bc.ca/geometry/mathtrail.pdf>
- Eshach, H. (2006). *Science Literacy in Primary Schools and Pre-Schools*. Dordrecht: Springer.
- Fachada, M. O. (2018). *Psicologia das Relações Interpessoais*. (3ªed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espço exterior em jardim de infância*. (Tese apresentada para a obtenção do grau de doutor em psicologia). Universidade de Aveiro. Departamento de educação. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10773/14081>
- Forneiro, M. (2008). *Observación y Evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y Variables a considerar*. Revista Iberoamericana de Educación nº47 (p. 49-70).
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. F. (maio/agosto de 2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky*. Cadernos de Educação de Infância, N. °90, pp. 8-10. Lisboa: APEI
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de educação de infância, 68, 45-46.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Lino, D. (2013). *O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa, Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Lisboa: Porto Editora. (pp. 109-140).

Lopes, M. L. S. (2006) O Diretor de Turma e a Articulação Curricular. (Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular). Aveiro: Universidade de Aveiro, Portugal.

- Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: a data collector's field guide*. North Carolina: Family Health International.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V. Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007, novembro). *O Educador como Prático Reflexivo*. Cadernos de Estudo, 6, 129-142.
- Moreira, A. M. (2004). Formar formadores pela investigação-ação: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. CIEd.

Acedido em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/571/1/MariaAMoreira.pdf>

- Mota, P. (2009). *Jogos no ensino da Matemática*. Acedido em: <http://repositorio.uportu.pt/handle/11328/525> (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique).
- Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança* - introdução. In C. Neto (Ed.). *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp. 5-9). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C., Lopes, F. (2017). *Brincar em cascais*. Cascais.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: CONTRAPONTO.
- Pinto, D. (2013). *O Impacto do Modelo Touchpoints nas representações do educador*: Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação Especialidade Intervenção Precoce). Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2004). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. In E. Castro & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). Coruña: Universidad da Coruña. Republicada em 2008, PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática, 2(4), 153-180.

- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* EXEDRA – Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, 1, 9-24.
- *Projeto de intervenção para o agrupamento de escolas de Algueirão* (2017-2020) Acedido em:
http://emds.edu.pt/wpcontent/uploads/2019/09/ProjetoEducativo2017_2020.pdf
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Schaffer, R. (2005). *Introdução à Psicologia da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). *The role of Play*. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Tomás, Catarina (2012). *Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança?* Da Investigação às Práticas, II (1). 118 - 129.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Vale, M. (2013, janeiro/abril). Práticas. *Brincadeiras sem teto*. Cadernos de Educação de Infância, nº98, 11-13.
- Wilson, R. (2008). *Nature and Young Children. Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. London: Routledge.
- Würdig, R. C. (2010). *Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças*. In: Intermeia revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 16, nº 32: 90-105.

Legislação Consultada:

Despacho 6944-A/2018 de 19 de julho. Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto.

Apêndice A - Guiões da caracterização dos contextos educativos

1. Qual o tipo de estabelecimento:

- | | |
|---|---|
| a) Público | b) Privado |
| ☐ A1 Ministério da Educação | ☐ B1 IPSS (Instituição Privada de Solid. Social) |
| ☐ A2 Ministério do Trabalho e da Solid. Social | ☐ B2 Particular e Cooperativo |
| ☐ A3 Outros | ☐ B3 Outros |

2. Em que tipo de instalações funciona?

- a) Construção de raiz ☐
- b) Edifício adaptado ☐
- c) Edifício integrado em escola do 1.º Ciclo ☐
- d) E.B.I (Escola Básica Integrada) ☐
- e) Outros ☐

3. Qual a localização geográfica do estabelecimento?

- a) Área Urbana ☐
- b) Área Suburbana ☐
- c) Área Rural ☐

4. Horário do estabelecimento:

Hora de abertura __: __ Hora de encerramento __: __

5. Qual o lema da instituição?

6. Objetivos a cumprir pela instituição:

7. Quantas salas de atividade existem na Creche e quais os seus respetivos nomes?

8. Quantas salas de atividade existem no Jardim de Infância e quais os seus respetivos nomes?

9. Qual a lotação máxima de cada sala?

10. Para além das salas já mencionadas, que outros compartimentos possui a instituição na Creche e no Jardim de Infância?

11. Quantos adultos e crianças existem no estabelecimento?

Nome Salas	Crianças		Género		Adultos	
	Idades	Nº crianças	Feminino	Masculino	Nº Educadores	Nº Auxiliares

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

- a. Porque outro pessoal não docente é composto a instituição?

12. Existe pessoal de apoio?

- a) Educadores de apoio ☐
- b) Outros Técnicos ☐

Quais (Psicólogo, terapeuta, etc)?

13. Qual o grau de participação da família no estabelecimento?

- | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|---|
| a) Nula ☐ | Pontual ☐ | Frequente ☐ |
| b) Festas ☐ | Reuniões ☐ | Atividades ou Projetos ☐ |

14. Existem crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais)?

- a) Quantas crianças:
- b) Que tipos de Necessidades Educativas Especiais apresentam essas crianças?



INSTITUTO SUPERIOR CIÊNCIAS EDUCATIVAS

Licenciatura em Educação Básica

Observação e Intervenção em Contextos Educativos em 1º Ciclo

Indicações para Elaboração de um Guião de Caracterização do Agrupamento de Escolas

(Este Guião deve ser completado tendo em consideração o Contexto Educativo, o manual DQP e as Grelhas de Observação – Prof. Pedro Reis)

INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO.....

MORADA

CÓDIGO POSTAL **TELEFONE** **E-MAIL**

COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO

ORIENTADOR COOPERANTE

Tempo de Serviço

Anos de serviço neste estabelecimento

Categoria Profissional

Habilitações Académicas

Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente)

.....

Outra formação/habilitações certificadas

Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

.....

Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

.....

Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE? _____

Data de Realização da Observação /intervenção _____

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar o estabelecimento de ensino.

Caracterização da Instituição:

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente? _____

a) PÚBLICO _____ b) PRIVADO _____

2. Qual o Horário do estabelecimento de ensino?

a) Horário do estabelecimento:

Hora de abertura _____

Hora de encerramento _____

b) Qual a duração da componente lectiva?

Manhã das horas às horas

Tarde das horas às horas

3. Qual o número total de crianças inscritas nesta escola ? _____

4. Quantas salas e quantas turmas tem a escola? _____

5. Quais os horários da componente letiva? _____

6. Qual a duração da Componente de Apoio à Família ou de apoio sócio – educativo?

7. Como se organizam as atividades de enriquecimento curricular? _____

8. Estas atividades estão coordenadas com as atividades curriculares? _____

COMUNIDADE LOCAL

1. Qual a localização geográfica do Estabelecimento? _____

a) Área urbana _____

b) Área suburbana _____

c) Área rural _____

CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

1. Existem crianças com Necessidades Educativas Especiais? _____

a) Se respondeu afirmativamente, indique qual o número dessas crianças? _____

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças? _____

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico? _____

CRIANÇAS ESTRANGEIRAS

a) Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português? _____

b) Qual a proveniência desses pais? _____

c) Qual o número de crianças de minorias étnicas? _____

CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE AULAS:

NA DIMENSÃO TEMPORAL- EX: (Quando e como é utilizada? Quais as Rotinas?).

DIMENSÃO FÍSICA- EX: (O que há e como está organizada a sala de aula? Quais os recursos materiais existentes na sala de aula?).

DIMENSÃO FUNCIONAL- EX: (Como se utiliza o espaço, qual a sua funcionalidade e para quê?).

DIMENSÃO RELACIONAL – EX: (Como se caracterizam as relações existentes entre os alunos? Como se caracterizam as relações entre professor e alunos? Qual o grau de participação das famílias nas atividades escolares? Quem é que? Em que espaço? Em que circunstâncias?).

Apêndice B - Guia de entrevista à Educadora Cooperante

Blocos temáticos	Objetivo	Questões
Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista	• Explicar os objetivos da investigação e da entrevista; • Garantir o anonimato ao/à entrevistado/a e explicar que os dados são usados unicamente para a investigação; • Solicitar a gravação da entrevista, como forma de facilitar o registo dos dados.
Dados sobre o/a entrevistado/a	- Conhecer as perceções do/a entrevistado/a relativamente a sua profissionalidade	• O que é para si ser educadora de infância? • Sei que trabalha nesta área a 9 anos. Sente o mesmo entusiasmo e motivação após estes anos de trabalho? Porquê?
Conceções do entrevistado/a sobre o espaço exterior	- Conhecer, analisar e compreender as conceções do entrevistado/a sobre o espaço exterior	• Considera que o espaço exterior pode proporcionar aprendizagens às crianças? De que forma? • Na sua opinião como seria o recreio “ideal” para as crianças? • Qual pensa ser o papel do educador/a nas brincadeiras das crianças no espaço exterior?
Outras informações relevantes	- Obter outras informações relevantes	Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

Muito obrigada pela sua colaboração

A aluna/estagiária

Andreia Fonseca

Apêndice C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante

Blocos temáticos	Objetivo	Questões/ Respostas
Dados sobre o/a entrevistado/a	- Conhecer as percepções do/a entrevistado/a relativamente a sua profissionalidade	O que é para si ser educadora de infância? “É fazer parte de uma das alturas mais significativas da vida do ser humano... e é fazer parte de uma altura muito ativa e significativa! Porque neste momento como já podes compreender é aquela fase do ser humano que muita coisa fica consolidada e que muita coisa se potencia, ou não, e é uma altura muito delicada, e é um privilégio e uma grande responsabilidade interagir com o ser humano nesta fase tão determinante... para o resto da vida!... Mas também foi algo que eu nunca pensei muito sobre isso, era algo que eu desde pequenina sabia que era isto, nunca dei muita oportunidade para explorar outras vertentes porque sabia que a minha vocação estava relacionada com as crianças e ponto final... o meu interesse e vocação estava para aqui virado e... e realmente nunca me restou grandes dúvidas que o meu interesse é estar ao pé das crianças e de vê-los a desenvolver e a aprender, olha não sei é daquelas coisas que faz parte também da pessoa e da personalidade de cada um e foi um bocado assim!” Sei que trabalha nesta área a 16 anos. Sente o mesmo entusiasmo e motivação apos estes anos de trabalho? Porquê? “Não a motivação não é a mesma, secalhal não era esta a resposta que uma estagiária gostava de ouvir, mas a verdade é que não! Vinha com muito mais entusiasmo depois do curso, nos primeiros anos, em que tudo é muito fresco, é tudo novo existe uma vontade imensa de se experimentar tanta coisa.... É claro que o interesse e a vontade continuam lá... eu já passei por várias instituições e cada uma delas conseguiu enriquecer a minha prática de uma forma, mas também conseguiu criar alguns vícios e eu neste momento muito honestamente ate preferia recuar um bocadinho, continuar na minha área de interesse mas noutra profissão, com outra perspetiva, um bocadinho mais distanciada para poder voltar ao direto, porque também é assim eu sou educadora há 16 anos em privados, e nos privados nós trabalhamos muitas horas no direto E não é um mundo cor-de-rosa trabalhar com crianças... é difícil, é saturante e par disso é maravilhoso! Portanto não, já não venho com o mesmo entusiasmo que vinha há 16 anos! No entanto considero que continuou a ser uma boa educadora e uma mais-valia para eles porque se não nem tinha a coragem de estar aqui! Mas é muito importante a pessoa estar sempre a ir a formações e eu nunca parei, há 16 anos que continuou a fazer alguma coisa por mim e por eles, porque depois é assim eu vou as formações e acabo por encontrar outras profissionais que veem de outros sítios...com interesses diferentes... que veem com perspetivas tão diferentes das tuas e tu vês que há coisas que tu podias estar a fazer bem melhor ou ate pelo contrario que há situações bem piores e tu através disso consegues melhorar a tua pratica é tão importante as vezes as formações par podermos dialogar umas com as outras e percebermos o que é que se pode fazer de diferente! Portanto uma pessoa que perca realmente a vontade de trabalhar com crianças também deixa de investir

		e eu isso sinto que estou sempre a tentar, mas que é saturante é... trabalhar com as famílias, para mim é a coisa mais complicada do mundo, é trabalhar com famílias que não querem ter consciência do desafio que tem pela frente, é muito frustrante e eu não consigo desligar isso, acho que é o pior defeito que eu tenho! Porque eu vou para casa a pensar que não estou a conseguir chegar aquela família, aquela criança e o trabalho tem que ficar aqui se não, não há espaço para a família...Portanto de uma forma a motivação não é a mesma, mas eu continuo sem duvidar que é este o meu rumo e que é este o meu ramo!”
Conceções do entrevistado/a sobre o espaço exterior	- Conhecer, analisar e compreender as conceções do entrevistado/a sobre o espaço exterior	• Considera que o espaço exterior pode proporcionar aprendizagens às crianças? De que forma? “Sim imenso! Este verão então foi assim uma chapada para muita gente e este colégio apesar de sempre dizer que é muito importante ir brincar para o recreio, a verdade que o tempo para os meninos estarem lá fora é tão reduzido e nisto esta pandemia veio ajudar porque obrigou o colégio a ter de se preparar para receber as crianças todas lá fora, tivemos que nos reorganizar e dividir o recreio, e arranamos para que isso fosse possível, mas vimos que era possível que funciona e a verdade é que as crianças adoraram este verão e foi um verão sem visitas de estudo, sem praia, sem irmos a lado nenhum... e eles amaram...foi o ano em que eu tive mais feedback positivo, foi este... e foi porque tiveram imenso tempo no recreio a brincar! E todas estas aprendizagens que nos fazemos na rua, quando eles podem mexer em materiais naturais, quando eles podem ver com as mãos, olha como os espanhóis, podem mexer nas coisas é muito diferente é claro que há imensa coisa que não é possível, não lhes posso mostrar uma baleia sem recorrer a um vídeo, fotografias... Mas tudo aquilo que é possível fazer lá fora... é fazer lá fora! Porque os comportamentos são diferentes... eu cheguei a trabalhar numa instituição que era num 2º andar, em que nem o céu nos conseguíamos ver, não havia espaço exterior nenhum, eu nem o tempo podia marcar com estes meninos, porque não dava para perceber se estava sol! E via-se realmente também a diferença no comportamento deles, de não poderem extravasar e de libertar a energia... Portanto o espaço exterior tirando aquela parte psicomotora que é a óbvia, mas depois toda aquela outra dimensão social, também de estar um bocadinho mais fora da supervisão do adulto que podem encontrar mais cantinhos e esconderijos e fazer mais coisas por eles próprios... um bocadinho mais independentes, e trepam e fazerem coisas que na sala não podem! Eu não gosto de usar a negativa quando fazemos as regas da sala por exemplo, então eles já têm isto bem interiorizado sem querer, eles próprios dizem, correr é na rua, andamos na sala... gritamos lá fora, cá dentro falamos... Não gosto de dizer “Não se grita, não se corre...”. • Na sua opinião como seria o recreio “ideal” para as crianças? Penso que o ideal seria ter como se fosse um quintal de tua casa, não haver nada de materiais de plástico e deste chão que é impermeável, o ideal para mim seria como se fosse um bosque com muitas árvores para trepar, com cordas para se fazer baloiços, com pneus como eu tinha no meu Jardim de Infância...meio enterrados e que nós saltávamos por cima e fazíamos baloiços com eles e que acabávamos também por passar pelo meio, alguns estavam soltos para nos podermos rodar, algumas estruturas de madeira... muito base como muitos jardins que se vê em algumas escolas mas

		principalmente em alguns países mais nórdicos, que é muito a base de árvores e estruturas feitas de madeira! Uma vez até vi, noutro país, em que tinham todos os anos o espaço exterior limpo e no início do ano as crianças é que projetavam com os adultos o que é que queriam construir, eles tinham as matérias-primas e eles é que escolhiam se queriam escorregas, estruturas de escadas, slide... tinham tudo a disposição! Viam o espaço, o adulto ajudava a fazer arquitetura, iam contruindo os primeiros meses e depois o resto do ano desfrutavam do recreio! Olha isso para mim seria o ideal! • Qual pensa ser o papel do educador/a nas brincadeiras das crianças no espaço exterior? É muito parecido como aquela história de organizar o espaço educativo dentro da sala... cada cantinho, cada zona, tem de estar muito bem pensado de forma a proporcionar aquelas aprendizagens chave, aquelas experiências chave! O espaço é um professor, é um elemento educativo tão forte, tão forte como um professor! Se ele estiver bem pensado e organizado e se proporcionar momentos de aprendizagens e experiências chaves, de uma forma supervisionada, é meio caminho andado para as crianças passar por todas aquelas situações de conflito e partilha que são importantes para ultrapassar desafios e para as estimularem!
--	--	--

Apêndice D - Guia de entrevista à Professora Cooperante

Blocos temáticos	Objetivo	Questões
Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista	• Explicar os objetivos da investigação e da entrevista; • Garantir o anonimato ao/à entrevistado/a e explicar que os dados são usados unicamente para a investigação; • Solicitar a gravação da entrevista, como forma de facilitar o registo dos dados.
Dados sobre o/a entrevistado/a	- Conhecer as perceções do/a entrevistado/a relativamente a sua profissionalidade	• O que é para si ser professora de primária? • Sei que trabalha nesta área a 15 anos. Sente o mesmo entusiasmo e motivação apos estes anos de trabalho? Porquê?
Conceções do entrevistado/a sobre o espaço exterior	- Conhecer, analisar e compreender as conceções do entrevistado/a sobre o espaço exterior	• Considera que o espaço exterior pode proporcionar aprendizagens aos alunos? De que forma? • Na sua opinião como seria o recreio “ideal” para os alunos? • Qual pensa ser o papel do professor/a nas brincadeiras dos alunos no espaço exterior?
Outras informações relevantes	- Obter outras informações relevantes	Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

Muito obrigada pela sua colaboração

A aluna/estagiária

Andreia Fonseca

Apêndice E - Transcrição da entrevista à Professora Cooperante

Blocos temáticos	Objetivo	Questões/ Respostas
Dados sobre o/a entrevistado/a	- Conhecer as percepções do/a entrevistado/a relativamente a sua profissionalidade	O que é para si ser professora de primária? Para mim, ser professora é fazer parte do crescimento dos alunos que me chegam à sala de aula. É proporcionar-lhes aquilo que eles precisam: um ambiente propício à aprendizagem de conteúdos escolares das diferentes áreas curriculares; um ambiente de partilha de conhecimentos/vivências e, muito importante, a gestão de emoções/frustrações, com base na persistência, solidariedade, humildade, empenho; etc... No fundo, transmitir-lhes valores fundamentais, acompanhando o seu crescimento, para se formarem como cidadãos ativos no futuro. Sei que trabalha nesta área a 15 anos. Sente o mesmo entusiasmo e motivação após estes anos de trabalho? Porquê? Como referi na questão anterior, considero o papel do professor fundamental no crescimento das crianças para futuros cidadãos ativos e com valores, para se integrarem de forma saudável na sociedade. A minha motivação foi e é essa, dar o meu contributo. Em relação ao entusiasmo, às vezes é mais difícil, com tantas condicionantes a que os professores estão sujeitos atualmente. Os horários, e mais especificamente do 1.º Ciclo, as burocracias exigidas e a postura dos pais/EE face à escola e/ou aos professores, que em nada facilitam o nosso trabalho na sala de aula. No entanto, quem faz uma escola são as pessoas. Por isso quando há um corpo docente coeso, que trabalha em equipa (como é o caso da escola onde trabalho) apesar das adversidades e de dias menos bons, a entrevista e a persistência no nosso foco “os nossos alunos” vence e o entusiasmo não se perde.
Conceções do entrevistado/a sobre o espaço exterior	- Conhecer, analisar e compreender as conceções do entrevistado/a sobre o espaço exterior	Considera que o espaço exterior pode proporcionar aprendizagens aos alunos? De que forma? Sem dúvida, o espaço exterior pode e deve proporcionar várias aprendizagens, como: educação física, articulando vários jogos com a área de matemática (contagens, exercícios de orientação espacial, geometria e medida, situações problemáticas), a área de português (leituras ao ar livre, escrita de textos a descritivos e/ou narrativos), a área de estudo do meio (contacto com a natureza, sensações, atividades experimentais) e educação artística (atividades de dança, teatro, desenho/pintura de paisagens/elementos do exterior).

		• Na sua opinião como seria o recreio “ideal” para os alunos? Na minha opinião, o recreio “ideal” deveria ter mais elementos da natureza, como flores/árvores e até animais (se fosse possível). Deveria ter terra, areia para os alunos mexerem/explorarem. Nesse espaço, poderia ter baloços, com troncos e cordas, túneis, balancés, etc... E, fundamental, espaços cobertos para que as crianças possam brincar no espaço exterior, mesmo quando chove. Pois, em muitas escolas, quando chove, as crianças ficam confinadas à sala de aula o dia todo, só saem para o refeitório e quando vão à casa de banho. • Qual pensa ser o papel do professor/a nas brincadeiras dos alunos no espaço exterior? O papel do professor deve ser orientar cada criança, para que possa explorar o espaço e o que ele tem, da melhor forma. Alertando os mais aventureiros para os cuidados a ter e/ou sensibilizá-los para apoiarem/ajudarem os mais receosos, incentivando-os a experimentar/tentar. Pois, cada vez mais, temos alunos com muitos medos.
--	--	--

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Apêndice F – 1.ª atividade: competências sociais – O jardim curioso

Grupo-Alvo: Pré-Escolar 3 aos 5 anos		1.ª Atividade: Competências sociais - <i>O jardim curioso</i>		Data: 18/09/2020
Áreas de conteúdo das orientações curriculares: • Área de Formação Pessoal e Social • Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem a Escrita • Área do Conhecimento do Mundo				
Finalidades educativas/ objetivos pedagógicos: - Dar voz as crianças e valorizar os seus interesses; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades.				
Componente/Domínio e subdomínio	Estratégias	Recursos	Tempo	
Convivência democrática e cidadania	Escutar o que as crianças dizem, apoiar a explicação das suas ideias e incentivar a sua participação ativa na conversa.	- Vídeo “O jardim Curioso”; - Cartolina e canetas de filtro; - Livro “O jardim curioso”.	<u>2 dias:</u>	
Linguagem oral: Comunicação oral	Contar histórias, promover conversas sobre as mesmas e criar oportunidades para as crianças a recontarem.		<u>1.º e 2.º momento:</u> 18 setembro	
Abordagem as ciências: Conhecimento do mundo social	Alargar os conhecimentos das crianças sobre o meio social e cultural, de modo a nomearem e descreverem aspetos físicos característicos da sua comunidade tais como ruas, pontes, transportes, edifícios.		<u>3.º momento:</u> 22 setembro	

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Descrição da atividade: <u>1.º momento:</u> De modo a sensibilizar as crianças para a valorização do espaço exterior, darei oportunidade as mesmas de visualizarem um vídeo que relata a história “O jardim curioso”. Nesta história o Jorge, a personagem principal, descobre numa linha férrea umas plantas sem vida, decide cuidar delas para que assim a cidade escura e cinzenta se transforme num jardim verde e cheio de vida. <u>2.º momento:</u> Depois da visualização do vídeo pretendo promover uma conversa sobre o mesmo questionando as crianças se também gostavam de fazer uma transformação no recreio tal como o Jorge fez na cidade. Perguntando-lhes, “O que é que gostavam de ter no vosso recreio?”, de modo a registar todas as suas ideias numa cartolina para posteriormente as colocarmos na janela da sala, para as partilharmos com as famílias e também claro para as colocarmos em prática. <u>3.º momento:</u> Para que a história “O jardim curioso” fosse compreendido por todo o grupo de crianças irei voltar a partilhá-la com o grupo, mas desta vez recorrendo ao livro para proceder à leitura do conto. Dando por fim oportunidade as crianças de a recontarem.		Como surgiu: Esta atividade surgiu de modo a desenvolver as competências sociais, realizando uma transformação no espaço exterior, pois o grupo de crianças demonstra bastante interesse pelo cantinho dos troncos existente no recreio.
Avaliação:		
Grupo (aspetos a avaliar): - Iniciativa; - Envolvimento; - Entregajuda; - Cooperação.	Estagiário (aspetos a melhorar): Esta história “O jardim curioso” é uma história com um vocabulário mais enriquecido e o vídeo que mostrei as crianças continha a projeção das ilustrações com uma voz de fundo a relatar a história e a meio foi visível que algumas crianças já estavam a dispersar e para as chamar a atenção devia ter parado o vídeo e ir fazendo alguns comentários. Por isso é que também decidi voltar a mostrar a história, mas de uma forma diferente, recorrendo ao livro, através do qual já realizei uma leitura diferente, substituindo alguns termos, ao mesmo tempo que ia envolvendo o grupo de crianças, colocando-lhe algumas questões o que correu bastante bem.	

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Apêndice G – 2.ª atividade: competências cognitivas – “A roulotte da comida a fingir”

Grupo Alvo: Pré-Escolar 3 aos 5 anos		2.ª Atividade: competências cognitivas - “A roulotte da comida a fingir”		Data: 22/09/2020			
Áreas de conteúdo das orientações curriculares:							
• Área de Formação Pessoal e Social • Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem a Escrita e da matemática • Área do Conhecimento do Mundo							
Finalidades educativas/ objetivos pedagógicos:							
- Estimular a criatividade das crianças na procura de soluções para os problemas que se colocam ao grupo e nas diferentes áreas de conteúdo; - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral; - Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta as questões colocadas; - Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (utensílios de cozinha e elementos da natureza); - Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.							
Componente/Domínio e subdomínio		Estratégias		Recursos		Tempo	
Independência e autonomia		Organizar uma área e materiais para o recreio, com a participação das crianças, para que se apropriem da utilização do espaço e dos diferentes tipos de materiais.		- Folhas de papel A4; - Lápis de cor;		3 dias:	
Domínio da educação artística: subdomínio das artes visuais		Expor os trabalhos das crianças, envolvendo-as na sua escolha e na definição de critérios estéticos da sua apresentação.				1.º momento: 22 setembro	

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Abordagem à escrita: Identificação de convenções da escrita	Valorizar o desenho como uma possível representação de objetos ou acontecimentos, considerando o “desenho” como uma forma de escrita.	- Utensílios de cozinha; Computador; - Tesouras e colas.	<u>2.º momento:</u>
Organização e tratamento de dados	Ajudar as crianças a participar na organização da informação recolhida recorrendo a tabelas, pictogramas simples, etc.		23 setembro
Mundo tecnológico e utilização das tecnologias	Apoiar as crianças na utilização do computador e na exploração das suas diferentes potencialidades.		<u>3.º momento:</u>
Conhecimento do mundo físico e natural	Organizar o ambiente educativo de forma a estimular e apoiar a curiosidade das crianças nas suas tentativas de exploração do meio físico e natural, disponibilizando e envolvendo as crianças e as famílias na recolha de materiais naturais.		24 setembro
Descrição da atividade: <u>1.º momento:</u> Este primeiro momento da atividade inicialmente, ocorrerá em grande grupo para em conjunto decidirmos o nome da nossa <i>roulotte</i> e posteriormente a ilustrarem. Ilustrando assim como a imaginavam, ilustrações estas legendadas posteriormente por mim tendo em conta as descrições das crianças as mesmas. <u>2.º momento:</u> De forma a dar continuidade ao processo de planeamento da criação da <i>roulotte</i> , as crianças no dia seguinte terão oportunidade de explorar alguns utensílios de cozinha disponibilizados numa caixa. Para assim os organizar por categorias de modo a sabermos o que temos para a nossa <i>roulotte</i> . Posteriormente as crianças iram ter oportunidade de tirar fotografias aos mesmos para depois de impressas as recortarem e colarem na tabela de “O que temos?”.		Como surgiu: De modo a desenvolver as competências cognitivas, envolvendo o grupo de crianças no processo de planeamento da criação da <i>roulotte</i> “A roulotte da comida a fingir”.	

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

<u>3.º momento:</u> Por fim de modo a preencherem uma tabela de dupla entrada de “O que precisamos?” as crianças em pequeno grupo recorram ao computador para procurarem as imagens desses materiais, sendo estes os elementos da natureza (paus, pedras, conchas, etc.). Tabela esta que servirá para dar a conhecer também as famílias que elementos da natureza precisamos, com o objetivo de quando os trouxerem escreverem o seu nome na coluna intitulada por “quem trouxe?”. Lançando também o desafio as famílias de realizarem com as crianças receitas para estas as explorarem na <i>roulotte</i>, “receitas” estas com os ingredientes sugeridos pelo grupo de crianças, como terra, pinhas, folhas, areia, pinhas, paus, conchas e pedras (figura 5, 6 e 7).	
Avaliação:	
Grupo (aspetos a avaliar): - Iniciativa; - Envolvimento; - Entreaajuda; - Cooperação.	Estagiário (aspetos a melhorar): O segundo momento foi realizado em grande grupo, mas penso que se o tivesse realizado em pequeno grupo teria corrido melhor. Pois todas as crianças queriam ver o que estava na caixa e dizer o que era, por vezes tinha de parar para eles se acalmarem um pouco de modo a dar seguimento. O entusiasmo deles é tanto pela <i>roulotte</i> que acabavam por se exaltar, o que é um aspeto positivo no sentido em que estou a ir ao encontro dos interesses deles, mas também um aspeto negativo, pois dificultou o controlo e envolvimento de todo o grupo de crianças.

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Apêndice H – 3.ª atividade: Competências emocionais – Criação da *roulotte*

Grupo-Alvo: Pré-Escolar 3 aos 5 anos 29/09/2020		3.ª Atividade: Competências emocionais - Criação da roulotte		Data:
Áreas de conteúdo das orientações curriculares: • Área de Formação Pessoal e Social • Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística e da matemática • Área do Conhecimento do Mundo				
Finalidades educativas/ objetivos pedagógicos: - Fomentar a empatia e entreajuda das crianças; - Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Identificar e descrever os sons que ouve quanto as suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais; - Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração; - Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (elementos da natureza); - Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas diferentes etapas (questionar, colocar hipóteses, etc.).				
Componente/Domínio e subdomínio	Estratégias	Recursos	Tempo	
Conciencia de si como aprendiz	Apoiar as crianças a explicarem o que vão fazer e como, e também a relatarem o que fizeram e como, envolvendo-as nos processos de planeamento, realização e avaliação (individual, a pares, em pequeno grupo e em grande grupo).	- Sons da natureza;	2 dias:	
Domínio da educação artística: subdomínio das artes visuais	Disponibilizar diversos materiais, organizados e acessíveis as crianças de modo a promover situações que permitam a utilização e exploração de diferentes modalidades expressivas.	- Elementos da natureza;	1.º momento: 29 setembro	
Domínio da educação artística: subdomínio da música	Proporcionar situações de escuta orientada de diversos sons (da natureza) gravados.	- Tintas;	2.º momento: 30 setembro	
Números e operações	Utilizar as situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem e uso dos termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades.	- Utensílios de cozinha;	3.º momento: 30 setembro	
Conhecimento do mundo físico e natural	Organizar o ambiente educativo de forma a estimular e apoiar a curiosidade das crianças nas suas tentativas de exploração do meio físico e natural,	- Caixas;		
		- Lápis de cor;		

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

	disponibilizando e envolvendo as crianças e as famílias na recolha de materiais naturais.	- Folhas de papel A4; - Cola branca; - Mesa de rodinhas.	
Introdução a metodologia científica	Criar uma <i>roulotte</i> no recreio com materiais habituais na vida corrente (recipientes, colheres, funil, etc.) que incentivem a exploração e experimentação.		
Descrição da atividade: <u>1.º momento:</u> De modo a dar início à exploração dos elementos da natureza que algumas crianças trouxeram começaremos por observá-los e enumerá-los no espaço exterior, em grande grupo. Posteriormente as crianças irão identificar alguns sons da natureza, como por exemplo o som da chuva, do vento, do mar, etc. Terminando assim a exploração dos mesmos com a realização de um jogo da memória, em que colocarei alguns elementos da natureza no chão pedindo as crianças para decorarem a sua disposição. Com a finalidade de depois retirar um elemento da natureza e a criança que tiver os olhos fechados identificar qual é o elemento em falta e assim consecutivamente. <u>2.º momento:</u> No segundo momento da atividade, as crianças irão utilizar os elementos da natureza, mas de uma forma diferente, utilizando-os para a realização de uma pintura abstrata, recorrendo assim as suas pinturas para decorarem e furarem a <i>roulotte</i> (mesa com rodinhas). <u>3.º momento:</u> Por fim de forma a darmos por concluída a nossa <i>roulotte</i> , definiremos em conjunto o número de crianças que podiam brincar na mesma, algumas regras, organizaremos os materiais todos em caixas de plástico, elaboraremos os nossos aventais de plástico e colocaremos tudo junto ao cantinho dos troncos para na semana seguinte puderem brincar na “roulotte da comida a fingir”.		Como surgiu: De modo a desenvolver as competências emocionais, indo ao encontro do interesse do grupo de crianças de contruirmos uma <i>roulotte</i> “A roulotte da comida a fingir”, para explorarem no espaço exterior.	
Avaliação:			
Grupo (aspetos a avaliar): - Iniciativa; - Envolvimento; - Entreaajuda; - Cooperação.		Estagiário (aspetos a melhorar): Em relação à pintura com os elementos da natureza, penso que seria uma boa estratégia voltar a fazê-lo com o grupo de crianças de modo a comparar as explorações efetuadas. Pois como foi a primeira vez deles a exploração os elementos na natureza como utensílios de pintura, foi uma pintura muito abstrata, mas penso que numa outra exploração já iam fazer de forma diferente, não utilizando tanta tinta, utilizando apenas os elementos que concluíram que funcionavam melhor ou até mesmo com um planeamento prévio, efetuando algo mais complexo e com um propósito e não como aconteceu neste dia de forma exploratória.	

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Apêndice I – 4.ª atividade: Competências Físicas/Motoras – Exploração da *roulotte*

Grupo-Alvo: Pré-Escolar 3 aos 5 anos		4.ª Atividade: Competências físicas/motoras - <i>Exploração da roulotte</i>		Data: 06/10/2020
Áreas de conteúdo das orientações curriculares: • Área de Formação Pessoal e Social • Área de Expressão e Comunicação -Domínio da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem a Escrita e da matemática • Área do Conhecimento do Mundo				
Finalidades educativas/ objetivos pedagógicos: - Proporcionar as crianças ocasiões de exploração do espaço exterior; - Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras e dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios; - Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginarias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros; - Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los; - Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural; - Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo meio ambiente.				
Componente/Domínio e subdomínio	Estratégias	Recursos materiais	Tempo	
Conciencia de si como aprendiz	Acompanhar as experiências que as crianças realizam, proporcionado um diálogo interativo entre elas, e envolvendo-me nesse diálogo, colocando perguntas abertas incentivando a explicação das suas ideias, de modo a facilitar a construção conjunta do pensamento.	- <i>Roulotte</i> ;	3 dias:	
Domínio da educação física	Dar oportunidade à criança de explorar livremente o espaço exterior, cooperando com os outros em situações de jogo.	- Elementos da natureza;	<u>1.º momento:</u> 6 outubro	
Domínio da educação artística: subdomínio do jogo dramático/teatro	Proporcionar o desenrolar do jogo dramático, para além do espaço da sala em que este se desenvolve habitualmente, e prever com as crianças outros espaços em que este se poderá desenrolar, como por exemplo no recreio.	- Utensílios de cozinha;	<u>2.º momento:</u> 7 outubro	
Abordagem à escrita: Funcionalidades da linguagem	Usar situações do quotidiano para proporcionar um contacto funcional com o escrito, como por exemplo o recurso a receitas.	- Balança;	<u>3.º momento:</u> 8 outubro	
		- Recipiente;		

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

escrita e sua utilização em contexto		- Bacia;	
Geometria e medida: medida	Colocar questões para levem as crianças a aperceberem-se da grandeza de determinada medida (peso).	- Coador de rede, papel, filtro e pano.	
Conhecimento do mundo físico e natural	Organizar o ambiente educativo de forma a estimular e apoiar a curiosidade das crianças nas suas tentativas de exploração do meio físico e natural, disponibilizando e envolvendo as crianças e as famílias na recolha de materiais naturais; Experimentar diferentes filtros e verificar qual o que funciona melhor para separar uma mistura de água com areia ou terra.		
Descrição da atividade: <u>1ºmomento:</u> Antes de dar início à exploração livre da <i>roulotte</i> , introduzirei a noção de peso através da exploração de uma balança contruída com cabides, balança esta que permite que as crianças tenham uma perceção de quais os elementos da natureza mais pesadas quando colocadas nos respetivos pratos da balança, comparando assim qual o elemento que tem maior, menor ou igual peso. <u>2ºmomento:</u> No momento seguinte introduzi alguns materiais à <i>roulotte</i> , como um coador de rede e filtros para as crianças poderem separar as misturas de água com areia ou terra que realizam (sumo de terra). De modo a introduzi-los realizamos a separação da mistura com o filtro, o coador, o pano e o papel de limpeza de modo que em conjunto chegássemos à conclusão de qual o melhor e pior filtro para a separar. <u>3ºmomento:</u> Para findar a atividade darei oportunidade a todo o grupo de brincarem na <i>roulotte</i> , de forma a observar o comportamento e as explorações das crianças.			Como surgiu: Esta atividade surgiu de modo a desenvolver as competências físicas/motoras dando oportunidade às crianças de realizarem brincadeiras espontâneas e estruturadas na <i>roulotte</i> “A roulotte da comida a fingir”.
Avaliação:			
Grupo (aspetos a avaliar): - Iniciativa; - Envolvimento; - Entreaajuda; - Cooperação.	Estagiário (aspetos a melhorar): Poderia ter optado por realizar a exploração da <i>roulotte</i> de forma diferente, deixando-os primeiro explorarem livremente a <i>roulotte</i> e depois sim, incentivar algumas experimentações tal como a exploração da balança e a separação de misturas. Não é que assim não tenho resultado bem, porque resultou e eles realizaram outras explorações, mas penso que fazia mais sentido pela ordem que tinha pensado inicialmente.		

Apêndice J – Narrativa reflexiva da 3.^a semana (EPE)

3^a Semana:

Nesta semana demos continuidade ao projeto da rulote, onde tivemos oportunidade de criar a rulote recorrendo a uma mesa de rodinhas já existente no colégio, decorando-a e organizando-a tendo em conta as ideias do grupo de crianças.

Primeiramente de modo a introduzir os elementos da natureza, que serão os ingredientes utilizados para cozinhar na rulote, proporcionei um momento de escuta de alguns dos sons da natureza para de seguida realizarmos o jogo da memória com os elementos naturais. Quando terminada esta pequena introdução/exploração cada criança teve oportunidade de os explorar livremente através da realização de uma pintura¹. Onde foi visível o prazer das crianças em explorarem e utilizarem diferentes materiais que lhes são disponibilizados para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, pois de acordo com as OCEPE “a multiplicidade e diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (2016, p.49). Pinturas estas que foram utilizadas no dia seguinte para a decoração da nossa rulote, forrando-a e plastificando-a, bem como as ilustrações das quatro regras que definimos para a rulote em grande grupo inicialmente na conversa da manhã². Neste momento de diálogo para além de definirmos as regras, dividimos tarefas em que um grupo ficou encarregue da decoração da rulote e o outro da sua organização. A meu ver esta foi uma boa estratégia de modo a dar oportunidade a todos de participarem e intervirem igualmente na criação da mesma, mas senti algumas dificuldades na gestão dos acontecimentos, pois o momento de decoração foi realizado no exterior nas mesas do recreio e o restante grupo ficou na sala a brincar livremente mas a tarefa da organização da rulote já foi realizada dentro de sala na área do tapete pois os materiais estavam todos dentro da sala e para não ter de os transportar todos para o exterior decidi realiza-la no tapete, em que as crianças tiveram a fazer uma seleção dos utensílios de cozinha que tínhamos de modo a guardar apenas o necessário e a organizar os elementos da natureza por caixas. Como a rulote é algo que o grupo de um modo geral demonstra bastante interesse, todos queriam participar e ver o que os colegas estavam a fazer e senti algumas dificuldades em gerir o grupo, pois não conseguia dar atenção a todos porque claro não queria pedir para saírem e continuarem a brincar porque o entusiasmo e a vontade de todos participarem é o meu objetivo principal. Por isso

concluiu que a devia ter realizado também no espaço exterior, mas por outro lado é um aspeto bastante positivo porque o facto de ter estado atenta às brincadeiras livres das crianças, comprova que uma atividade iniciada de livre vontade, com base nos seus interesses, pode ser reveladora do nível de desenvolvimento das mesmas. Pois tal como afirma Coelho & Tadeu a brincadeira livre “pode também fornecer as informações necessárias para adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, de forma a contribuir para um desenvolvimento íntegro e de excelência” (2015, p.113). No dia seguinte no momento de acolhimento o grupo de crianças estava bastante entusiasmado pois pensava que ia brincar como a rulote, porque já estava finalizada, mas não tiveram oportunidade porque tiveram educação-física e inglês e a tarde foi o momento da hora do conto que tive oportunidade de dinamizar, através da leitura da história “somos todos diferentes”, história esta bastante dinâmica e compreendida por todo o grupo³.

Na sexta-feira a educadora deu início ao projeto dos animais que partiu de uma conversa espontânea em grande grupo, há uns dias, para tal a educadora começou por dar oportunidade as crianças de explorarem os animais da caixa dos animais que tem na sala⁴ organizando-os por categorias referentes aos seus habitats, selva, quinta e mar, para de seguida pintarem três caixas de cartão para posteriormente fazerem a maquete dos diferentes habitats.

Nota de campo Nº1

Registo diário Nº1		Descrição	Artes visuais	29/09/2020
Intervenientes	6 Crianças	Neste momento de pintura livre recorrendo aos elementos da natureza, senti que as crianças ao início estavam um pouco inseguras pois era a primeira vez que os estavam a explorar com esta finalidade associada as artes visuais. Mas posteriormente já estavam a usar a folha para fazer carimbagem, o pau para desenhar, a pinha rolando-a pela folha, etc. Uma das crianças do grupo faze-o de forma diferente, foi colocando cada elemento num frasco de tinta e depois pousando-os todos em cima da folha branca, de seguida retirou-os e disse-me “já esta, foi divertido!”.		
Local	Área do desenho			
Atividade Rotina	Atividade			
Observações	O restante grupo de crianças estava a brincar nas diversas áreas da sala.			

Nota de campo Nº2

Registo diário Nº2		Descrição	Regras	30/09/2020
Intervenientes	Grande grupo	- “Não discutir com os colegas...temos de ser todos amigos!” - “Só podemos estar 5 amigos na rulote...2 a cozinhar e 3 sentados nas mesas!” - “Temos de trocar com os amigos... Não podem ser sempre os mesmos amigos a brincar na rulote!” - “Só podemos usar os utensílios da rulote na rulote... nos escorregas não!”		
Local	Área do tapete			
Atividade Rotina	Acolhimento/diálogo			
Observações	As regras foram ilustradas em pequeno grupo, mas definidas em grande grupo.			

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Nota de campo Nº3

Registo diário Nº3		Descrição	Autonomia	01/10/2020
Intervenientes	Grande grupo	Esta história “Somos todos diferentes”, enumera aspetos que nos diferenciam uns dos outros, quer a nível físico, quer a nível emocional. No fim tem um espelho, para um exercício divertido de autodescoberta, cativando todas as crianças a quererem ver-se ao espelho. Assim ia pedir a cada criança para individualmente experimentar, mas as mesmas autonomamente, começaram a vir a pares e a verem-se ao mesmo tempo, enumerando assim algumas diferenças. “O G. tem óculos e eu não”, “O teu cabelo é mais escuro que o meu”, “Dá para ver que sou mais baixo”, “Não somos iguais, tu tens caracóis”, “Eu sou mais branquinho, se calhar foste mais vezes a praia” ... Achei este momento muito gratificante porque eles autonomamente enumeraram algumas diferenças tal como aconteceu na história. De seguida as crianças partilharam comigo o que mais gostavam de fazer... questionando-as também se tinham gostado do livro e o que tinham aprendido, a qual uma criança me responde: “Que somos todos diferentes, mas que isso não faz mal porque somos todos amigos na mesma”.		
Local	Área do tapete			
Atividade Rotina	Hora do conto			
Observações	Esta história foi escolhida por mim e optei por esta porque este tema é fundamental e a meu ver nunca é de mais falar sobre ele.			

Nota de campo Nº4

Registo diário Nº4		Descrição	Os animais	02/10/2020
Intervenientes	Grande grupo	Neste momento de exploração dos diversos animais da caixa que tinham na sala para brincarem, cada criança teve oportunidade de tirar um animal a sorte para falarmos sobre esse animal. De modo a concluirmos o que as crianças sabiam sobre ele, alimentação, habitat, revestimento, etc. De modo a clarificar algumas dúvidas que iam surgindo, recorremos ao computador tal como as crianças sugeriram para mostrarmos imagens ou vídeos sobre os mesmos. Como por exemplo, em relação as baleias, as crianças disseram que as baleias tinham um buraco para respeitarem, mas não sabiam onde era e como faziam, assim neste momento mostramos lhes um vídeo. Em relação a girafa também surgiu a dúvida de como é que elas comiam a bebiam água quando tinham de se baixar, porque diziam que só ao baixarem o pescoço não conseguiam pois já tinham visto no jardim zoológico que lhes colocam a comida e a água em sítios mais altos para chegarem, então mostramos-lhes uma imagem de uma girafa a abrir as pernas para ficar mais baixa e assim já conseguir beber água.		
Local	Área do tapete			
Atividade Rotina	Acolhimento/ Diálogo			
Observações	Neste momento a educadora deu mais enfoque ao revestimento dos animais, pois foram essas as dúvidas iniciais do grupo de crianças.			

Referências Bibliográficas:

- Coelho, R., Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. Lisboa.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME/DGE.

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Apêndice K – 1.ª atividade: Componente curricular de português - “O jardim curioso”

Turma: 1.ºano de escolaridade 23 Alunos	Tema: 1.ª Atividade: Componente curricular de português <i>“O jardim curioso”</i>	Calendarização: Dia: 6/11/2020 Horário: 14:30h – 16:15h
--	---	--

Componente Curricular	Domínio/ Bloco	Conteúdos/ Descritores do programa	Aprendizagens essenciais	Descritores do perfil do aluno	Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação
Português	Oralidade (O1)	<u>Interação discursiva</u> - Princípio de cortesia;	Oralidade: <u>Compreensão:</u> - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (responder a questões); <u>Expressão:</u> - Expressar opiniões partilhando ideias e sentimentos;	A- Linguagem e textos; B- informação e comunicação; C- Raciocínio e resolução de problemas;	<u>Motivação:</u> Escuta ativa de obras literárias. <u>Desenvolvimento:</u> Compreensão de narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto. <u>Consolidação:</u> - Narrar situações imaginadas como forma de desenvolver e explorar a imaginação, a expressão linguística e a	- Livro “O jardim curioso” - Caderno (registo ideias)	<u>Leitura do livro:</u> 30 Min	Compreensão de textos narrativos;
	Iniciação a educação literária (IEL1)	<u>Compreensão e expressão</u> - Expressão de ideias e sentimentos; <u>Audição e leitura</u> - Interpretar obras de literatura para a infância;	Educação literária: - Compreender textos narrativos;	D- Pensamento crítico e pensamento criativo; E- Relacionamento interpessoal; F- Desenvolvimento pessoal e autonomia;			<u>Reconto da história:</u> 30 Min <u>Diálogo com os alunos:</u> 45 Min	Capacidade de reconto da história; Iniciativa; Envolvimento; Respeito pelo outro e pelas suas opiniões.

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

		Compreensão de textos - Recontar histórias.	- (Re)contar histórias.	H- Sensibilidade estética e artística.	competência comunicativa.			
--	--	--	-------------------------	--	---------------------------	--	--	--

Descrição da atividade: <u>Motivação:</u> Primeiramente, pretendo proceder a leitura da história “o jardim curioso” à turma, com o objetivo de sensibilizar os alunos para a valorização do espaço exterior. Dando por fim oportunidade às crianças de a recontarem. <u>Desenvolvimento:</u> Para assim num momento seguinte promover uma conversa sobre o mesmo e questionar então as crianças se também gostavam de fazer uma transformação no recreio tal como o Jorge fez na cidade. De modo a conhecer a sua opinião sobre o facto de o transformarmos o nosso recreio numa sala de aula, ou seja, de aprenderem lá fora. <u>Consolidação:</u> Perguntando-lhes também sobre “o que gostavam de aprender lá fora? E como e com o que?” de modo a registar todas as suas ideias num caderno para posteriormente as transcrever para o quadro de giz da sala, com o objetivo de as cumprirmos ao longo do ano em articulação com os conteúdos programáticos.	Como surgiu: Esta atividade surgiu de modo a dar voz as crianças e valorizar os seus interesses.
Questões colocadas? • Conhecem o livro “o jardim curioso”? • O que é que acham que a história pode abordar? • O que aconteceu na história? • O que gostavam de mudar no recreio? • O que acham que podemos aprender lá fora? Como e com o que?	
Questões previstas? • O que é a poda? • O que são as ervas daninhas e os musgos? • Vamos aprender cá fora, no recreio?	
Dificuldades previstas? • Na capacidade de concentração do grupo de crianças no momento de leitura da história; • No envolvimento e participação de todos os alunos no diálogo com a turma.	

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Apêndice L – 2.ª atividade: Componente curricular de matemática – Comparar elementos da natureza

Turma: 1.ºano de escolaridade 24 Alunos	Tema: 2.ª Atividade: Componente curricular de matemática <i>Comparar elementos da natureza</i>	Calendarização: Dia: 25/ 11/ 2020 Horário: 9:30h -11:30h/ 14:30h – 17:15h
--	--	--

Componente Curricular	Domínio/ Bloco	Conteúdos/ Descritores	Aprendizagens essenciais	Descritores do perfil do aluno	Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação
<u>Português</u>	Leitura e escrita (LE1)	<u>Alfabeto e grafemas</u> - Valores fonológicos de grafemas, dígrafos e ditongos; <u>Compreensão de texto</u> - Poema;	<u>Escrita:</u> - Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos. <u>Leitura:</u> - Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos; - Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades.	A- Linguagem e textos; B- informação e comunicação; C- Raciocínio e resolução de problemas; D- Pensamento crítico e pensamento criativo; E- Relacionamento interpessoal;	<u>Motivação:</u> - Visualização e descoberta do texto “O sapo pula-pula”. <u>Desenvolvimento:</u> - Comparar as alturas dos alunos recorrendo ao vocabulário “maior do que”, “menor do que” e “igual a” para de seguida passar para a comparação das quantidades com a balança de pratos, explorando a	- Texto “O sapo pula-pula”; - Ficha das palavras com a letra “p” do texto; - Sinal maior, menor e igual; - Balança de pratos;	- Visualização e descoberta do texto (9:30h – 11h); - Exploração do vocabulário (11h -11:30h); - Exploração da simbologia (14:30h – 16h); - Exploração da música (16:15h – 17:15h)	Envolvimento na descoberta do texto; Concentração na realização da ficha das palavras com a letra “p”; Iniciativa na utilização do vocabulário; Compreensão da simbologia; Cooperação e empenho a

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Matemática Educação artística: Música Educação física Estudo do meio	Números e operações (NO1)	<u>Sistema de numeração decimal</u> - Ordem natural; os símbolos “<” e “>”; comparação e ordenação dos números até 100;	- Comparar e ordenar números e realizar estimativas de quantidades. Interpretação e comunicação - Cantar em grupo, da autoria de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas.	F- Desenvolvimento pessoal e autonomia; H- Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.	simbologia “<”, “>” e “=”, de modo a consolidar com exercícios do manual.	- Imagens e elementos da natureza (paus, pedras e pinhas);		cantar a música e a fazer os respetivos gestos.
	Jogos de exploração (Bloco 1)	<u>Voz</u> - Cantar canções;	Experimentação e criação - Recriar sequências de movimento a partir de temáticas e situações do quotidiano, evidenciado as capacidades de exploração e composição.		<u>Consolidação:</u> - Exploração da canção “havia um poço no fundo deste mar”.	- Manual de matemática; - Ficha de consolidação Do sinal de “<”, “>” e “=”.		
	Atividades rítmicas expressivas (Bloco 6)	<u>Dança</u> - Em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor e ou dos colegas;				- Música “havia um poço no fundo deste mar”.		
	À descoberta dos materiais e objetos (Bloco 5)	<u>Manusear objetos em situações concretas</u> - Conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização e conservação.	Tecnologia Saber manusear objetos do quotidiano (balança).					

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Descrição a atividade: <u>Motivação:</u> No período da manhã, de modo a introduzir a letra “p” pretendo recorrer à visualização e descoberta do texto “O sapo pula-pula”, de modo que os alunos procedam a contagem das palavras do texto e o colem no caderno de diário. Para que assim num momento seguinte procedamos a exploração da letra “p”, sublinhando as palavras e rodeando o “p” ao longo do texto. <u>Desenvolvimento:</u> Com o objetivo, de num momento seguinte identificarmos os seus sons através da sistematização das palavras que sublinharam e que terão oportunidade de legendar na ficha seguinte a colar no caderno, completando as palavras com os sons que descobertos, “pa”, “pe”, “pi”, “po” e “pu”. Antes da hora do intervalo da manhã, vamos ainda realizar um jogo em grande grupo através da comparação das alturas dos alunos, recorrendo ao vocabulário “maior do que”, “menor do que” e “igual a”. Assim no período da tarde vamos clarificar o vocabulário explorado no período da manhã utilizando a sua simbologia. Recorrendo assim aos símbolos do sapo, “<”, “>” e “=”, para ajudar na clarificação dos conceitos. Explorando assim num momento seguinte a balança de pratos, comparando a quantidade dos elementos da natureza dos dois pratos, chegando à conclusão de que o prato com maior quantidade vai para baixo e o prato com menor quantidade fica em cima e que quando tem a mesma quantidade ficam equilibrados. Recorrendo assim as imagens das quantidades dos elementos da natureza observados e dos sinais dos sapos para sistematizarem as conclusões a que chegamos no quadro. Realizando por fim os exercícios da página 58 do manual de matemática e ainda uma ficha de consolidação de modo a concluir se simbologia foi compreendida pela turma. <u>Consolidação:</u> Assim no final do dia, a turma terá oportunidade de cantar a música “Havia um poço no fundo do mar”, trabalhando assim a componente de música e dança, pois para além de cantarem tem de a acompanhar com os respetivos gestos, estimulando assim a concentração, cooperação e empenho na tarefa.	Como surgiu: De modo a lecionar os conteúdos programáticos da planificação semana (introdução da letra “p” e dos seus sons, bem como a simbologia “<”, “>” e “=”).
Questões colocadas? • O que aconteceu ao sapo pula-pula? • Quantas palavras tem o texto? • Quais são os sons da letra “p”?	
Questões previstas? • O que é uma balança de pratos?	
Dificuldades previstas? • Na compreensão do texto e na identificação dos sons da letra “p”; • Na aquisição da simbologia “<”, “>” e “=”. • Na coordenação dos gestos da música ao mesmo tempo que a cantam.	

Recurso didático:

O sapo pula-pula

O sapo pula-pula,
saltava em todo o lado!

Mas certo dia caiu numa pedra,
ficou coxo e atirou a pedra ao poço!



Gritando: Au, au... ajuda-me pau,
era tão escurinha que a confundi com uma pinha!



Sapo ____la-____la



____dra



____ço



____u



____nha

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Apêndice M – 3.ª atividade: Componente curricular de estudo do meio – Separação de misturas de água

Turma: 1.ºano de escolaridade 24 Alunos	Tema: 3.ª Atividade: Componente curricular de estudo do meio <i>Separação de misturas de água</i>	Calendarização: Dia: 17/ 12/ 2020 Horário: 14:30h – 16:15h
--	---	---

Componente Curricular	Domínio/ Bloco	Conteúdos/ Descritores	Aprendizagens essenciais	Descritores do perfil do aluno	Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação
Educação artística: Artes visuais Estudo do meio	Descoberta e organização progressiva de superfícies (Bloco 2)	<u>Pintura de expressão livre</u> - Pintar livremente em suportes neutros.	<u>Experimentação e criação:</u> - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão; - Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas.	A- Linguagem e textos; B- informação e comunicação; D- Pensamento crítico e pensamento criativo; E- Relacionamento interpessoal; F- Desenvolvimento pessoal e autonomia; G – Bem-estar, saúde e ambiente; H – Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico.	<u>Motivação:</u> - Exploração do relógio do clima. <u>Desenvolvimento:</u> - Realização do processo de decantação e filtração.	- Relógio do clima; - Água da chuva; - Materiais experimentais;	<u>Exploração da música</u> (30 Min)	Iniciativa na entoação da canção;
	À descoberta do ambiente natural (bloco 3)	<u>Os aspetos físicos do meio local</u> - O tempo que faz (registar, de forma elementar e simbólica, as condições atmosféricas diárias).	<u>Natureza:</u> - Reconhecer as implicações das condições atmosféricas diárias, no seu quotidiano.				<u>Atividade experimental</u> (45 Min)	Concentração e empenho na elaboração da ficha de registo;
	À descoberta dos materiais e objetos (bloco 5)	<u>Realizar experiências com a água</u> - Identificar algumas propriedades da água.	<u>Tecnologia:</u> - Realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais.		<u>Consolidação:</u> - Registo e partilha das observações realizadas.	- Fichas de registo.	<u>Elaboração da ficha de registo</u> (30 Min)	Cooperação e envolvimento na atividade experimental.

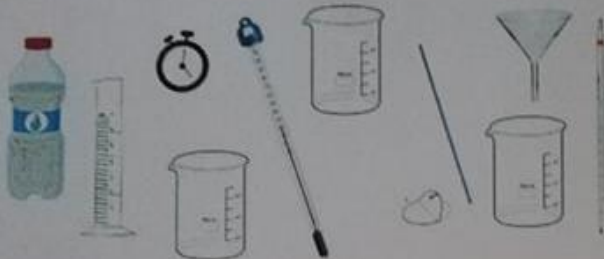
Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Descrição a atividade: <u>Motivação:</u> Introdução do relógio do clima, de forma a identificarmos as condições atmosféricas diárias e também das estações do ano, neste caso do inverno. <u>Desenvolvimento:</u> Após a exploração do relógio do clima, pretendo discutir com as crianças a solução apresentada (água da chuva de uma poça de água), identificando os seus constituintes, de modo a analisar se esta é considerada água potável ou residual. Para no momento seguinte experimentar com metade da turma separar a água (fase líquida) da terra e folhas (fase sólida), deixando primeiramente repousar a mistura e depois verter cuidadosamente a água para outro recipiente (decantação), verificando assim se a água ficou totalmente limpa e sem quais queres resíduos. Explorando ainda com os restantes alunos outra alternativa de separação dos pequenos resíduos que a água ainda contém, através do processo de filtração. Vertendo assim a mistura sobre um filtro, para testar e observar o que acontece ao líquido que atravessa o filtro. <u>Consolidação:</u> Por fim, os alunos terão oportunidade de preencher uma folha de observação através da seleção dos materiais utilizados para a execução deste processo bem como o registo (desenho) do que foi observado. Registrando assim o que foi observado no processo de separação dos pequenos resíduos, tal como foi realizado no processo de decantação e filtração na folha de observações. Para pôr fim, em conjunto, analisarmos se esta mistura final obtida já é própria para consumo, justificando e discutindo as opiniões sobre qual o processo a realizar para que esta se torne potável. Concluindo assim qual o melhor processo para a separação dos resíduos da água.	Como surgiu: A partir do interesse dos alunos em quererem aprender “com a água da chuva e que faz as poças lá fora!”.
Questões colocadas? • Como esta hoje o tempo? • Em que estação do ano estamos?	
Questões previstas? • O que é a filtração e a decantação?	
Dificuldades previstas? • Perceção da funcionalidade do relógio do clima; • Compreensão do processo de filtração e decantação da água da chuva.	

Recursos didáticos:

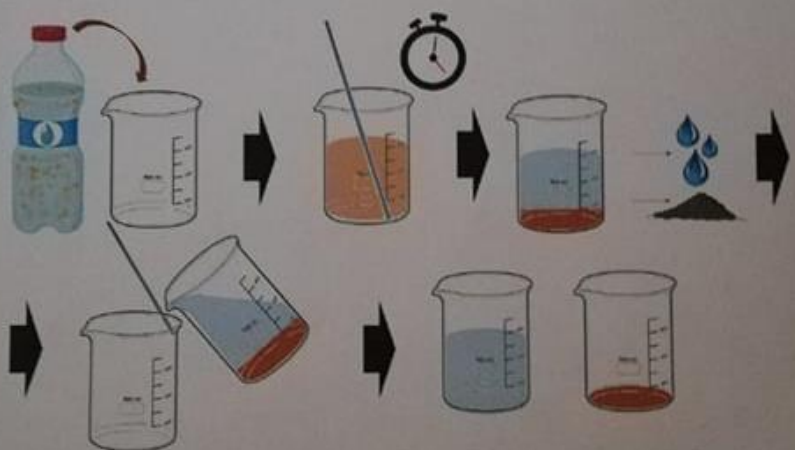
Técnica de separação - Decantação

MATERIAL:

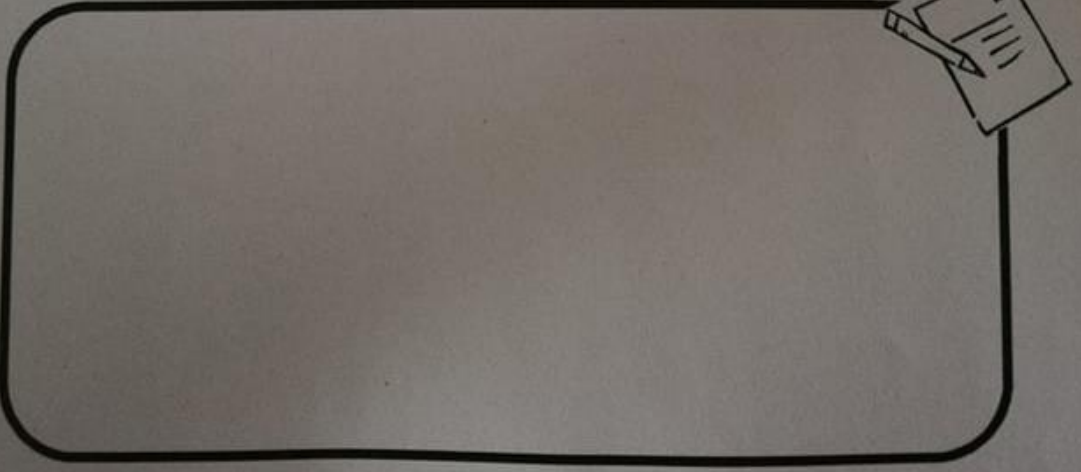


PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL:

1ª Decantação



OBSERVAÇÕES E REGISTOS:



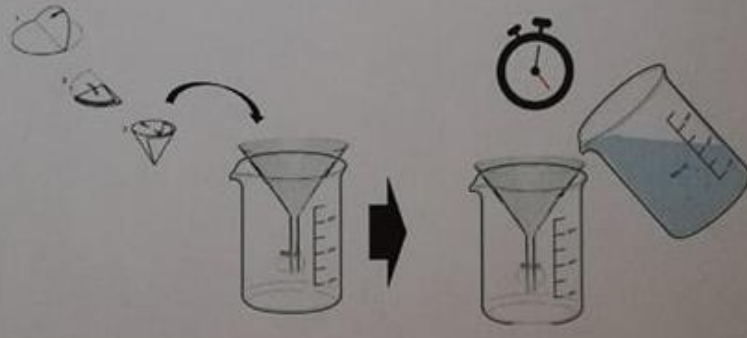
Técnica de separação - Filtração

MATERIAL:

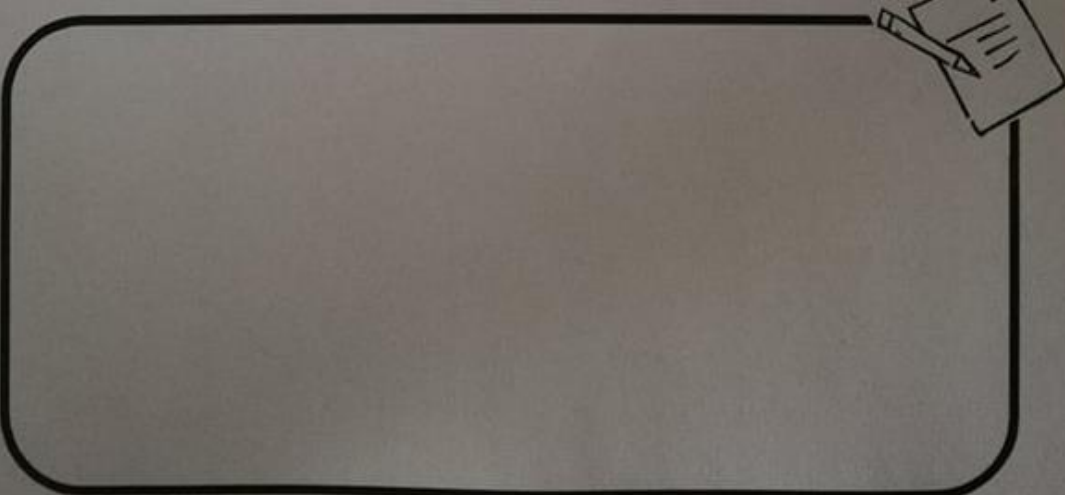


PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL:

2ª Filtração



OBSERVAÇÕES E REGISTOS:



Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Apêndice N – 4.ª atividade: Componente curricular de educação artística - Exploração dos elementos da natureza

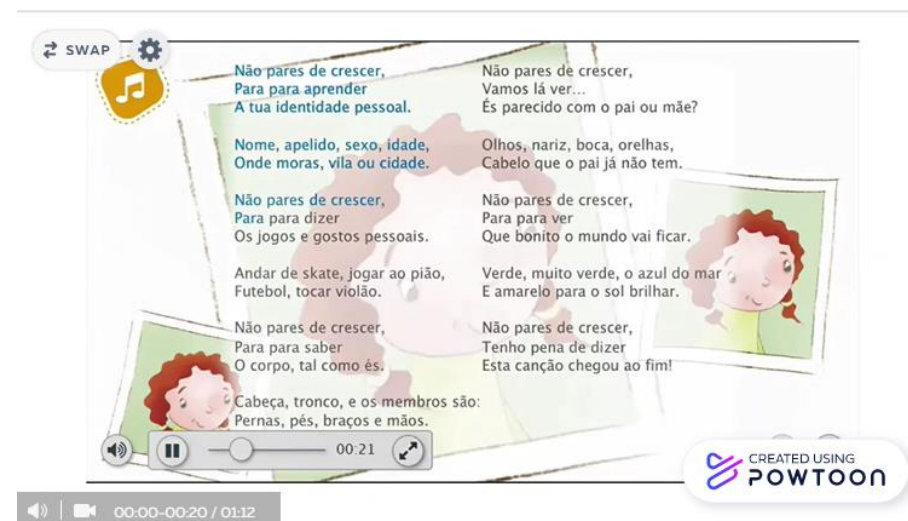
Turma: 1.ºano de escolaridade 19 Alunos	Tema: 4.ª Atividade: Componente curricular de educação artística <i>Exploração dos elementos da natureza</i>	Calendarização: Dia/ horário: 8 de fevereiro (11:30h - 12:30h) e 10 de fevereiro (10:30h -11:30h)
--	---	---

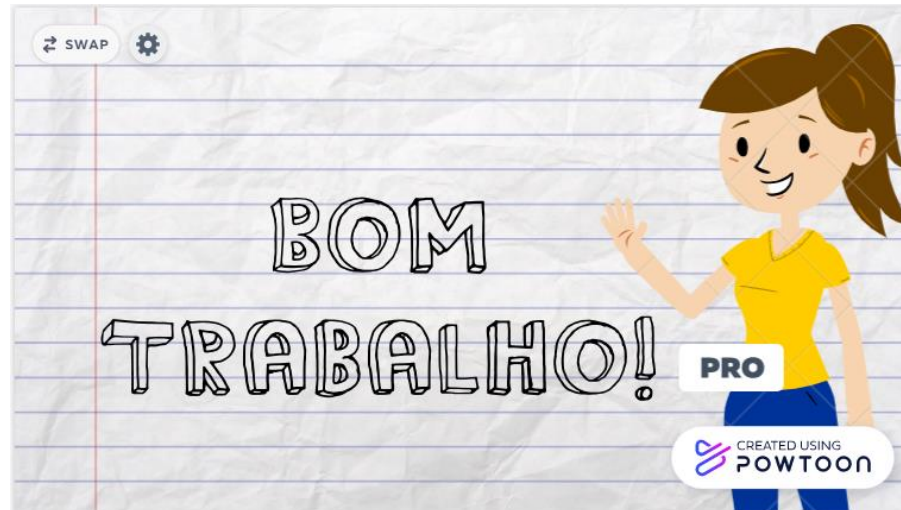
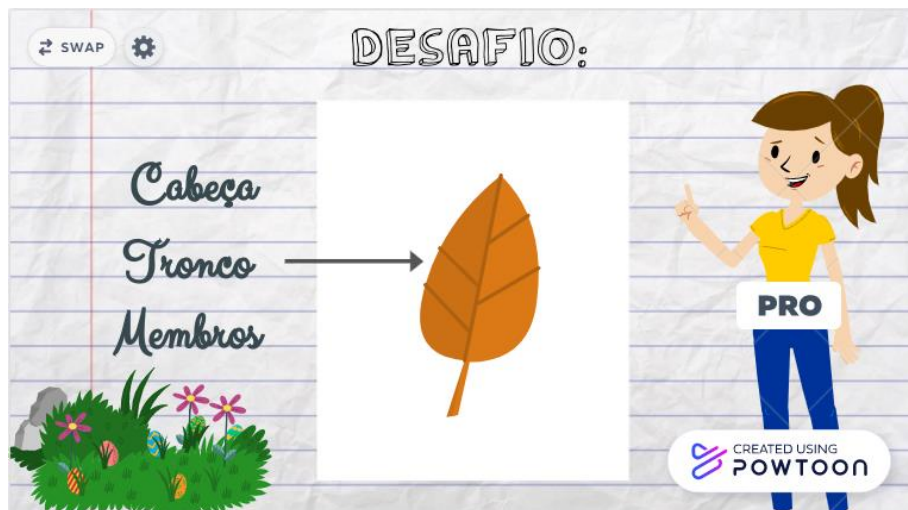
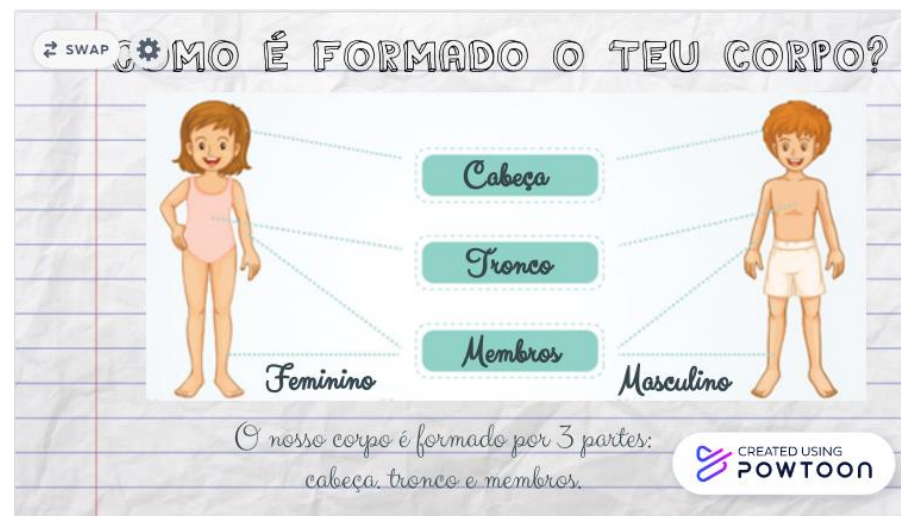
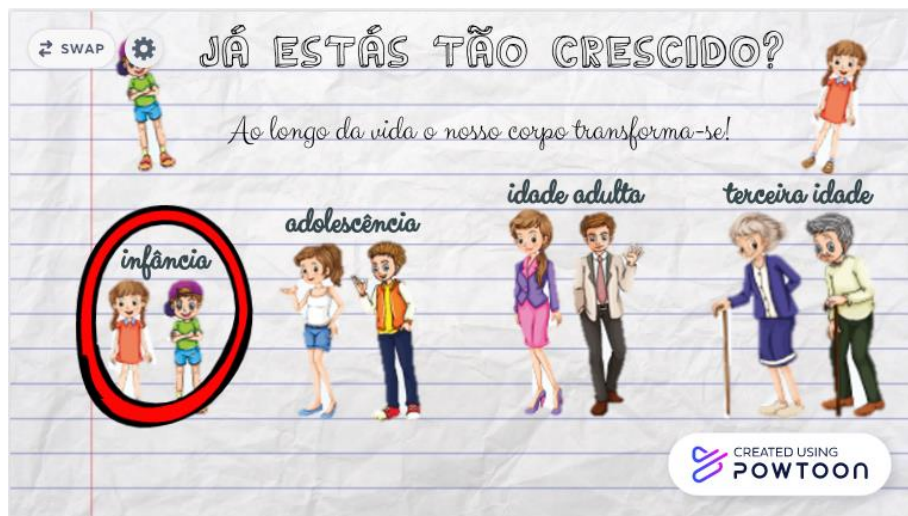
Componente Curricular	Domínio/ Bloco	Conteúdos/ Descritores do programa	Aprendizagens essenciais	Descritores do perfil do aluno	Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação
Educação artística: Música	Jogos de exploração (Bloco 1)	Voz: - Cantar canções.	Interpretação e comunicação: - Cantar em grande grupo canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.	A- Linguagem e textos; B- informação e comunicação; C- Raciocínio e resolução de problemas; D- Pensamento crítico e pensamento criativo;	Motivação: - Entoação da canção “não pares de crescer”. Desenvolvimento: - Explorar as diferentes etapas da vida; - Identificar as partes constituintes do corpo (cabeça, tronco e membros); - Representar as partes constituintes do corpo humano com	- Vídeo; - Folha A4 branca; - Elementos da natureza; - Lápis de cor;	Aula assíncrona 8 de fevereiro (1h): Vídeo, realização dos exercícios do manual e do desafio; Aula síncrona 10 de fevereiro (1h): Vídeo, jogos interativos e correção dos exercícios do manual.	Iniciativa na exploração da canção; Compreensão das diferentes etapas da vida; Cooperação na identificação das partes constituintes do corpo; Envolvimento e empenho na ilustração do
Estudo do meio	À descoberta de si mesmo (Bloco 1)	O seu corpo: - Reconhecer partes constituintes do seu corpo.	- Verificar alterações morfológicas que se vão operando ao longo das etapas da vida humana.	E- Relacionamento interpessoal;				

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Educação artística: Artes visuais	Descoberta e organização progressiva de superfícies (Bloco 2)	<u>Desenho de expressão livre:</u> - Explorar as possibilidades técnicas dos elementos da natureza.	- Experimentar possibilidades expressivas dos materiais naturais.	F- Desenvolvimento pessoal e autonomia; G- Bem-estar, saúde e ambiente; H- Sensibilidade estética e artística.	recurso aos elementos da natureza, legendando-as. <u>Consolidação:</u> - Resolução dos exercícios da pág. 61 do manual.	- Manual de estudo do meio.		corpo humano; Concentração Na realização da ficha.
Descrição da atividade: <u>Motivação:</u> Primeiramente a turma terá oportunidade de aprender a canção “não pares de crescer”, introduzindo assim o tema, corpo humano a lecionar. <u>Desenvolvimento:</u> Para a consolidação do tema corpo humano, criei um vídeo sobre o mesmo para estes o visualizarem antes de realizarem os exercícios da página 61 do manual de estudo do meio propostos para realizarem na segunda-feira, lançando-lhes também um desafio para enviarem até ao final da semana. Neste dia na aula síncrona após a visualização do vídeo iremos realizar alguns jogos interativos referentes as fases de crescimento e as partes constituintes do corpo humano. Posto isto irei falar um pouco com a turma para perceber se compreenderam o desafio que lhes lancei, de ilustrarem o corpo humano com ajuda dos familiares. Representação esta que deve ser realizada com recurso a elementos da natureza, em que a folha ira representar o tronco e o objetivo será ilustrarem a cabeça e o os membros com outros elementos, legendando-os, sendo criativos. <u>Consolidação:</u> Por fim de modo a consolidarem os conteúdos, o grupo teve oportunidade de resolver os exercícios da página 61 do manual de estudo do meio, na segunda-feira, que iremos corrigir em grande grupo no fim da aula.								Como surgiu: Esta atividade surgiu de modo a lecionar a temática do corpo humano, em articulação com a exploração dos elementos da natureza.
Questões colocadas? - Quais são as quatro fases de crescimento? - Em que etapa da vida te encontras? - Como é formado o teu corpo?								
Questões previstas? - O que é a terceira idade? - Podemos desenhar também algumas partes do corpo e usar elementos da natureza para representar outras?								
Dificuldades previstas? - Compreensão das diferentes fases de crescimento; - Compreensão do desafio lançado a realizarem com os familiares, ilustração do corpo humano com elementos da natureza.								

Recursos didáticos:





Video - O corpo humano.mp4

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

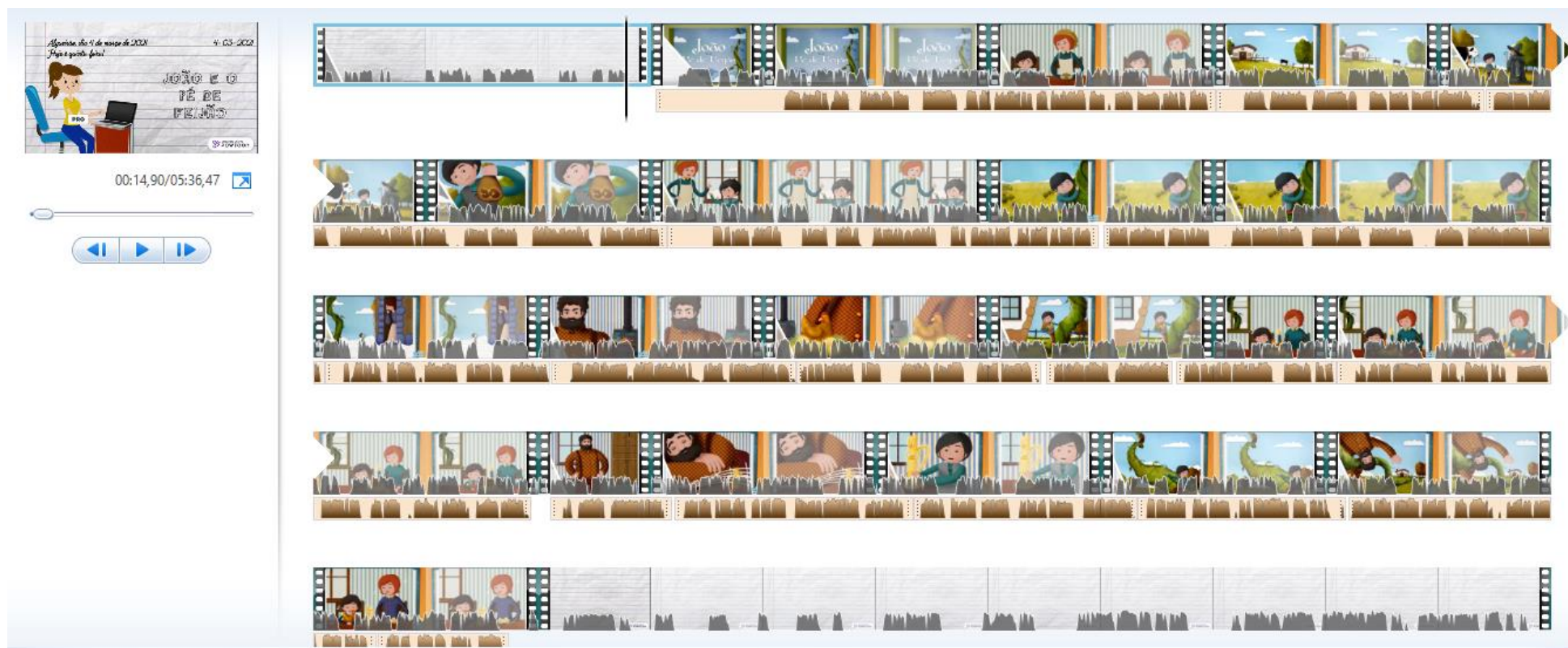
Apêndice O – 5.ª atividade: Componente curricular de estudo do meio - “O João e o pé de feijão”

Turma: 1.ºano de escolaridade - 23 Alunos		Tema: 5.ª Atividade: Componente curricular de estudo do meio - “João e o Pé de Feijão”				Calendarização: Dia: 3, 17 de março e 7 de abril de 2021		
Componente Curricular	Domínio/ Bloco	Conteúdos/ Descritores do programa	Aprendizagens essenciais	Descritores do perfil do aluno	Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação
Matemática Português Estudo do meio Educação artística: Artes visuais	Geometria e medida (GM1)	<u>Tempo:</u> - Dias, semanas, meses e anos.	- Reconhecer e relacionar entre si, intervalos de tempo e identificar a hora como unidade de medida de tempo.	A- Linguagem e textos; B- informação e comunicação; C- Raciocínio e resolução de problemas;	<u>Motivação:</u> Resolução de uma situação problema relacionada com a germinação do feijão.	- Situação problema	15 Min	Concentração na resolução do problema;
	Iniciação à educação literária (IEL1)	<u>Audição e leitura:</u> - Obras de literatura para a infância; <u>Compreensão de textos:</u> - Reconto.	- (Re) contar histórias.	D- Pensamento crítico e pensamento criativo;	<u>Desenvolvimento:</u> - Visualização do vídeo do conto da história “João e o pé de feijão”;	- Vídeo do conto da história e do desafio lançado;	45 Min	Envolvimento na exploração da história;
	À descoberta do ambiente natural (Bloco 3)	<u>Os seres vivos do seu ambiente:</u> - Criar e cultivar plantas na sala de aula e reconhecer alguns cuidados a ter com as plantas.	- Reconhecer a importância da água e da luz para a existência de vida na terra.	E- Relacionamento interpessoal; F- Desenvolvimento pessoal e autonomia;	- Germinação do feijão; - Realização da atividade experimental de modo a concluirmos do que precisam as plantas para se desenvolver;	- Copos, colher, terra, feijões, água e caixa;		Iniciativa na germinação do feijão;
	Descoberta e organização progressiva de superfícies (Bloco 2)	<u>Desenho de expressão livre:</u> - Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor.	- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão.	G- Bem-estar, saúde e ambiente; H- Sensibilidade estética e artística.	<u>Consolidação:</u> Partilha e discussão dos desenhos da previsão e do que foi observado.	- Manual de estudo do meio (pág. 88 e 89).	30 Min	Cooperação e compreensão da atividade experimental;
								Empenho na discussão da previsão e do observado.

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Descrição da atividade: <u>Motivação:</u> Nesta sessão síncrona após explorarmos o calendário, identificando os dias da semana (5 dias uteis e 2 de fim de semana) e o mês dos diversos meses do ano, irei expor uma situação problema ao grupo, para a resolvermos em conjunto, “A Maria e o Miguel, descobriram que um feijão demora 14 dias a nascer. Se o plantarem hoje, em que dia vai germinar?”. Identificando assim primeiro o dia de hoje no calendário apresentado, para posteriormente daremos resposta ao problema, identificando também o dia no calendário, após acrescentarmos 14 dias ao dia de “hoje”. <u>Desenvolvimento:</u> Num segundo momento irei expor à turma que também terão oportunidade de plantarem os seus feijões para chegarmos à conclusão se a Maria e o Miguel, têm mesmo razão, de modo a observarmos o feijão apos os 14 dias também, cumprindo com as indicações dadas. Indicações essas que lhes serão transmitidas num vídeo, onde primeiramente lhes conto a história “João e o pé de feijão” e posteriormente lhes lanço o desafio de plantarem os seus feijões, com os materiais e passos que explico no vídeo. Após os 14 dias, o objetivo é reunirmos e observarmos os feijões de todos os colegas e realizarmos assim uma atividade experimental com os mesmos, onde iremos colocar os feijões em condições diferentes, uns com luz e água, outros com luz, mas sem água, alguns também sem água e sem luz e por fim alguns sem luz, mas com água, de modo a concluirmos o que é que as plantas precisam para se desenvolver. <u>Conclusão:</u> Por fim, após as 3 semanas em que irá decorrer esta atividade experimental, cada aluno terá oportunidade de partilhar com a turma a que conclusão chegou após observar todos os feijões, apresentando também o desenho que fizeram da sua previsão, realizado no início da atividade experimental, e o desenho do que observou, realizado no fim da atividade experimental, e qual foi na sua opinião o feijão que cresceu melhor e o porque, para em grupo chegarmos a uma conclusão do que é que descobrimos que as plantas precisam para se desenvolverem (água e luz).	Como surgiu: Esta atividade surgiu de modo a desenvolver a componente de estudo do meio, partindo do interesse da turma de querer aprender a jardinar e de fazer crescer as flores com sementes, concluindo se as mesmas crescem na sala.
Questões colocadas? • Alguém conhece esta história? • Qual foi a planta que cresceu melhor? • Do que é que precisam as plantas para se desenvolver?	
Questões previstas? • Quanto tempo vai demorar o feijão a nascer (germinar)? • Porque é que uns feijões vão ser regados/ vão ter luz e outros não?	
Dificuldades previstas? • Compreensão da história “João e o pé de feijão”; • Perceção do processo de germinação do feijão; • Explicação das previsões e das conclusões a que chegaram com a atividade experimental.	

Recursos didáticos:



Vídeo da sessão assíncrona do dia 3 de março: “O João e o pé de feijão”



João e o pé de
feijão.mp4

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Apêndice P – 6.ª atividade: Componente curricular de matemática – “Qual é Qual?”

Turma: 1.ºano de escolaridade **22 Alunos** **Tema:** Componente curricular de matemática – “Qual é qual?” **Calendarização:** Dia: 25 de março 2021 **Horário:** 9:30h -11h

Componente Curricular	Domínio/ Bloco	Conteúdos/ Descritores do programa	Aprendizagens essenciais	Descritores do perfil do aluno	Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação
Matemática <								

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

	(Bloco 2)	dos elementos da natureza.	partilhando ideias e sentimentos; - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais naturais.		<u>Consolidação:</u> Introdução do conceito de figuras geometricamente iguais.	- Manual de matemática.		
--	------------------	----------------------------	--	--	---	-------------------------	--	--

Descrição da atividade: <u>Motivação:</u> Neste momento pretendo começar por rever o conceito de segmento de reta, extremos e pontos que pertencem e não pertencem ao segmento de reta, questionar também os alunos sobre que figuras geométricas conhecem para além do quadrado, e revendo o conceito de lados/segmentos de reta e vértices/pontos de uma figura com recurso ao papel pontado. <u>Desenvolvimento:</u> Posto isto e com os alunos organizados em cinco grupos, irei-lhes lançar o desafio de contruírem a figura geométrica solicitada com recurso aos elementos da natureza, identificando os seus lados e vértices para posteriormente apresentarem à turma as conclusões a que chegaram em grupo. <u>Conclusão:</u> Após a apresentação dos mesmos o objetivo é introduzir o conceito de figuras geometricamente iguais, clarificando-o com a resolução dos exercícios de consolidação do manual.	Como surgiu: Esta atividade surgiu de modo a lecionar o conteúdo de matemática referente as figuras geométricas, partindo do interesse da turma de querer aprender com tudo o que existe lá fora.
Questões colocadas? • Que figuras geométricas conhecem para além do quadrado? • Quantos lados e quantos vértices descobriram que tem o triângulo/quadrado/retângulo/círculo? • O que são figuras geometricamente iguais?	
Questões previstas? • Todas as figuras são geometricamente iguais?	
Dificuldades previstas? • Identificação do número de lados/segmentos de reta e vértices/pontos; • Compreensão do conceito de figuras geometricamente iguais; • Resolução dos exercícios do manual de matemática.	

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Apêndice Q- 7.ª atividade: Componente curricular de português – Bingo das sílabas/ditongos

Turma: 1.ºano de escolaridade 22 alunos	Tema: Componente curricular de português – Bingo das sílabas e dos ditongos	Calendarização: Dia: 16 e 17 de abril Horário: 12h -13h/ 16:15h – 17:15h
--	--	--

Componente Curricular	Domínio/ Bloco	Conteúdos/ Descritores	Aprendizagens essenciais	Descritores do perfil do aluno	Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação
Estudo do meio	A descoberta do ambiente natural (Bloco 3)	<u>Os seres vivos do seu ambiente:</u> - Reconhecer manifestações de vida vegetal e animal.	- Reconhecer que o ser vivo tem necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento.	A- Linguagem e textos; B- informação e comunicação; C- Raciocínio e resolução de problemas;	<u>Motivação:</u> - Observação do feijoeiro e exploração das vagens dos feijões.	- Feijoeiro; - Vagens dos feijões;	15 Min	Envolvimento na exploração do feijoeiro;
	Leitura e escrita (LE1)	<u>Alfabeto e grafemas</u> - Valores fonológicos de grafemas, dígrafos e ditongos;	<u>Escrita:</u> - Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos;	D- Pensamento crítico e pensamento criativo; E- Relacionamento interpessoal;	<u>Desenvolvimento:</u> - Realização do jogo do bingo dos ditongos e das sílabas em pequenos grupos.	- Feijões; - Jogo do bingo dos ditongos/ Sílabas;	45 Min	Compreensão e concentração na execução do jogo do bingo dos ditongos/ Sílabas;
	Português	<u>Fluência na leitura</u> - Palavras e pseudopalavras monossílabas, dissílabas e trissílabas; palavras regulares e irregulares; textos.	<u>Leitura:</u> - Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos; - Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido do texto.	F- Desenvolvimento pessoal e autonomia; H – Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico.	<u>Consolidação:</u> - Exploração da história “João e o Pé de Feijão”, lida pelos alunos no espaço exterior.	- Excertos da história do “João e o Pé de Feijão”; - Fantoches da história do “João e o Pé de Feijão”.	1H	Iniciativa e empenho na leitura da história do “João e o Pé de Feijão”.

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Descrição a atividade: <u>Motivação:</u> Antes da hora de almoço, na componente de estudo do meio, iremos abordar ainda as quatro fases de vida do feijoeiro, identificando primeiramente as partes constituintes do nosso pé de feijão existente na sala, dando-lhes a conhecer uma vagem para estes poderem ver de onde nascem os feijões. <u>Desenvolvimento:</u> Posto isto, no espaço exterior, iremos dar oportunidade à turma de jogar ao jogo do bingo dos ditongos e das sílabas com recurso aos feijões apresentados anteriormente. O jogo será realizado em pequenos grupos e o objetivo é descobrirem qual a primeira sílaba ou o ditongo existe na palavra que pronunciarei, palavra esta lida de um papel tirado a sorte do saco de pano. Assim se o grupo tiver a sílaba/ditongo colocará um feijão sobre o mesmo existente no cartão, o objetivo é encontrarem os 5 ditongos ou sílabas e quando o fizerem terão de dizer bingo. <u>Consolidação:</u> No período da tarde iremos proceder a exploração da história do “João e o Pé de Feijão”, no espaço exterior, lida pelos alunos e acompanhada por fantoches com as respetivas personagens e inclusive ao pé de feijão.	Como surgiu: De modo a consolidar as sílabas da letra trabalha, indo ao encontro do interesse do grupo de crianças em querer ter oportunidade de ler livros lá fora, no recreio.
Questões colocadas? • Quais são as partes constituintes do feijoeiro? • De onde veem os feijões? • Conhecem a história do “João e o Pé de Feijão”?	
Questões previstas? • O que são vagens? • Quanto tempo demora até as vagens crescerem no nosso feijoeiro?	
Dificuldades previstas? • Identificação da primeira sílaba de cada palavra ou do ditongo presente na mesma; • Leitura dos excertos da história “João e o Pé de Feijão”.	

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Apêndice R – 8.ª atividade: Componente curricular de educação física – Jogo do Twister

Turma: 1.º ano de escolaridade **23 Alunos** **Tema:** Componente curricular de educação física – Jogo do Twister **Calendarização:** Dia: 30 abril **Horário:** 16:15h – 17:15h

Componente Curricular	Domínio/ Bloco	Conteúdos/ Descritores	Aprendizagens essenciais	Descritores do perfil do aluno	Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação
<u>Educação artística:</u> Teatro	Jogos (Bloco 4)	<u>Jogos infantis:</u> - Posições de equilíbrio.	<u>Deslocamentos e equilíbrios:</u> Combinação de movimentos;	A- Linguagem e textos; B- informação e comunicação; C- Raciocínio e resolução de problemas; D- Pensamento crítico e pensamento criativo;	<u>Motivação:</u> - Exploração do jogo do espelho, trabalhando a esquerda e a direita.		<u>15 Min</u>	Concentração e cooperação na exploração do jogo do espelho;
<u>Educação Física</u>	Jogos dramáticos (bloco 2)	<u>Linguagem não verbal:</u> - Reproduzir movimentos em espelho.	<u>Experimentação e criação:</u> Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo.	E- Relacionamento interpessoal;	<u>Desenvolvimento:</u> - Realização do jogo do Twister no espaço exterior.	- Jogo do Twister.	<u>30 Min</u>	Envolvimento e empenho na realização do jogo do Twister;
Português	Leitura e escrita (LE1)	<u>Alfabeto e grafemas</u> - Valores fonológicos de grafemas, dígrafos e ditongos;	<u>Leitura:</u> - Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos;	F- Desenvolvimento pessoal e autonomia; H – Sensibilidade estética e artística;	<u>Consolidação:</u> - Avaliação dos conteúdos lecionados ao longo do projeto, durante a realização do jogo.			
Estudo do meio	À Descoberta do ambiente natural (Bloco 3)	<u>Os seres vivos do seu ambiente:</u> - Reconhecer manifestações de vida vegetal e animal.	- Reconhecer que o ser vivo tem necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento.	I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.				
<u>Matemática</u>	Geometria e Medida (GM1)	<u>Figuras geométricas:</u> - Figuras planas: retângulo, quadrado, triângulo e respetivos lados e vértices.	- Compor e decompor figuras planas, identificando atributos que se mantêm ou que se alteram nas figuras contruídas.				<u>15 Min</u>	Compreensão dos conteúdos lecionados ao longo do projeto de investigação.

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

Descrição a atividade: <u>Motivação:</u> Neste dia o intuito é explorarmos o jogo do espelho a pares, estimulando a diferenciação da esquerda e da direita, para posteriormente jogarem ao jogo do Twister. <u>Desenvolvimento:</u> Jogo este em que o objetivo é que os alunos coloquem a mão/pé esquerdo ou direito no círculo da cor que a roleta indicar, equilibrando-se, caso a roleta calhe na nuvem a criança terá de colocar uma mão/pé no ar e caso calhe no tempo terão 30 seg., para responder à pergunta colocada. À medida que vão perdendo o equilíbrio e caindo, saem do jogo, e outro elemento da turma entra no jogo. <u>Consolidação:</u> Relativamente as questões colocadas estas estarão relacionadas com os conteúdos trabalhados ao longo do projeto de modo a verificar se os mesmos foram consolidados, de modo a obtermos assim uma autoavaliação.	Como surgiu: De modo a explorar a lateralidade, indo ao encontro da vontade da turma em realizar jogos de perguntas do que já aprenderam.
Questões colocadas? • O número 40 é maior, menor ou igual a 20? • Quais são as partes constituintes do corpo? • Qual é a primeira sílaba da palavra jardim? • Quantos lados tem o triângulo? • O que é que as plantas precisam para se desenvolver?	
Questões previstas? • O que são antónimos e sinónimos? • Qual é a diferença entre o pictograma e o gráfico de pontos?	
Dificuldades previstas? • Na distinção da esquerda e da direita; • Em manterem o equilíbrio no jogo do Twister; • Na resposta as questões relacionadas com os conteúdos explorados ao longo do projeto.	

Apêndice S – Narrativa reflexiva da 5.^a semana (1.º CEB)

5ª Semana:

Nesta última semana do 2º período, tive oportunidade de intervir os três dias, onde procedemos a revisão de alguns conteúdos e introdução de outros valorizando o trabalho de equipa, ou seja, a aprendizagem cooperativa em grande grupo.

Na quarta-feira, após a realização do exercício ortográfico do texto “O boneco de neve” e da sua ilustração, procedemos a realização da atividade experimental, com recurso aos feijões plantados pelos alunos no ensino a distância, numa das secções assíncronas. Experiência esta intitulada por “De que precisam as plantas para se desenvolverem?”, em que colocamos os quatro feijões em diferentes condições para de seguida num diálogo em grande grupo, dar oportunidade as crianças de partilharem a sua previsão sobre o que acontecerá aos feijões¹. No período da tarde, comecei por desenhar um baloiço no quadro, perguntando-lhe “será que as traves do baloiço são segmentos de reta?”, ao qual o grupo mencionou que sim, porque eram “linhas direitas”, então perguntei-lhe quantas traves (segmentos de reta) tinha o baloiço, para depois dar a conhecer a importância de utilizarmos letras para as diferenciarmos, dando-lhes um exemplo concreto, através de uma analogia dos nomes com as letras (“Um aluno do 1ºCc hoje vai almoçar a casa!” - “A H. do 1ºCc hoje vai almoçar a casa!” / “Um dos segmentos de reta do baloiço está partido!” - “O segmento de reta [AB] do baloiço está partido!”). Neste sentido após a colocação de alguns pontos num dos segmentos de reta do baloiço, clarificamos o conceito de pontos e extremos do segmento de reta, introduzindo assim o conceito de pontos que pertencem e não pertencem ao segmento de reta, clarificados com recurso ao papel pontado no momento da resolução de alguns exercícios do manual de matemática. Neste dia clarificamos também o conceito de vértices e lados de uma figura geométrica, onde aprendemos que os lados são os segmentos de reta e os vértices os pontos do segmento de reta, neste sentido no dia seguinte dei oportunidade aos alunos de em pequenos grupos, representarem a figura geométrica que lhes calhou com elementos da natureza e descobrir em conjunto quantos lados e vértices tinha para no último momento partilharem com a turma as descobertas que fizeram². Momento este bastante gratificante que demonstrou que a aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo. Quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, enquanto em grupo, as atividades propostas são concebidas de modo colaborativo em que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa

pedida, pois a cooperação é mais do que partilhar materiais, estar a trabalhar junto de colegas ou simplesmente ajudarem-se. Segundo Lopes e Silva (2008), há cinco elementos essenciais que devem estar presentes na aprendizagem cooperativa sendo eles: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora preferencial face a face; as competências sociais e o processo de avaliação do grupo. Neste dia para além de trabalharmos a componente de matemática, trabalhamos também a componente de estudo do meio, através da exploração de uma imagem da primavera e ainda a componente de português através da leitura e da escrita de algumas frases. Sexta-feira, foi o último dia de aulas do 2º período e por isso foi um dia mais descontraído, onde primeiramente a turma concluiu os coelhinhos da Páscoa iniciados na quarta-feira, terminando assim a sua pintura, para posteriormente procederem ao recorte e dobragem do mesmo. À medida que iam terminando autonomamente iam resolvendo alguns desafios que preparamos para o grupo, relacionados com a Páscoa, como a atividade de ligar os números pela ordem crescente para formarem uma imagem, o jogo das diferenças e o de pintar de acordo com o código de cores das letras. Depois da hora do almoço, com recurso ao fantocheiro contei a história da Branca de neve e os sete anões, para posteriormente realizarmos um desafio matemático relacionado com os sete anões, uma ficha de interpretação sobre todas as personagens e ainda o jogo do labirinto, para ajudarem o príncipe a encontrar a branca de neve.

No final do dia, a turma realizou os jogos da primavera no espaço exterior, jogos estes dinamizados para todas as turmas da escola a diferentes horários para as turmas não se cruzarem. Jogos esses de movimento, compostos por percursos para atravessarem o banco sueco equilibrando-se, passarem por baixo e por cima de uma trave, saltarem nos arcos a pé juntos e correrem contornando os pintos em duas equipas. E ainda o jogo do tubarão e dos peixinhos e dos arcos³, onde foi visível o entusiasmo e a alegria das crianças pois as crianças precisam bastante de gastar energia e de se divertirem e interagirem com os colegas, a que ficaram impedidos durante o período de confinamento.

Referências bibliográficas:

Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.

Nota de campo N°1

Registo diário N°1		Descrição	Feijões	24/03/2021
Intervenientes	Turma (22 alunos)	Condições dos feijões - n°1 (com água e com luz); n°2 (sem água e com luz); n°3 (com água e sem luz); n°4 (sem água e sem luz): - “O feijão número 4, vai morrer, não tem água nem luz!” (P.) - “O que vai crescer mais é o número 1, porque as plantas precisam de água e luz para crescer!” (G.) - “Não sei... porque eu e a minha mãe as vezes esquecíamos-nos de regar o feijão e ele continuou grande! Por isso acho que as plantas só com luz também crescem!” (M.C) - “Então se calhar, os feijões número 1 e 2 vão crescer porque tem luz e os feijões número 3 e 4, não porque vão ficar na caixa, sem luz!” (J.) - “Mas as plantas também precisam de água, por isso acho que eles estão numerados por ordem! O que vai crescer mais é o feijão número 1, depois o 2, 3 e 4!” (S.)		
Local	Sala de aula			
Atividade Rotina	Componente curricular de estudo do meio			
Observações	Apos a colocação dos feijões em diferentes condições procedemos a partilha das previsões dos alunos sobre o que irá acontecer aos quatro feijões.			

Nota de campo N°2

Registo diário N°2		Descrição	Figuras geométricas	25/03/2021
Intervenientes	Turma (22 alunos)	- “Nós trabalhamos em grupo, a S. fez o triângulo com as conchas, a M. escreveu o número de lados e eu de vértices!” (M.C); - “O nosso grupo também ficou com o triângulo, que tem 3 lados e 3 vértices!” (P.); - “Nós utilizamos as pedras para representar o retângulo e descobrimos que ele tem 4 lados e 4 vértices!” (G.); - “O nosso grupo também chegou a mesma conclusão, mas usamos paus, dois para as laterais e um para os topos, porque os 4 lados não são todos do mesmo tamanho” (H.); - “Nós usamos paus e pinhas para fazer o quadrado que também têm 4 lados e 4 vértices” (D.); - “O nosso grupo ficou com o círculo, que não tem vértices, nem lados porque é redondo!” (S.); - “Só um grupo é que ficou com o círculo porque em diferentes posições é sempre igual e as outras figuras geométricas não!” (J.) E assim introduzi o conceito de figuras geometricamente iguais, definidas pelos alunos como figuras iguais, mas em diferentes posições.		
Local	Espaço Exterior			
Atividade Rotina	Componente curricular de matemática			
Observações	Depois deste momento de partilha/discussão em grupos de 3/4 elementos e de chegarem a uma conclusão cada grupo teve oportunidade de vir ao quadro partilhar o que descobriram e colarem o cartão onde estava identificado o número de lados e vértices da figura geométrica.			

Nota de campo N°3

Registo diário N°3		Descrição	Jogos da primavera	26/03/2021
Intervenientes	Turma (21 alunos)	O jogo dos arcos, era acompanhado por música e a medida que a mesma ia parando os alunos tinham de ficar cada um no seu arco, ao longo do jogo íamos retirando arcos e os alunos fora dos arcos eram eliminados do jogo. Foi um jogo muito divertido e que pós a turma toda a dançar, a cantar e em constante movimento.		
Local	Espaço exterior			
Atividade Rotina	Componente curricular de educação física			
Observações	A turma realizou 4 jogos, dois em grande grupo e os outros dois em dois grupos.			

Apêndice T - Guião do inquérito por questionário às famílias (EPE)

Inquérito por questionário às famílias

O presente inquérito por questionário insere-se no âmbito do meu relatório final de estágio (Prática de Ensino Supervisionada II) e tem como principal objetivo conhecer a sua opinião sobre a importância do espaço exterior nas brincadeiras do/a seu/sua educando/a.

1.1. Considera importante passear com as crianças em espaços públicos (exemplo: praia, rio, campo, jardim público...)? *

☐ Sim

☐ Não

1.2. Considera que a criança aprende através da brincadeira livre na natureza? *

☐ Sim

☐ Não

1.3. Considera que a aprendizagem adquirida no espaço interior é igual a aprendizagem adquirida no espaço exterior? *

☐ Sim

☐ Não

2.1. Com que frequência o/a seu/sua educando/a visitou espaços como jardim zoológico, quintas pedagógicas, etc.?

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	5 ou mais vezes

2.2. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante a semana? *

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	5 ou mais vezes

2.3. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante o fim-de-semana? *

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	5 ou mais vezes

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

3.1. Qual a/s competência/s que podem ser mobilizadas no espaço exterior? *

- ☐ Competências sociais
- ☐ Competências emocionais
- ☐ Competências físicas/motoras
- ☐ Competências cognitivas
- ☐ Competências comunicacionais

3.2. Qual a/s competências que pensa que são mais mobilizadas no espaço exterior? *

- ☐ Competências sociais
- ☐ Competências emocionais
- ☐ Competências físicas/motoras
- ☐ Competências cognitivas
- ☐ Competências comunicacionais

3.3. Qual a/s competências que pensa que são menos mobilizadas no espaço exterior? *

- ☐ Competências sociais
- ☐ Competências emocionais
- ☐ Competências físicas/motoras
- ☐ Competências cognitivas
- ☐ Competências comunicacionais

4. O seu educando/a solicita a ida a espaços naturais? *

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre

5. Deseja acrescentar mais alguma informação ou fazer algum comentário/sugestão?

Texto de resposta longa

Apêndice U - Guião do inquérito por questionário às famílias (1.º CEB)

Inquérito por questionário às famílias

O presente inquérito por questionário insere-se no âmbito do meu relatório final de estágio (Prática de Ensino Supervisionada III) e tem como principal objetivo conhecer a sua opinião sobre a importância do espaço exterior para as aprendizagens do/a seu/sua educando/a.

1.1. Considera importante passear com as crianças em espaços públicos (exemplo: praia, rio, campo, jardim público...)? *

☐ Sim

☐ Não

1.2. Considera que a criança aprende através da brincadeira livre na natureza? *

☐ Sim

☐ Não

1.3. Considera que a aprendizagem adquirida no espaço interior é igual a aprendizagem adquirida no espaço exterior? *

☐ Sim

☐ Não

2.1. Com que frequência o/a seu/sua educando/a visitou espaços como jardim zoológico, quintas pedagógicas, etc.? *

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	5 ou mais vezes

2.2. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante a semana? *

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	5 ou mais vezes

2.3. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante o fim-de-semana? *

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	5 ou mais vezes

Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

3.1. Qual a/as componente/s do currículo que podem ser mobilizadas no espaço exterior? *

- ☐ Componente de Português
- ☐ Componente de Matemática
- ☐ Componente de Estudo do Meio
- ☐ Componente de Expressões Artísticas
- ☐ Componente de Educação Física

3.2. Qual a/as componente/s do currículo que pensa que são mais mobilizadas no espaço exterior? *

- ☐ Componente de Português
- ☐ Componente de Matemática
- ☐ Componente de Estudo do Meio
- ☐ Componente de Expressões Artísticas
- ☐ Componente de Educação Física

3.3. Qual a/as componente/s do currículo que pensa que são menos mobilizadas no espaço exterior? *

- ☐ Componente de Português
- ☐ Componente de Matemática
- ☐ Componente de Estudo do Meio
- ☐ Componente de Expressões Artísticas
- ☐ Componente de Educação Física

4. O seu educando/a solicita a ida a espaços naturais? *

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre

5. Deseja acrescentar mais alguma informação ou fazer algum comentário/sugestão?

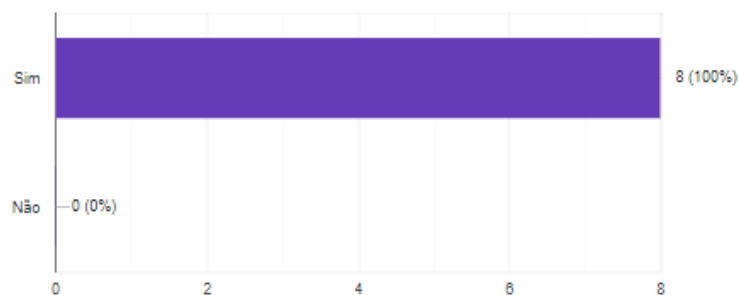
Texto de resposta longa

.....

Apêndice V - Inquérito por questionário realizado às famílias (EPE)

1.1. Considera importante passear com as crianças em espaços públicos (exemplo: praia, rio, campo, jardim público...)?

8 respostas



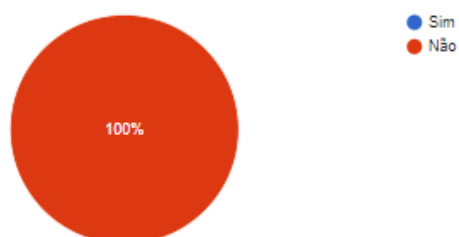
1.2. Considera que a criança aprende através da brincadeira livre na natureza?

8 respostas



1.3. Considera que a aprendizagem adquirida no espaço interior é igual a aprendizagem adquirida no espaço exterior?

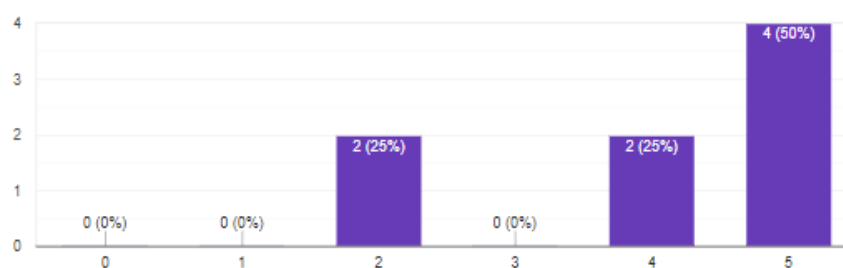
8 respostas



Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

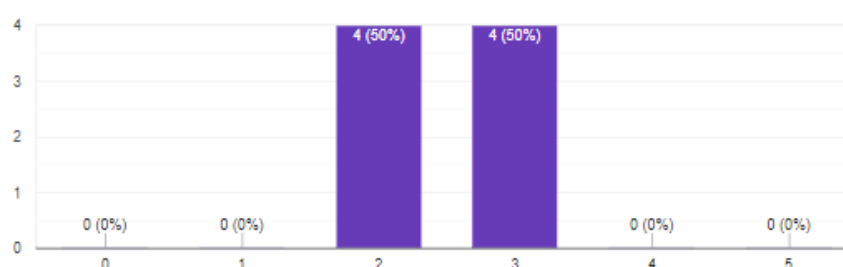
2.1. Com que frequência o/a seu/sua educando/a visitou espaços como jardim zoológico, quintas pedagógicas, etc.?

8 respostas



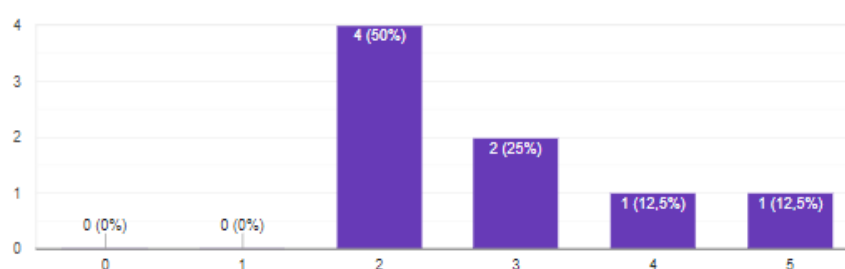
2.2. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante a semana?

8 respostas



2.3. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante o fim-de-semana?

8 respostas



Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

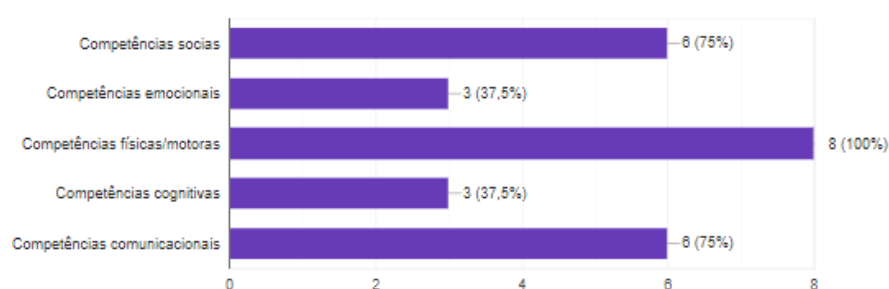
3.1. Qual a/as competência/as que podem ser mobilizadas no espaço exterior?

8 respostas



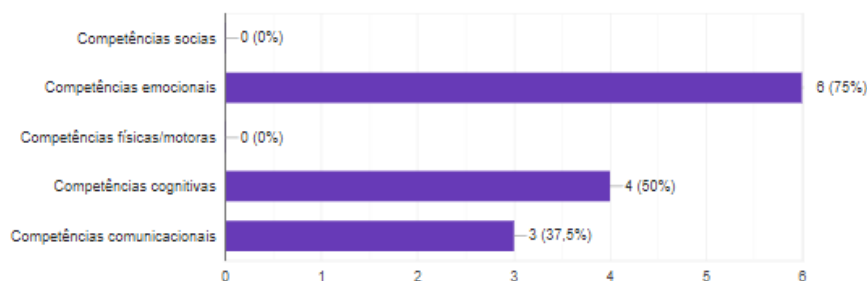
3.2. Qual a/as competências que pensa que são mais mobilizadas no espaço exterior?

8 respostas



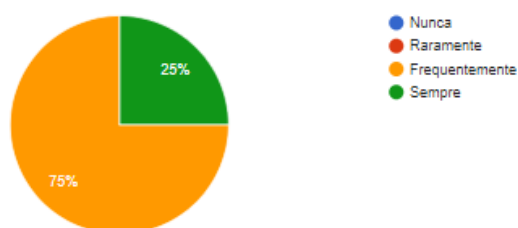
3.3. Qual a/as competências que pensa que são menos mobilizadas no espaço exterior?

8 respostas



4. O seu educando/a solicita a ida a espaços naturais?

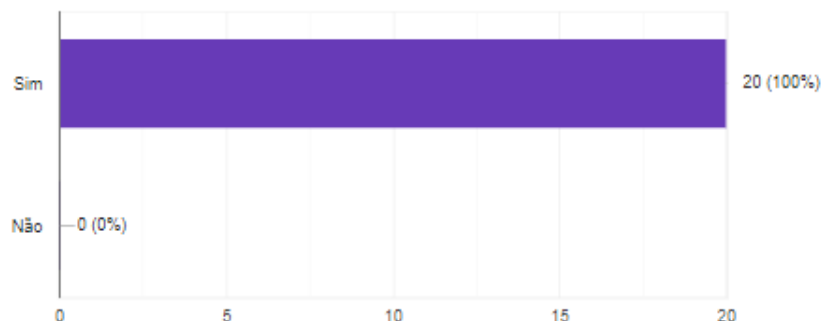
8 respostas



Apêndice W - Inquérito por questionário realizado às famílias (1.º CEB)

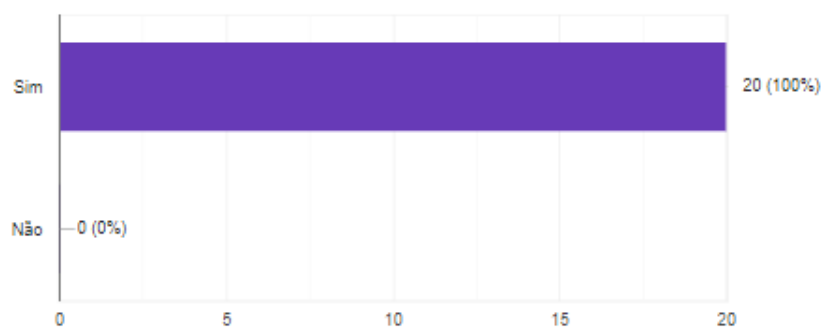
1.1. Considera importante passear com as crianças em espaços públicos (exemplo: praia, rio, campo, jardim público...)?

20 respostas



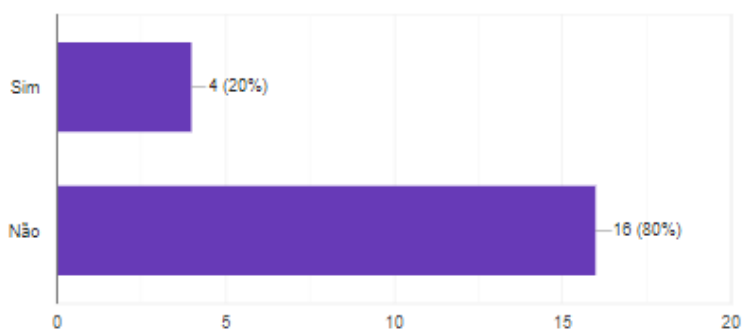
1.2. Considera que a criança aprende através da brincadeira livre na natureza?

20 respostas



1.3. Considera que a aprendizagem adquirida no espaço interior é igual a aprendizagem adquirida no espaço exterior?

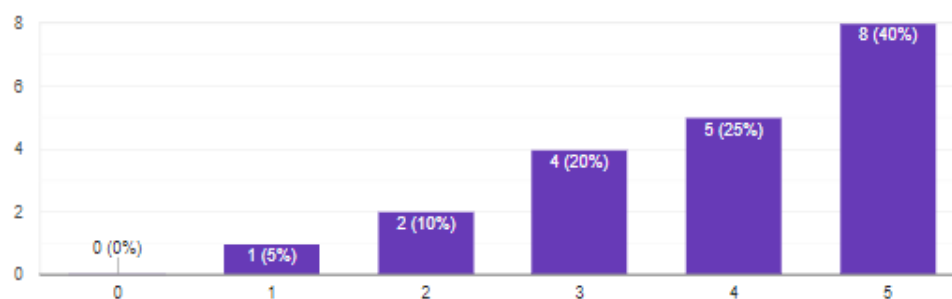
20 respostas



Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

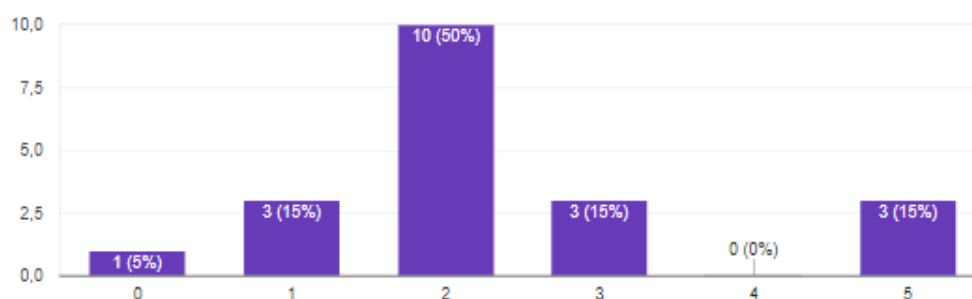
2.1. Com que frequência o/a seu/sua educando/a visitou espaços como jardim zoológico, quintas pedagógicas, etc.?

20 respostas



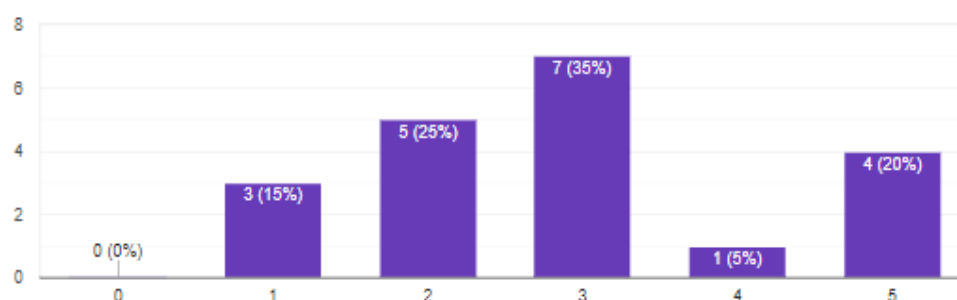
2.2. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante a semana?

20 respostas



2.3. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante o fim-de-semana?

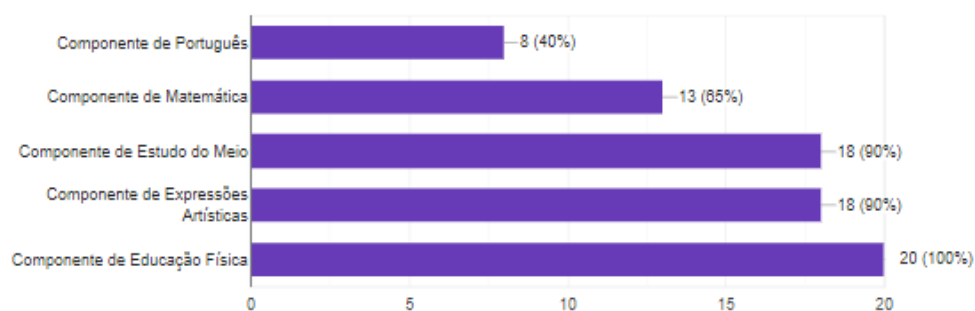
20 respostas



Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas

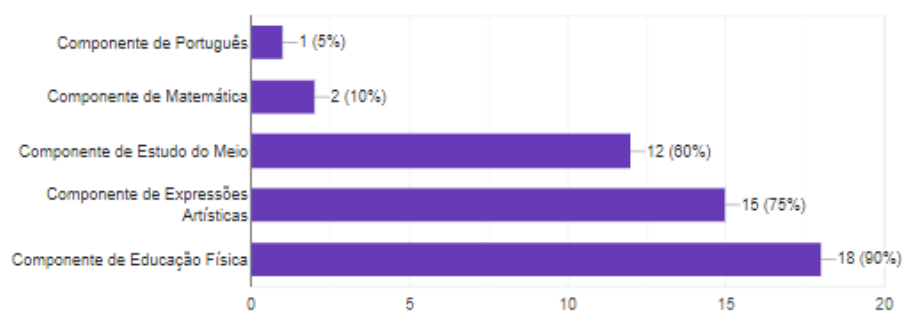
3.1. Qual a/s componente/s do currículo que podem ser mobilizadas no espaço exterior?

20 respostas



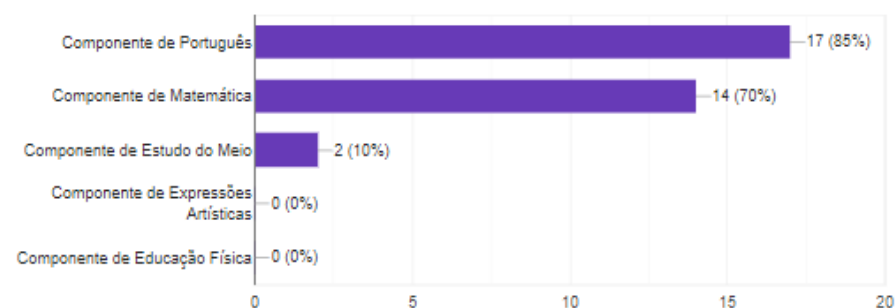
3.2. Qual a/s componente/s do currículo que pensa que são mais mobilizadas no espaço exterior?

20 respostas



3.3. Qual a/s componente/s do currículo que pensa que são menos mobilizadas no espaço exterior?

20 respostas



4. O seu educando/a solicita a ida a espaços naturais?

20 respostas

