

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Um segredo escondido num muro perdido!

Uma visão alternativa sobre um espaço de recreio numa escola de
1ºCEB

Maria Inês Alvoeiro Duarte Andrade

Coimbra, 2020

Maria Inês Alvoeiro Duarte Andrade

**Um segredo escondido num muro perdido! - Uma visão
alternativa sobre um espaço de recreio numa escola de 1ºCEB**

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Professora Doutora Maria de Fátima Paixão

Orientadora: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues
Teixeira

outubro de 2020

Agradecimentos

Existem inúmeras formas de se iniciar uma história, sendo o ser humano capaz de a construir conforme as suas ideias, necessidades e interesses. Contudo, não é possível escrever uma história original seguindo fórmulas ou prescrevendo receitas é, por sua vez, essencial ter pessoas inspiradoras, que façam parte das personagens principais da nossa vida pois, só assim, os acontecimentos ganham sentido.

Este pressuposto realça uma das mensagens mais significativas da história do príncipezinho que visa incentivar o ser humano a criar laços e pontes mais fortes, alimentando a proximidade e a amizade, de modo a construir histórias positivas, quebrando os muros, que muitas pessoas edificam nas suas relações com o/a próximo/a.

Neste sentido, não poderia deixar que o início da minha história fosse uma como tantas outras tendo, por isso, contado com a colaboração de pessoas que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a “escrever” um começo de uma história memorável, cheio de grandes momentos que por vezes, não valorizamos e não agradecemos a quem deles fazem parte.

De modo a não deixar que isso aconteça, quero agradecer a todos/as que, de forma sentida e grata, fizeram parte deste capítulo da minha história.

Agradeço à minha mãe, por ser a pessoa mais importante da minha vida, por me ter dado a certeza de que não existe nada melhor e mais verdadeiro do que o amor que sinto por ela, por todos os ensinamentos, por se doar tanto e por confiar em mim incondicionalmente.

Ao meu pai pelo esforço, incentivo e positivismo que me deu para concluir esta etapa da minha vida.

Às minhas avós e aos meus avôs por me amarem sem medida, pelo apoio e por todos os dias serem uma inspiração, ainda que cada uma/um à sua maneira.

Ao meu tio e à minha tia por terem feito sempre parte da minha vida, e por fazerem com que a luz dos meus dias brilhe sempre mais forte.

Ao Carlos pois sem ele nunca teria tido um começo assim. Agradeço por ter acreditado em mim e nas minhas capacidades, pelo seu amor, amizade, paciência e pelas palavras que me ajudaram em todas as horas mais difíceis.

Às minhas amigas e companheiras (Inês, Daniela, Anita e Mariana) o meu muito obrigada por partilharmos momentos, sonhos e desejos que deram muito mais sentido à minha história, da qual foram, sem duvida, protagonistas.

Ao Doutor Luís Borges pelas pequenas, mas preciosas, conversas que tivemos e por todos os materiais disponibilizados para a realização da presente investigação.

A todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Coimbra por me ter feito evoluir.

Às crianças e profissionais de educação, com os quais aprendi e tive o prazer de me cruzar, agradeço por sempre terem demonstrado amabilidade, disponibilidade e vontade de fazer a diferença

À Professora Doutora Filomena Teixeira pelas suas palavras de alento e de encorajamento, pela dedicação, transmissão de conhecimentos e competência científica na orientação e acompanhamento do presente relatório.

A todos/as o meu sincero obrigada!

*“We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey, teachers, leave them kids alone
All in all it's just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall*

(Pink Floyd, 1979)

Um segredo escondido num muro perdido! – Uma visão alternativa sobre um espaço de recreio numa escola do 1ºCEB

Resumo: O presente relatório final dá conta de um estudo, desenvolvido no âmbito da Prática Educativa do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de estágio no 1.º CEB, numa turma de 1.º ano de escolaridade.

Ao nos depararmos com um ambiente desprovido de experiências na natureza e com o desenvolvimento de aulas apenas em contexto de sala de aula, sentimos a necessidade de desenvolver artefactos que proporcionassem aprendizagens significativas e integradas, com base nos interesses das crianças e nas potencialidades do espaço.

Delineámos uma investigação contendo um conjunto de sessões planeadas com o propósito de promover aprendizagens integradas e o bem-estar das crianças no espaço do recreio.

Trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa, de índole interpretativa e *design* investigação-ação, em que os dados foram recolhidos através de registos escritos, redigidos através da observação, das produções das crianças, bem como de registos fotográficos.

Os resultados obtidos evidenciaram que as atividades realizadas com as crianças potenciaram o desenvolvimento de competências e aprendizagens.

Conclui-se, assim, que o ambiente de aprendizagem, associado à exploração do muro, promoveu melhorias significativas ao nível do bem-estar e da aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: espaços de recreio, muro, natureza, neurociência e educação, interdisciplinaridade, criatividade

A hidden secret in a lost wall! – An alternative approach playground space in a 1st CBE school

Abstract: This final report addresses a study, developed within the scope of the Educational Practice of the Master in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, in the context of an internship at the 1st CBE, carried out in a 1st grade class.

When faced with an educational environment deprived with natural experiences where classes are developed of classes only in the classroom context, we felt the need to develop artifacts that would provide meaningful and integrated learning, based on the interests of children and the space capabilities.

We outlined an investigation containing a set of sessions planned with the purpose of promoting integrated learnings and children's well-being in a playground space.

It is, therefore, a study of a qualitative nature, of interpretation and design of action research, in which data were collected through written records, written through observation, children's productions, as well as photographic records.

The results obtained showed that the activities carried out with the children enhanced the development of skills and learning.

It is concluded that the learning environment associated with the exploration of the wall promotes significant improvements in children's well-being and learning.

Key-words: playground spaces, wall, nature, neuroscience and education, interdisciplinary creativity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE I. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	7
Capítulo I. Contextualização e Pertinência do Estudo.....	9
1.1. Motivação e formulação do problema	9
1.2. Objetivos e questão de investigação	11
1.3. Pertinência do estudo	11
Capítulo II. Enquadramento Teórico	13
2.1. As competências-chave e a sociedade atual	13
2.1.1. Da Lei de Bases do Sistema Educativo ao 1º Ciclo do Ensino Básico .15	
2.1.2. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, Aprendizagens Essenciais e outros documentos curriculares	18
2.1.3. A mobilização dos documentos a partir de uma abordagem interdisciplinar.....	20
2.2. Neurociência e educação	21
2.2.1. Caracterização do encéfalo	22
2.2.2. O encéfalo e o processo de aprendizagem	26
2.2.3. A necessidade de se adaptar o método de ensino ao funcionamento do cérebro	26
2.3. O espaço como elemento curricular	31
2.3.1. A aprendizagem e o brincar no espaço exterior	32
PARTE II. COMPONENTE INVESTIGATIVA	35
Capítulo III. Percurso Metodológico	37

3.1. Descrição do estudo.....	37
3.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	40
3.2.1. Observação Participante	42
3.2.2. Diário de Bordo.....	43
3.2.3. Produções das crianças	44
3.2.4. Fotografias e vídeo	45
3.3. Contexto do estudo.....	46
3.4. Design do estudo	49
3.5. Procedimentos e considerações éticas.....	51
PARTE III. APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	53
Capítulo IV. Apresentação e análise dos dados	55
4.1. O tempo de intervalo das crianças do 1ºano.....	55
4.2. Os espaços da escola preferidos das crianças antes da intervenção .	56
4.3. O olhar das crianças sobre o espaço exterior de recreio antes da intervenção	61
4.4. Sequência didática.....	69
4.5. Uma nova perspectiva sobre os espaços da escola preferidos das crianças.....	70
Capítulo V. Discussão de resultados.....	73
PARTE IV. COMPONENTE REFLEXIVA	77
6.1. Conclusões, limitações e implicações do estudo.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
I. Livros e Artigos Científicos	85

II. Documentos Eletrónicos e outros.....	94
III. Legislação	94
APÊNDICES	95

Sumário de Apêndices

Apêndice I- Listagem e Codificação das Crianças	97
Apêndice II- Espaços Exteriores da Instituição de Estágio	101
Apêndice III- Diário de Bordo	105
Apêndice IV- Planificações das Atividades Desenvolvidas	113
Apêndice V- Desenhos da Sala de Aula e dos Espaços Preferidos	129
Apêndice VI- Desenhos do Espaço Exterior	139
Apêndice VII- Desenhos com Propostas de Alterações para o Espaço Exterior	149
Apêndice VIII- Desenhos dos Espaços da Escola Preferidos das Crianças após a Intervenção	159
Apêndice IX- <i>Check List</i> : O que existe na natureza!	169
Apêndice X- Diploma de Participação	173
Apêndice XI- Termo de Consentimento Informado	177

Sumário de Figuras

Figura 1- Espaço degradado do recreio – ponto de partida para a intervenção	10
Figura 2- Objetivos gerais da investigação	11
Figura 3- Desenho esquemático de um neurónio (Cruz, 2016).....	24
Figura 4- Ciclo da investigação-ação (Sousa & Batista, 2011, p. 65).....	39

Sumário de Tabelas

Tabela 1- Organização dos instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	42
Tabela 2- Sexo e Idade das crianças da turma envolvidas na P.I.	46
Tabela 3- Organização das três fases do estudo	49
Tabela 4- Espaços preferidos das crianças antes da Proposta de Intervenção	56
Tabela 5- Interesse das crianças pela Biblioteca	57
Tabela 6- Interesse das crianças pelo Recreio	59
Tabela 7-Elementos de destaque no espaço exterior	62
Tabela 8- Elementos de destaque no espaço exterior	65

Tabela 9- Alterações no espaço exterior antes da Proposta de Intervenção 67

Tabela 10-Espaços preferidos das crianças após a Proposta de Intervenção 70

Tabela 11- Interesses pelo espaço exterior após a Proposta de Intervenção 70

Lista de Siglas e Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral de Educação

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

P.I. – Proposta de Intervenção

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

UNICEF – United National International Children’s Emergency Fund

INTRODUÇÃO

Introdução

A base para o funcionamento das escolas emergiu da necessidade de criar, aumentar e partilhar conhecimentos, com vista ao nosso desenvolvimento enquanto espécie e progresso civilizacional.

Todavia, com a massificação da escola no início do século XIX e a inegável influência dos princípios subjacentes ao fordismo e ao taylorismo, da linha de montagem e do conhecimento compartimentado, os alunos/as passaram muitas vezes a serem encarados/as como um produto. Tal como numa fábrica de automóveis do século XX, entram na linha de montagem, são moldados/as, transformados/as, sujeitos/as a inúmeras modificações e, caso o “produto” não apresente qualquer “defeito” que obrigue a uma retenção e conseqüente repetição do seu processo de “(trans)formação”, termina ao fim da escolaridade obrigatória (se não prosseguir para uma formação de cariz universitário) (Lima R., 2017, p.30).

A comparação da escola com uma fábrica é inegável. À exceção dos elementos simbólicos, as instituições educativas são compatíveis com o sistema fabril, destacando-se a organização do espaço físico que, em ambos os casos, é planeada de modo a que a ordem, a disciplina e a produtividade impere, sendo destituída, no caso concreto das crianças, a “criatividade, a liberdade de expressão e a identidade própria” (Momm, p.6).

Por essa mesma razão, é imperativo contrariar este tipo de práticas pedagógicas, apresentando às crianças respostas educativas que caminhem no sentido de as ajudar a construir bases sólidas, que lhes permitiram minimizar obstáculos futuros, ou quiçá superá-los (Serra, 2020).

Afinal, introduzir uma verdadeira mudança de paradigma no que diz respeito ao sistema educativo é imprescindível. Onde antes se caminhava no sentido de uma aprendizagem passiva, na qual a relação professor/a-aluno/a era desvalorizada, atualmente pressupõe-se o contrário. Deve, antes, caminhar-se para um estreitamento das relações entre professor/a-aluno/a através da criação de um ambiente em que

ambos, voluntariamente, cumpram e cooperem em prol da construção do conhecimento significativo, numa lógica de reciprocidade.

Dito isto, intervir neste contexto educativo com contributos para a mudança do *status quo* é uma pretensão que tem tanto de complexa como de ambiciosa e, por isso, deve ser plurifacetada, assumindo vários focos de intervenção concorrentes nesse propósito. Neste sentido, emerge a necessidade de desenvolver uma atitude reflexiva no decorrer da formação inicial de docentes e de preparar os futuros/as professores/as para a investigação em educação pois, de outro modo, dificilmente se consegue romper com as dicotomias tradicionais inerentes ao sistema educativo (Veiga, 1991).

Dada a importância da reflexão e da investigação na formação inicial de professores/as surge o presente relatório final que se encontra estruturado em três partes.

A primeira parte é constituída por uma Componente Investigativa, desenvolvida no estágio do 1ºCEB, cujo foco recai sobre a integração do espaço de recreio como ambiente de aprendizagens integradas. Este capítulo procura contextualizar e justificar a pertinência do estudo, evidenciando as questões teóricas que fundamentam a vertente prática. Procede-se, ainda, à enunciação do percurso metodológico, incluindo a descrição do estudo, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, o contexto, o *design*, os procedimentos e questões éticas.

Na segunda parte, são apresentados, analisados os dados e discutidos os resultados.

Por sua vez, a terceira e última parte engloba uma Componente Reflexiva, na qual se discutem os resultados face aos objetivos delineados, faz-se uma análise da investigação e uma reflexão sobre todo o percurso, analisam-se as limitações do estudo e avalia-se o contributo desta investigação para a prática futura.

No fundo, mais do que apresentar soluções, fornecer receitas ou prescrever comportamentos e atitudes que conduzam ao sucesso, o principal objetivo do presente relatório final é promover o debate, a reflexão crítica e a partilha de ideias que nos levem à aprendizagem e, por sua vez, semear planos que estimulem a mudança nas escolas. “O que é inquestionável é a importância de pensarmos na mudança, na

necessidade de prepararmos as nossas crianças para um mundo diferente daquele que temos hoje e no papel que cada um de nós tem nesse processo” (Lima R., 2017, p.13).

PARTE I: ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Capítulo I. Contextualização e Pertinência do Estudo

1.1. Motivação e formulação do problema

A aprendizagem ocorre como resultado de uma forte interação entre fatores ambientais e sociais, mas também físicos e emocionais. Por este motivo, Bento (2015) considera o espaço exterior como um meio de aprendizagem por excelência, onde as crianças são livres de experimentar, explorar e descobrir o mundo que as rodeia, bem como, de encontrar inúmeras formas de aprender, interagir e comunicar, desenvolvendo, competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais.

No entanto, para o espaço exterior admitir todas estas potencialidades, é necessário que envolva emocionalmente as crianças (de forma positiva) e que promova, de igual modo, o seu interesse pela aprendizagem e pelo contacto com a natureza.

Foi neste sentido que surgiu a motivação e o interesse por desenvolver uma Proposta de Intervenção (P.I.) que abordasse esta componente, não só pelas características do contexto de estágio, como também pela importância que este tema possui na sociedade atual.

Apesar de trivialmente se atribuir um considerável valor pedagógico aos espaços de recreio, as práticas, de um modo geral, não refletem esse valor. No caso particular da instituição onde desenvolvi a componente investigativa, o contacto com este espaço não era encarado como parte integrante da ação educativa, mas sim como um espaço destinado aos tempos livres da criança. Para além do mais, a área exterior da instituição não possuía espaços naturais, sendo composto por um pavimento cimentado e delimitado por muros bastante altos.

Dadas estas características, decidi dedicar a minha atenção a observar as crianças no período de recreio e escutar as conversas que tinham, percebendo, deste modo, que não gostavam do espaço, alegadamente, por se encontrar degradado e por não contemplar elementos naturais. Portanto, foi nestas circunstâncias que, progressivamente, se foi pensando e estruturando o projeto de investigação, visando

contribuir para o bem-estar dos/das estudantes, melhorar o espaço exterior e, conseqüente, as práticas pedagógicas instituídas.

Formulou-se o seguinte problema: de que modo um espaço degradado do recreio pode promover aprendizagens integradas e o bem-estar de crianças do 1ºano de escolaridade?

Depois de estabelecido o ponto de partida e formulado o problema, foi necessário perceber quais as características essenciais num espaço exterior, e ainda aprofundar conhecimentos sobre artefactos que pudessem promover aprendizagens com compreensão.

Ademais, para que os/as alunos/as, num mundo em constante mudança, sejam capazes de gerir e desenvolver emoções como curiosidade, antecipação, incerteza, surpresa, satisfação pelas aprendizagens, fascínio, sentido de imaginação, deleite, sentido estético e perplexidade - que decorrem de processos cerebrais e que são necessárias para a adaptação e regulação do comportamento humano – é importante que o ensino promova o contacto com locais ricos em experiências, tendo tido, por isso, como ponto de partida os seus conhecimentos e experiências prévias, os seus ritmos de aprendizagem e os seus gostos e interesses (McCroory, 2011).

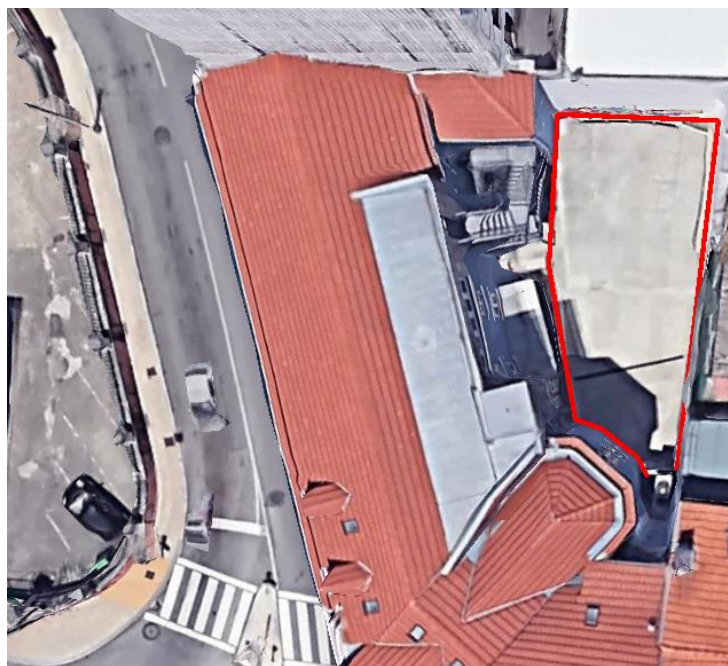


Figura 1- Espaço degradado do recreio – ponto de partida para a intervenção

1.2. Objetivos e questão de investigação

Considerando o contexto da turma e as características do espaço de recreio, foram formulados os seguintes objetivos de investigação:



Figura 2- Objetivos gerais da investigação

1.3. Pertinência do estudo

A valorização do espaço como elemento curricular reforça a necessidade de se interpretar de uma forma transversal as múltiplas zonas da instituição educativa em termos das suas potencialidades, integrando diferentes áreas do conhecimento no dia-a-dia das crianças, de forma criativa e inovadora, como reflexo da vida real (Inan, 2007).

Mais do que um elemento curricular facilitador de aprendizagens, o espaço constitui-se como determinante no campo do ensino. Portanto, é inquestionável a forma como a intencionalidade educativa se deve refletir no espaço devendo, por isso, serem-lhe atribuídos estímulos diversificados, amplificando vivências de descoberta que apelem ao bem-estar.

Tendo em conta a premissa apresentada, é imperativo que as respostas educativas, que se apresentam às crianças, caminhem no sentido de lhes proporcionar a construção de alicerces fundamentais à superação de obstáculos futuros, ou quiçá a sua minimização.

São vários os/as autores/as que defendem a articulação de estratégias didáticas com a exploração do espaço exterior devido às vantagens que este apresenta, tais como: i) o trabalho cooperativo, que possibilita desenvolver capacidades transversais a toda a aprendizagem; ii) supre os seus interesses e necessidades, por se tratar de um ambiente flexível; iii) a motivação dos alunos e das alunas para a aprendizagem, que, por estar relacionada com o quotidiano, é significativa (Gabriela & Gabriela, 2016; Hanscom, 2018; Alonso, 2009; Sousa, 2011).

Do mesmo modo que o espaço exterior se caracteriza por ser um estímulo para as crianças, o material a que têm acesso também lhes oferece múltiplas oportunidades quer para a construção cognitiva acerca de fenómenos ou conceitos alegadamente difíceis pela sua abstração, quer para a participação em processos de exploração e descobertas (Asoko & Scott, 2006).

É grande a distância a percorrer entre a promoção de aprendizagens integradas e o espaço de recreio, em particular o muro. No entanto, são inquestionáveis as suas potencialidades não só por se tratar de um recurso gratuito, como, igualmente, poder ser reinventado por cada utilização sendo, por isso mesmo, flexível e ajustável às ideias das crianças.

Em suma, pode considerar-se a pertinência deste estudo, uma vez que: i) pretende colmatar as carências do espaço exterior; ii) o problema de investigação e as opções metodológicas vão ao encontro das sugestões das crianças, da comunidade educativa e da comunidade científica; iii) apesar de já existirem alguns estudos em que o espaço

exterior é implementado como ambiente de aprendizagem, em Portugal existe ainda pouca investigação que associe aprendizagens integradas a um ambiente de aprendizagem degradado. Por outro lado espera-se que este estudo permita formar cidadãos e cidadãs críticos/as, informados/as, ativos/as e criativos/as capazes de resolver problemas e encontrar soluções, características que lhes possibilitarão fazer face aos desafios que têm vindo a surgir com as novas gerações. Espera-se, ainda, que encarem o espaço de recreio de um modo distinto e que aprendam, com compreensão, inúmeros conceitos através das características do espaço exterior (DGE, 2016).

Capítulo II. Enquadramento Teórico

2.1. As competências-chave e a sociedade atual

Assume-se que a educação é tão antiga como a Humanidade, sendo um dos primeiros sustentáculos da própria sobrevivência. Assim é, pois torna um indivíduo plenamente capaz de cumprir com um exercício de cidadania ativa, mantendo-o desperto para preencher as suas necessidades de formação e de enriquecimento cultural. Esta atitude de permanente disponibilidade para a educação cultiva-se desde o início da vida, com uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender (Silva et al., 2016).

Nesta linha de pensamento, a educação permite fazer conexões entre o passado e o futuro, entre o indivíduo e a sociedade, entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades. Assim, a razão deve iluminar as mentes e nada melhor que a instrução para criar um espírito racional aberto e apto a colaborar na construção de uma sociedade moderna e progressiva (Silva, 2017).

As conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola múltiplos desafios, dos quais emergem diversas questões.

Desde logo, e tal como plasmado no conceito de Ensino Básico¹, a procura da democratização das sociedades constrói o sentido universal da escolaridade básica e não uma relação conceptual intrínseca, pois ela, em si, pode ser básica sem ser universal, assim como o contrário também pode acontecer (Fernandes, Formosinho & Pires, 1991).

À intenção de tornar universal uma escolaridade básica, como realidade concreta dos nossos dias, necessitam de estar associados instrumentos que a operacionalizem e a tornem exequível. Assim, faz sentido falar de uma “educação básica”, que se desliga dos limites da escolaridade obrigatória, que em si encerra outros objetivos que podem estar para lá das aprendizagens e experiências consideradas básicas, entendidas como ofertas formativas de base sobre as quais se constroem percursos alternativos de formação com flexibilidade e orientação de interesses (Silva, 2017).

É neste contexto que a escola se tem que ir reconfigurando, de forma a responder aos progressos que se fazem sentir no mundo atual (Ministério da Educação, 2017). Por conseguinte, é imprescindível que esta reforma no ensino e, conseqüentemente, nas escolas, tenha por base uma seleção dos paradigmas de formação mais adequados ao desenvolvimento do perfil dos/das estudantes.

No fundo, semear planos que estimulem a mudança no que diz respeito ao processo de aprendizagem equivale a promover a igualdade numa sociedade humana imperfeita, rejeitando a adoção de uma fórmula única em prol da complementaridade e do enriquecimento mútuo entre os cidadãos e cidadãs.

Deste modo, a mudança pode ocorrer lenta e gradualmente ou ser mais rápida e romper com o passado, pode consistir em alterações de fundo nas práticas de progenitores e de docentes mas pode também abarcar pequenos gestos ou passos. Independentemente da abordagem, o essencial é ter presente a importância de se pensar na mudança, na

¹ O Ensino Básico, em Portugal, constitui-se como “a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (Ministério da Educação, p. 11)

necessidade de preparar as crianças para um mundo diferente daquele que se tem hoje e no papel que cada indivíduo tem nesse processo, pois, é a mudança que permite o crescimento, a aprendizagem, a melhoria constante e a evolução (Lima R., 2017).

A posição de cada indivíduo no espaço do saber e da competência será portanto decisiva. Esta posição relativa, que se pode designar como “relação cognitiva”, tem a faculdade de cimentar cada vez melhor a sociedade. Efetivamente, o futuro do país, e a sua irradiação, dependerão em grande parte da sua capacidade para acompanhar o movimento rumo à sociedade cognitiva. O desafio consiste em fazer dela uma sociedade de justiça e de progresso apoiada na sua riqueza e diversidade culturais. Será necessário encontrar os meios aptos a fomentar o apetite de educação e formação pela vida fora e de proporcionar o mais amplo acesso a diversas formas de conhecimento (Comissão da Comunidades Europeias).

Subjacentes a estes princípios, apresentam-se diversos documentos curriculares e legislativos, como a Lei de Bases do Sistema Educativo, Programas e Metas Curriculares, Aprendizagens Essenciais, Perfil do Aluno e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Esta documentação garante que o desenvolvimento da educação escolar seja encarado como uma oportunidade para que os/as alunos/as realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras garantindo, efetivamente, o direito ao sucesso de cada criança, permitindo, inclusivamente, a igualdade de oportunidades no que diz respeito ao ensino e seu acesso e, no fundo, fazer evoluir o mundo.

2.1.1. Da Lei de Bases do Sistema Educativo ao 1º Ciclo do Ensino Básico

Em virtude da velocidade a que o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico se processam, os desafios que o ser humano enfrentará a longo prazo serão cada vez mais desconhecidos, ou não se estaria perante a denominada sociedade do “conhecimento”. Face a isso, a missão fundamental da educação é hoje, mais do que nunca, disponibilizar a cada indivíduo os meios para o desenvolvimento de todo o seu potencial, para o exercício de uma liberdade autónoma, consciente, responsável e criativa.

Tal modelo educacional permite olhar para o paradigma conflitual e tensional do mundo atual como um conjunto de desafios, estimulantes de respostas, soluções e, conseqüentemente, de inovação. Neste sentido, há que assegurar uma educação que prossiga conjugada com as finalidades do aprender a ser e a viver juntos, do aprender a estar, do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a pensar e aprofundar autonomamente os saberes e as competências.

Esta é uma visão estratégica para a educação em Portugal e que informa a presente Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Decorridos mais de 30 anos da sua aprovação, pela Assembleia da República e depois de algumas alterações, com uma tentativa de aprovação de uma nova lei, torna-se essencial discutir este normativo, ainda que não possa existir uma visão espartilhada do sistema educativo².

Neste sentido, é possível afirmar que a referida lei está para o sistema educativo assim como a Constituição da República Portuguesa está para a República Portuguesa. Isto porquanto a LBSE estabelece o quadro geral do sistema de ensino português, sendo, por isso, o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do respetivo sistema.

Aprovada a 14 de outubro de 1986, a LBSE sofreu quatro revisões ao nível da sua constituição, sendo de referir que as duas primeiras, que tiveram lugar no ano de 1997 (Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro) e 2005 (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), dizem respeito a questões relacionadas com o acesso e respetivo financiamento do ensino superior.

Por sua vez, a terceira revisão (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) resumiu-se ao estabelecimento do regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagrando a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Uma última alteração à lei, no

² Nos termos da Constituição da República Portuguesa, um sistema educativo é uma organização estruturada e governada, tendo como finalidade proporcionar a todos/as os/as cidadãos/ãs o direito à educação (Pires, 1987).

ano de 2015 (Lei n.º 65/2015, de 3 de junho) veio reformular a universalidade da educação pré-escolar, passando esta a ser exigida a partir dos 4 anos de idade (Conselho Nacional de Educação, 2017).

O texto da LBSE vertido no art. 4º – intitulado “Organização geral do sistema educativo”- especifica que o sistema educativo compreende três sistemas diferenciados: a educação pré-escolar, que apesar de ser um setor da educação em regime facultativo acolhe crianças desde os três anos até à idade de ingresso no ensino básico; a educação escolar integra os ensinos básico (composto por 3 ciclos distintos e sequenciais), secundário e superior juntamente com as modalidades especiais; e por fim, a educação extra escolar que se ocupa das atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e de atualização cultural e científica, desenvolvendo-se num quadro aberto de natureza formal e não formal.

Ademais, ainda na referida lei, de entre outros fatores tais como os objetivos estabelecidos para os vários níveis de ensino do sistema educativo, é preceituado que “a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” (Decreto-lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, p. 3078).

A concretização deste e outros propósitos, já inscritos na LBSE, tem vindo a ser garantida através de medidas de carácter universal. Nessa sequência, surge como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este visa abranger e incluir todas as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, especificamente, nas crianças que frequentam o ensino obrigatório, contribuindo, concomitantemente, para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

2.1.2. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, Aprendizagens Essenciais e outros documentos curriculares

Promovido pelo Conselho Nacional de Educação em 2006, por incumbência da Assembleia da República, o Debate Nacional sobre Educação focou-se na questão “como melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista a construção de “um Portugal” mais moderno e mais justo?”, sendo de destacar que, desta questão central, surgiu uma outra, igualmente importante para o debate - “que saberes, que competências serão necessários para o cidadão do século XXI?”.

O termo competência apresenta uma ampla diversidade concetual resultando, por vezes, da tradução de diferentes vocábulos de origem estrangeira como “*skill*”, “*competence*” ou ainda “*competency*”. O recurso a este termo patenteia algumas interpretações distintas. No entanto, apesar de se poder configurar como um “*fuzzy concept*”, as múltiplas perspetivas apontam para uma formulação que pode ser genericamente considerada como a capacidade de mobilizar adequadamente os resultados da aprendizagem/conhecimentos prévios num determinado contexto (Conselho Nacional de Educação, 2017).

É para este sentido que o conceito de competências, presente no documento “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”, parece remeter.

Nessa sequência, como elemento essencial para o desenvolvimento de competências surge o conceito de conhecimento. Edgar Morin apresenta o conhecimento como um dos buracos negros da educação, isto porque, naturalmente, o ensino dá conhecimento, fornece conhecimentos e saberes, porém, não incide sobre o problema chave deste mesmo elemento (Edgar Morin).

Face a essa problemática, surge, precisamente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, afirmando-se como um documento de referência no qual os princípios enunciados, subjacentes ao trabalho de natureza curricular, colocam os ditos “buracos negros” da educação no centro das preocupações da formação dos/das jovens e, conseqüentemente, respondem ao caráter complexo e imprevisível que caracteriza a sociedade atual.

Neste sentido, entende-se que o conteúdo do documento referenciado (estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências a que deve obedecer o currículo) poderá produzir um efeito estruturante que ultrapassa o âmbito de um simples referencial orientador de processos de ensino e aprendizagem. Efetivamente, tal possibilidade encontra-se expressa no documento quando nele se afirma que “(...) todos os que têm responsabilidades na educação encontram neste documento a matriz para a tomada de decisão sobre as opções de desenvolvimento curricular, consistentes com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo” (Ministério da Educação, 2017, p.10).

O resultado expresso no Perfil do Aluno é construído gradualmente ao longo do respetivo percurso curricular, pela integração permanente de aquisição de sólidos conhecimentos; capacidade de uso de processos eficazes de aceder ao conhecimento; capacidade adquirida da sua mobilização e apropriação de atitudes, quer quanto ao próprio conhecimento, quer quanto à componente social e cidadã (Martins, Peralta & Roldão, 2017).

Importa ainda referir que, apoiado neste documento, surgem as Aprendizagens Essenciais enquanto elementos do Referencial Curricular. Estas caracterizam-se pela riqueza e solidez dos conteúdos indispensáveis para a construção significativa do conhecimento próprio de cada disciplina e pela riqueza dos processos cognitivos a desenvolver nos/nas alunos/as para a aquisição desses mesmos conhecimentos (idem).

Por outras palavras, o pressuposto curricular básico é de que as Aprendizagens Essenciais correspondem ao que deve e pode ser aprendido por “Todos” (ibidem). Daí este documento estar em mútua concordância com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, pois só deste modo se rejeita uma fórmula única no que se prende ao processo de ensino-aprendizagem, favorecendo-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre cidadãos e cidadãs.

2.1.3. A mobilização dos documentos a partir de uma abordagem interdisciplinar

A operacionalização destes documentos legislativos implica, não só uma coadjuvação de todos os agentes envolvidos no desenvolvimento das crianças, como também a adoção de uma abordagem pedagógica interdisciplinar, ou até mesmo, transdisciplinar que não se coaduna com a prevalência de uma lógica disciplinar acentuada.

Isto porquanto se entende que o que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também o são, pelo que não basta conhecer somente uma parte da realidade, sendo essencial adotar uma visão que possa situar o conjunto (Morin, 2014). A este respeito, já no século XVII, Pascal afirmava que não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes (idem). Assim, é necessário concluir que o conhecimento se deve referir ao global.

Reiterando-se o anteriormente referido, resta mencionar que a formação de docentes, a definição do nível de autonomia das escolas, designadamente na constituição de turmas ou grupos de alunos/as, tempos e espaços, assim como o acesso ao ensino superior, se encontram entre as implicações práticas que os documentos mencionados suscitam.

No entanto, os documentos, por si só, não garantem, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. É, então, essencial traçar um quadro claro quanto aos processos associados ao desenvolvimento e aprendizagens, mais concretamente no que respeita à forma como as crianças constroem conhecimentos e quais as condições mais favoráveis que proporcionam aprendizagens efetivas e o desenvolvimento integral. Só deste modo, o/a docente consegue promover equilíbrios, condições formativas e organizacionais, orientando as metodologias de ação para práticas pedagógicas e didáticas adequadas às finalidades enunciadas.

2.2. Neurociência e educação

A educação para todos, consagrada como o primeiro objetivo mundial da UNESCO e como o quarto objetivo apresentado na Agenda 2030 para o Desenvolvimento

Sustentável, implica que se atenda à diversidade de indivíduos e à complexidade subjacente a cada um deles, de modo a que a oferta educativa dê resposta à “pessoa concreta que todos somos” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pp. 5-6).

Assumir a necessidade de estratégias metodológicas que garantam o desenvolvimento do potencial cognitivo de cada aluno/a é uma condição para se assegurar a sua participação efetiva na sociedade.

À primeira vista, o caminho mais fácil para o sucesso pode parecer aquele que evidencia a direção e conduz os/as alunos/as diretamente ao destino final, ao conhecimento, à resolução do problema, evitando as falhas e reduzindo a possibilidade de erro. Porém, esse caminho envolve muito pouco a participação do/da aluno/a, levando a que o/a docente, por todos os meios, controle o processo de aprendizagem. Tal facto contraria tudo aquilo que se define como essencial para atingir uma aprendizagem significativa, uma vez que, para alcançar o sucesso, tem que se aprender a falhar sem medo. E não só, é necessário, igualmente, acreditar que é possível atingir esse sucesso. Efetivamente, e como dizia William James (2002), a crença cria o facto real. Por isso, quem não conseguir dessensibilizar o medo até que ele fique completamente exausto, jamais ultrapassará as dificuldades que obstaculizam os caminhos do êxito.

Deste modo, surge a necessidade de explorar os processos que estão subjacentes à aprendizagem, para que o/a professor/a desenvolva a sua pedagogia de forma mais consciente e eficaz.

Por conseguinte, e tendo em consideração que a aprendizagem consiste no processo através do qual o sistema nervoso central reestrutura funcionalmente as suas vias de processamento e de representações de informações, faz todo o sentido aliar a este processo os estudos realizados no âmbito da neurociência (Posner & Rothbart, 2005). Assim, tais estudos são essenciais para clarificar a relação e a importância da neurociência na educação e na aprendizagem da criança. Isto porquanto tal ciência tem como objetivo explicar as relações entre o cérebro, as atividades mentais superiores e o comportamento, atribuindo um particular enfoque à análise do comportamento,

como uma manifestação da atividade do sistema nervoso central (Posner & Rothbart, 2005).

Como sabemos o encéfalo faz parte do sistema nervoso central. Conhecer o modo como este elabora a informação, aprende, processa, executa e procede à tomada de decisões é essencial para melhorar as práticas educativas, na medida em que permite a modificação e a modelação das estruturas cerebrais que estão subjacentes aos diversos processos de aprendizagem.

Assim, mediante a implementação de um sistema de ensino em concordância com o desenvolvimento do cérebro, será possível contribuir, de modo eficaz, para o ensino específico de processos cognitivos e para a educação em geral do indivíduo, conseguindo-se uma diminuição das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

2.2.1. Caracterização do encéfalo

A infância é um tempo feliz para grande parte das crianças – brincam, crescem, aprendem, criam amigos, ligando-se pouco a pouco às pessoas e aos acontecimentos à sua volta.

São as relações e as interações que a criança estabelece com as pessoas adultas e as outras crianças, bem como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que se inserem, que constituem oportunidades de aprendizagem. Todavia, todos estes fatores não passam de meras chances, uma vez que, tais oportunidades não são, por si só, suficientes para que o ser humano seja capaz de aprender. É, ainda, imprescindível, que cada indivíduo possua determinadas características que lhe permitam perceber todos os estímulos advindos do exterior.

Do ponto de vista biológico, cada ser humano possui um cérebro, ou seja, um órgão capaz de coletar e organizar as informações provenientes do meio envolvente, construindo uma representação sua (plasticidade cerebral). É este propósito que está na base da fundamentação neurocientífica do processo de aprendizagem. Efetivamente, se por um lado o ser humano é fruto das interações com o meio em que

se insere, por outro, tem de estar biologicamente preparado para estabelecer essas mesmas relações em prol de um bom desenvolvimento motor, social, cognitivo, emocional e linguístico.

No entanto, não basta conhecer só o funcionamento do cérebro, porquanto este é parte integrante do encéfalo, que, por sua vez, faz parte do sistema nervoso central. Dada tal amplitude, importa compreender, não só a constituição do encéfalo e o modo como o processo de aprendizagem influencia o desenvolvimento da sua estrutura, mas também o inverso, ou seja, o impacto de tal estrutura na aprendizagem.

Note-se que o encéfalo é responsável por reagir a estímulos, envolvendo a percepção³, processamento e integração de informação. É constituído por biliões de neurónios, altamente estimuláveis, que interagem entre si e com outras células, formando redes neuronais, que se propagam, executando funções específicas. Ademais, é também composto por células da glia, as quais mantêm os neurónios juntos, atuando, igualmente, como filtros que afastam destas células substâncias consideradas nocivas.

Ao contrário de outras células, o neurónio tem dezenas de milhares de ramos emergentes do seu núcleo, denominados dendrites, que recebem impulsos elétricos de outros neurónios, transmitindo-os ao longo de uma fibra longa, o axónio. Estas células não têm contacto direto entre si, sendo que entre cada dendrite e axónio existe um pequeno espaço, designado por sinapse. Esta atividade liberta substâncias químicas armazenadas nas vesículas sinápticas, que se alojam no final do axónio. Tais produtos químicos, apelidados neurotransmissores, excitam ou inibem o neurónio vizinho, permitindo o contacto entre as diversas áreas constituintes do encéfalo e inerentes ao processo de aprendizagem.

³ “Percepção é a capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo, sobre nós mesmos e orientar o nosso comportamento” (Lent, 2001, p. 557).

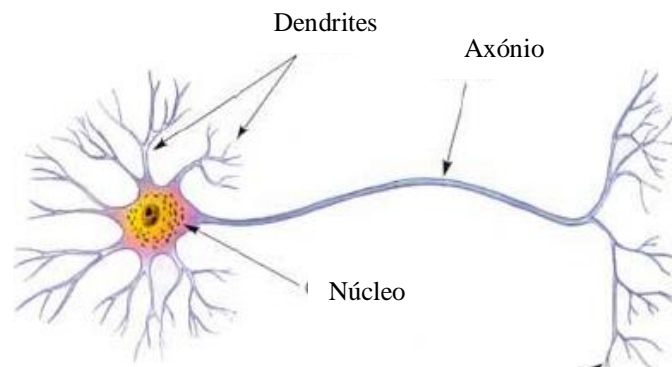


Figura 3- Desenho esquemático de um neurónio (Cruz, 2016)

Partindo desse pressuposto, Paul MacLean (1990) descreveu o encéfalo de acordo com três estádios de evolução: “*mammalian*” (lobos frontais), “*reptilian*” (tronco cerebral) e “*paleo-mammalian*” (sistema límbico).

O estágio “*mammalian*” está relacionado diretamente com o cérebro, que se divide em dois hemisférios⁴ (esquerdo e direito). Em cada um deles existem quatro lobos cerebrais com determinadas funções especializadas.

Junto ao córtex pré-frontal, localiza-se o “lobo frontal”, responsável pelo planeamento e pelo pensamento. Este “lobo” abrange o centro de controlo racional e executivo do cérebro, controlando o pensamento de ordem superior, direcionando a solução de problemas e regulando os excessos do sistema emocional. O “lobo frontal” contém, igualmente, a área que alguns autores designam de “personalidade” ou a área da “vontade própria” (Sousa, 2011).

Por sua vez, entre o córtex pré-frontal e o cerebelo⁵, ou seja, acima das orelhas, repousa o “lobo temporal”, que processa o som, a música, o reconhecimento de faces e objetos, estando, também, associado à memória de longo prazo (idem).

O “lobo occipital”, que se situa na parte de trás do cérebro, ocupa-se fundamentalmente com o processamento da visão.

Por fim, próximo do topo cerebral localiza-se o “lobo parietal”, que lida principalmente com a orientação espacial, o cálculo e certos tipos de reconhecimento,

⁴ “The two hemispheres are connected by a thick cable of more than 200 million nerve fibers called the corpus callosum. The hemispheres use this bridge to communicate with each other and coordinate activities” (Sousa, 2011, p.20).

⁵ “A major part of the brain that coordinates muscle movement” (ibidem).

ocupando-se das sensações e da interpretação das mesmas, através da localização do corpo no meio ambiente (ibidem).

Para além disso, importa também realçar que entre o “lobo parietal e o frontal” encontra-se o “córtex motor” (que controla o movimento do corpo e, em articulação com o cerebelo, coordena as habilidades motoras) e o “córtex somatossensorial” (que processa os estímulos sensoriais provenientes de várias partes do corpo) (ibidem).

O segundo estágio enunciado por Paul MacLean (1990), o estágio “*reptilian*”, diz respeito ao tronco cerebral e é frequentemente associado ao cérebro de um réptil, uma vez que este é o responsável por controlar as funções vitais do corpo (como batimentos cardíacos, respiração, temperatura corporal e digestão), incluindo, igualmente, o sistema de ativação reticular (responsável pelo estado de alerta do ser humano).

Finalmente, o terceiro estágio evolutivo do encéfalo, o “*paleo-mammalian*”, corresponde ao sistema límbico, este que está diretamente em contacto com o estágio “*reptilian*”.

O estudo realizado no âmbito deste estágio veio quebrar alguns dogmas implementados na sociedade. Aparentemente, poderia pensar-se que as estruturas responsáveis por decidir sobre o armazenamento de informação na memória de longo prazo estariam localizadas no sistema racional do encéfalo. No entanto, atualmente, tal proposição é tida como falsa (ibidem), visto que essas estruturas se encontram localizadas no sistema límbico. Tais estruturas correspondem ao tálamo (responsável por receber, primeiramente, todas as informações sensoriais, exceto o cheiro), ao hipotálamo (encarregue de moderar inúmeras funções do corpo, incluindo o sono, a temperatura corporal, a ingestão de alimentos e de líquidos, permitindo um equilíbrio nos sistemas corporais o que permite ao indivíduo concentrar-se no “*processing of curriculum material*”), ao hipocampo (que desempenha um papel importante na consolidação da aprendizagem e na conversão de informações da memória de trabalho para as regiões de armazenamento de longo prazo, comparando as informações recolhidas a experiências já armazenadas) e, por fim, à amígdala (regula as interações do indivíduo com o ambiente, as quais podem afetar a sua sobrevivência) (ibidem).

Efetivamente importa ressaltar que são as interações entre a amígdala e o hipocampo que permitem ao ser humano lembrar-se por muito tempo de eventos importantes e emocionais.

2.2.2. O encéfalo e o processo de aprendizagem

Maria Montessori propõe um método ativo para a preparação racional dos indivíduos às sensações e percepções, uma proposta inovadora para a sua época, mas que se mantém válida ainda hoje. Segundo o seu entendimento, é a educação baseada no desenvolvimento dos sentidos que guarda importante valor pedagógico e científico, porquanto o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Assim é, porque as informações advindas do mundo físico são transmitidas para a mente através dos olhos, da boca, dos ouvidos, do nariz e da pele. Porém, nem todos os estímulos são valorizados pelo encéfalo, pois, felizmente, este desenvolveu um sistema de modo a selecionar os dados de acordo com a importância que têm para o indivíduo em questão. Em consequência, todas as informações sensoriais recebidas (exceto o cheiro, que vai diretamente para a amígdala e outras áreas cerebrais) são enviadas primeiro ao tálamo, que monitoriza brevemente a força e a natureza dos impulsos sensoriais. Posteriormente, caso sejam consideradas importantes, são catalogadas e arquivadas na memória, através de um reprocessamento constante das interpretações advindas da percepção (Lent, 2001).

Neste sentido, pode concluir-se que a aprendizagem e a memória são processos distintos. A aprendizagem é o processo através do qual se constroem novos conhecimentos e habilidades, já a memória é o processo pelo qual se retém o conhecimento e as habilidades para o futuro, arquivando a informação de forma seletiva (Amaral, 2007).

Por outras palavras, sem memória, a vida seria uma série de encontros sem sentido que não têm ligação com o passado e não têm utilidade para o futuro. É, precisamente, esta função que permite aos indivíduos utilizarem a experiência e usarem o poder da previsão para tomar decisões sobre futuros eventos.

Apesar de serem processos distintos, pode afirmar-se que a memória de “longo prazo”, aquela que já se encontra codificada e armazenada, está inteiramente relacionada com a aprendizagem.

Esta função intelectual pode ser evocada através de um esforço consciente (memória explícita ou declarativa) ou de forma involuntária (memória implícita ou não-declarativa). A memória explícita ou declarativa pode ser: episódica, a qual diz respeito ao conhecimento de pessoas, lugares, factos; ou semântica, a que trata do significado dos factos e envolve conceitos atemporais (Amaral, 2007). Por sua vez, a memória implícita é um tipo de memória que se constrói lentamente, pela repetição, sendo expressa em atos e não em palavras. Uma das formas mais conhecidas e divulgadas da aprendizagem que utiliza a memória implícita é a fornecida pelas experiências de condicionamento clássico ou operante, descritas pelo behaviorismo: a chamada aprendizagem associativa⁶ (Amaral, 2007).

É ainda necessário realçar que o encéfalo passa por mudanças físicas e químicas quando armazena novas informações como resultado da aprendizagem. O armazenamento gera novos caminhos neuronais e fortalece os já existentes. Assim, sempre que se aprende algo, as áreas de armazenamento de longo prazo sofrem alterações anatómicas que, juntamente com a composição genética única de cada indivíduo, constituem a expressão da sua individualidade - mais uma prova de que os/as professores/as são, de facto, “*brain changers*” (Sousa, 2011)!

Todavia, é a agregação de uma emoção que transforma algo que é transmitido numa aprendizagem. Sem a agregação de uma emoção não existe memória, e, conseqüentemente, aprendizagem. Isto acontece porque a formação da memória depende, de entre outros fatores, da atenção, do facto da informação fazer ou não sentido (ser importante, ou não), do conhecimento anterior e do autoconceito.

⁶ A aprendizagem associativa pode, também, envolver a memória explícita, uma vez que a resposta aprendida pode ser mediada, pelo menos em parte, por processos conscientes. O Ser Humano não aprende simplesmente a aplicar (dar) uma resposta fixa a um estímulo, mas adquire informações que o cérebro usa para configurar uma resposta apropriada a uma nova situação (Amaral, 2007).

Nesse sentido, o sistema de atenção cerebral seleciona a entrada apropriada de informação e processa-a. Logo, o modo como uma pessoa "sente" uma situação de aprendizagem, determina a quantidade de atenção que lhe dedica. Com ensaios e práticas subsequentes, o cérebro codifica as informações ou habilidades na memória de longo prazo, onde são armazenadas. Mais tarde, a memória pode ser recuperada e o encéfalo decide como agir. Contudo, as informações podem ser, eventualmente, perdidas através do processo de esquecimento, caso estas não sejam consideradas importantes para o indivíduo.

Por conseguinte, as emoções que os/as alunos/as associam a uma experiência de aprendizagem (mas não ao conteúdo) tornam-se parte do sistema de memória não declarativa.

Note-se que, apesar de existirem emoções primárias, geneticamente determinadas, algumas desenvolvem-se como uma componente consciente, fruto da experiência: os sentimentos. Os sentimentos, ao intensificarem as redes neuronais e ao fortalecerem as conexões sinápticas, estimulam a aquisição, a retenção, a evocação e a articulação das informações no cérebro. Então, quando as crianças se sentem felizes no ambiente de aprendizagem, as endorfinas são libertadas no cérebro, tornando a experiência de aprendizagem mais agradável e bem-sucedida. Por outro lado, se os/as alunos/as estão sob *stress* e têm um sentimento negativo sobre o ambiente de aprendizagem, é libertado o cortisol e a atividade do lobo frontal é reduzida para se concentrar na causa do *stress* e em como lidar com ele. Pouca atenção é dada à tarefa de aprendizagem. (Santos, 2011)

A consciência da experiência vivenciada é atingida quando esta, ao passar pelo córtex cerebral, se compara a experiências retidas anteriormente na memória.

Deste modo, consegue-se estabelecer uma ligação entre a informação nova e a memória preexistente. É o córtex pré-frontal que organiza e escolhe, de entre vários impulsos que lhe chegam, a maneira de reagir afetivamente perante determinada situação e se o faz de acordo com experiências prévias, que ficaram marcadas como experiências agradáveis ou desagradáveis.

Durante este processo, são libertadas substâncias neurotransmissoras, como a acetilcolina e a dopamina que aumentam a concentração. Por conseguinte, a capacidade de concentração vai depender tanto das experiências anteriores, que, de certa forma, se relacionam com o foco da concentração, como das emoções e sentimentos que essa nova experiência ou objeto desperta.

A atenção/concentração pode ser, também, estimulada por outro fator: a motivação. Esta diz respeito a um processo interno que ativa, dirige e mantém um comportamento em relação a um objetivo específico, no qual participam variáveis biológicas, psicológicas, de personalidade, sociais e cognitivas, refletindo não o que o indivíduo sabe, mas o que necessita organicamente. Portanto, a emoção e a motivação influenciam a aprendizagem. (Cosme, 2018).

Segundo Lent, “a razão é fortemente relacionada com a emoção. De um modo ou de outro, os atos e os pensamentos⁷ são sempre influenciados pelas emoções ” (Lent, 2001, p.671).

2.2.3. A necessidade de adaptar o método de ensino ao funcionamento do cérebro

À luz do exposto pode concluir-se que o pensamento, as emoções, as vias neuronais, os neurotransmissores, enfim, todo o ser humano, está envolvido no processo de aprendizagem, considerando-se pertinente promover um equilíbrio entre a mente e o cérebro, o biológico e o psicológico (Tokuhama-Espinosa, 2008).

⁷ “Thinking is easier to describe than to define. Its characteristics include the daily routine of reasoning where one is at the moment, where one’s destination is, and how to get there. It includes developing concepts, using words, solving problems, abstracting, intuiting, and anticipating the future. Other aspects of thinking include learning, memory, creativity, communication, logic, and generalization” (Sousa, 2011, p.251).

“O processamento do pensamento é o ato de receber, perceber e compreender, armazenar, manipular, monitorar, controlar e responder ao fluxo constante de dados. A capacidade para ligar de forma competente as informações oriundas das áreas de associação motora, sensorial, mnemónica é decisiva para o processamento do pensamento e para a consideração e planeamento de futuras ações” (Ratey, 2001, p.198).

Neste sentido, o desafio para a educação não se encontra, apenas, em saber como ensinar ou como avaliar o que foi ensinado. É necessário apresentar o conhecimento num formato em que o cérebro aprenda melhor, até porque hoje a informação se encontra à distância de um “clique”, deixando de fazer sentido a ideia segundo a qual a escola serve para “debitar” informação.

No fundo, pode concluir-se que o conhecimento do encéfalo obriga a que seja levado a cabo um ensino que permita aos/às alunos/as explorar paixões e vontades, numa escola onde a relação entre docentes e estudantes é fundamental. Torna-se imprescindível que o/a professor/a conheça as particularidades de cada criança, acompanhando de forma atenta a sua evolução. A disposição para conhecer os/as alunos/as deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento, a fim de se evitarem generalizações e de se associarem as perceções que têm das crianças num agregado pouco indistinto e pouco fértil para a adaptação da sua prática.

Efetivamente, a perceção dos/das docentes acerca dos conhecimentos dos/das estudantes permite desenvolver uma maior e melhor capacidade de comunicação e motivação, otimizando o interesse das crianças. Ademais, a comunicação não verbal por parte do/da didata, manifestada através das expressões e dos movimentos, é fundamental para manter a motivação e o interesse dos/das estudantes.

Em suma, é necessário ter sempre em consideração os saberes, interesses e necessidades dos/das alunos/as, podendo afirmar-se que o conhecimento de tais fatores é uma condição curricular e pedagógica necessária, não sendo, em si mesma, uma condição suficiente.

“A aceitação da tese da centralidade epistemológica destes saberes, interesses e necessidades pressupõe, de algum modo, a desvalorização da escola como um espaço cultural (...) Na verdade, um tal posicionamento tende a fazer depender as aprendizagens dos/das alunos/as das maiores facilidades que estes/estas possam ter para aceder às informações, o que não deixa de ser um equívoco, já que não é o contacto com a informação que garante, só por si, a aprendizagem a quem quer que seja, sobretudo se os sujeitos não tiverem qualquer tipo de familiaridade com o assunto a estudar” (Cosme, 2018, p. 10).

Tal contacto consegue garantir que os/as alunos/as acedam, compreendam e, eventualmente, interiorizem outros modos de pensar e agir, os quais, por sua vez, constituem uma condição para que possam estabelecer uma relação produtiva com a informação que é o objeto da sua atenção (idem).

No fundo, ser docente é muito mais do que dar aulas. É demonstrar a sua paixão e entusiasmo no que leciona, é revelar preocupação com a inclusão de todos/as, é motivar os/as aprendizes com a criatividade e interdisciplinaridade, é integrar os vários conteúdos das diferentes unidades curriculares e suprir os interesses e necessidades de cada um/a, é ser psicólogo/a e companheiro/a.

2.3. O espaço como elemento curricular

Os conceitos de espaço e de tempo são construções sociais e históricas da atividade humana. A ideia sobre a qual assenta a perceção atual dessas categorias está relacionada com o conceito mais amplo de tempo e de espaço vigente no paradigma da modernidade (Thiesen, 2011).

Uma das importantes heranças do início da modernidade para o mundo ocidental foi a ideia de que a mesma lógica que explica os tempos e os espaços da natureza pode explicar os tempos e os espaços do ser humano. Por outras palavras, a modernidade pretendeu fazer do tempo e do espaço natural o tempo e o espaço humano. Por essa lógica, obviamente sustentada numa conceção mecanicista de mundo, tempo e espaço passam a ser entendidos como categorias racionalizáveis, que se movem em perspetivas lineares e, por isso, passíveis de algum controlo (Goergen, 2005).

No caso particular do espaço escolar, do ponto de vista de Viñao Frago e Escolano (1998), este é

“ (...) por si mesmo um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem, sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos, culturais e também ideológicos” (p. 26).

Está-se, assim, perante um conceito de espaço que pode ser compreendido como algo físico, porém, não pode ser naturalizado, pois é construído na relação do ser humano com a paisagem natural. Na esteira de Santos (2002), não se pode pensar no espaço e nos objetos que o compõe sem levar em consideração os processos que ocasionaram a sua forma. Pode, deste modo, afirmar-se que o ser humano é quem dá sentido ao espaço, quem anima as formas espaciais, atribuindo-lhes um conteúdo.

2.3.1. A aprendizagem e o brincar no espaço exterior

A aprendizagem e o brincar apresentam-se como duas dimensões que se interligam espontaneamente na ação das crianças. Estes dois conceitos, apesar de diferenciados, são complementares, isto porque, a criança, ao brincar, vai construindo as suas próprias aprendizagens através das experiências vivenciadas.

Porém, importa diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem, caracterizando-se pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento (Silva et al., 2016).

Na perspetiva segundo a qual o brincar contempla atividades em que a criança sente prazer e se diverte, descobre o seu ambiente, logo descobre o mundo que a rodeia, nada melhor que o exterior para desenvolver este tipo de atividades.

Efetivamente, o espaço exterior está em constante mutação, criando, conseqüentemente, condições inesperadas, as quais incentivam o/a aluno/a a mobilizar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo, proporcionando experiências sensório-motoras bastante ricas (Tovey, 2007).

Interessa aqui fazer uma breve referência a factos básicos sobre o cérebro, pois, tal como mencionado anteriormente, o crescimento deste órgão é estimulado por uma vasta gama de experiências – emocionais e sensoriais – e suportado por níveis adequados de saúde e nutrição (OECD, 2007). São, afinal, fatores ambientais do quotidiano das crianças que podem contribuir para potenciar o desenvolvimento do

cérebro: a qualidade do ambiente⁸ e das interações sociais, a nutrição, o exercício físico e o sono.

Com base nesta conjectura, Harlen e Qualter (2009) enfatizaram o potencial dos estímulos ambientais no estabelecimento de conexões, reconhecendo que as capacidades do cérebro em aprender não estão dependentes do número de neurónios existentes, mas sim das conexões estabelecidas entre eles, potenciadas pela capacidade que este órgão possui para mudar em resposta a estímulos ambientais (OECD, 2007c).

Brincar e aprender nestes espaços, torna-se, assim, um meio privilegiado para o desenvolvimento da confiança, autoestima, motricidade global, motricidade fina, coordenação óculo-manual e de competências sociais, comunicacionais e empáticas. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer investigações e descobertas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver o gosto por aprender, constituindo as condições favoráveis para que a criança “aprenda a aprender” (Silva et al., 2016).

Portanto, fatores 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, devendo, deste modo, ser reconhecido como um “prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (Post e Hohmann, 2003, p. 161).

Na perspetiva de Robertson (2014) para que um espaço exterior atenda, realmente, às necessidades das crianças, deve integrar-se num ambiente natural e acolhedor. Todavia, é importante reconhecer que nem todas as instituições educativas têm as condições desejadas e, atualmente, projetadas como ideais para a promoção do

⁸ Ao considerar as aprendizagens como dependentes de um conjunto de condições do contexto das crianças, autores como Forneiro (2008) distinguiram os conceitos de “espaço” e “ambiente”. Se o primeiro se refere ao espaço físico que se caracteriza pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração aí contidos, o segundo engloba a dimensão das relações que aí se estabelecem. O ambiente é definido de forma mais ampla como *“un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida”* (op.cit.) com quatro dimensões inter-relacionadas: temporal, relacional, funcional e física.

desenvolvimento integral e pleno dos/das estudantes, dado tratarem-se de instalações antigas e, concomitantemente, desatualizadas.

Com o objetivo de ilustrar o impacto das infraestruturas no desenvolvimento e na aprendizagem dos/das alunos/as apresenta-se o estudo realizado por Barbosa (2000) a pátios e muros das instituições de educação infantil.

Através da observação dos espaços exteriores, Barbosa (2000) concluiu que os materiais utilizados na construção do muro retratam o tipo de relação das crianças com o mundo externo. Ou seja, os muros, cuja base de construção é o tijolo, por exemplo, impedem a visão e a relação com o espaço externo à escola. Por sua vez, as cercas de metal, possibilitam uma relação de visibilidade, deixando um pouco mais próximos os dois universos, já que as crianças podem olhar e comunicar com o meio envolvente.

Face ao que foi enunciado, assume-se que, perante determinadas limitações arquitetónicas, cabe ao/à docente inovar, olhar mais além, procurar soluções em locais/recursos que se apresentam como possíveis restrições ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Isto é, este agente educativo deve arranjar novas formas de organizar o espaço, o que não significa que este tenha de arranjar outros objetos ou materiais, mas sim mudar a sua disposição e encontrar uma nova utilidade para os já existentes.

PARTE II: COMPONENTE INVESTIGATIVA

Capítulo III. Percurso Metodológico

3.1. Descrição do estudo

Um paradigma de investigação pode ser definido como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (Coutinho, 2011, p.9). É possível, pois, identificar diversos paradigmas, sendo que, no campo das ciências humanas, se propugna pela existência de três grandes paradigmas: quantitativo, qualitativo e sociocrítico.

Paralelamente, a seleção da metodologia num trabalho de investigação educacional tem de considerar os objetivos, o tipo de questão (ou questões) a que o estudo procura responder, a natureza do fenómeno a estudar e as condições em que o mesmo decorre (Tuckman, 2002).

Assente nestes parâmetros previamente definidos (alínea 1.2.), a metodologia da presente investigação respeita os propósitos de uma investigação qualitativa, de índole interpretativa e *design* de investigação-ação (Bodgan & Biklen, 2013)⁹.

A expressão “investigação qualitativa” tem uma aceção bastante genérica, coadunando inúmeras estratégias de investigação que, por sua vez, guardam entre si características comuns. Dado tratar-se de um termo bastante generalizado, este tem gerado alguns equívocos, especialmente, no que tange a uma pretensa oposição entre qualitativo-quantitativo.

Na tentativa de superar essa aparente dualidade, torna-se necessário perceber o que implica este mesmo termo – “qualitativo”.

Uma investigação qualitativa, por oposição à investigação quantitativa, centra-se no comportamento e atividade das pessoas e organizações, “analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Batista, 2011, p. 56). Os dados recolhidos, segundo esta metodologia, designam-se de qualitativos o que significa

⁹ Mesmo sendo uma importante referência para os estudos sobre a investigação qualitativa, é imperioso lembrar que Bogdan e Biklen se referem à realidade europeia e norte-americana.

“ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 2013, p.16).

Por sua vez, as questões a investigar “não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (idem).

Com base nestas definições, Bodgan e Biklen (2013) apresentam de forma sucinta cinco aspetos que caracterizam este tipo de investigação. Segundo estes autores uma investigação qualitativa ocorre diretamente no “ambiente natural” (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 299), o que pressupõe que o/a investigador/a se desloque ao local de estudo, sendo, por isso mesmo, holística (Sousa & Batista 2011; Bodgan & Biklen, 2013). Um segundo aspeto mencionado diz respeito ao facto desta investigação ser descritiva, na medida em que os dados recolhidos estão na forma de palavras, imagens, transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais, contrariamente à investigação quantitativa, em que os dados são expressos através de números (Bodgan & Biklen, 2013). Ademais, importa destacar, que neste tipo de investigação a questão fundamental centra-se em todo o processo, isto é, o investigador deve dar maior relevância ao que aconteceu em prol do produto final/resultados.

Relativamente aos dados, estes devem ser analisados intuitivamente, como se se reunisse, em conjunto, todas as partes de um puzzle. Nas palavras de Bodgan & Biklen (2013), “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se forem agrupando” (p.50).

Por fim, o último aspeto tido em consideração por estes autores, diz respeito à importância que deve ser atribuída ao significado, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê” da questão (ou das questões) em estudo, de modo a que os/as investigadores/as consigam certificar-se de que estão a apreender, de forma adequada, as diferentes perspetivas em análise.

No que se prende com o conceito de Investigação-Ação, importa referir que, não existe, na literatura, uma concetualização consensual, mesmo entre autores

sobejamente conhecidos pela qualidade dos seus escritos e pela forma entusiástica como têm vindo a estudar e a divulgar.

Todavia, a Investigação-Ação pode ser descrita, ainda que de um modo lato, como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre planificação, ação, observação e reflexão crítica (Oliveira & Cardoso, 2009). Esta definição é sustentada por Ebbutt (1985, como referido em Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 297) que concebe a Investigação-Ação como um “estudo sistemático que combina a ação e a reflexão com a intenção de melhorar a prática”, tendo como foco os problemas práticos detetados nos participantes, que são passíveis de serem alterados (Cohen, Manion & Morrison, 2007). O resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, 1990, p.32).

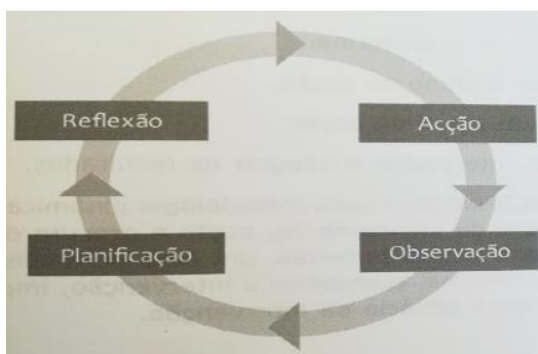


Figura 4- Ciclo da investigação-ação (Sousa & Batista, 2011, p. 65)

No campo da educação, o essencial na Investigação-Ação é a exploração reflexiva que o/a docente faz da sua própria prática, contribuindo, dessa forma, não só para a resolução de problemas, como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (Coutinho, 2005; Medeiros, 2002; Moreira, 2005).

De um modo geral, esta metodologia caracteriza-se por ser “participativa” e “colaborativa”, no sentido em que integra todos os/as intervenientes no processo, rejeitando a ideia de que o/a investigador/a é um agente externo, passando, assim, a ser encarado como “co-investigador com e para os interessados” (Sousa & Batista, 2011, p. 65) que se envolve “ativamente na causa de investigação” (Bodgan & Biklen,

2013, p. 293). É, paralelamente, “prática” e “interventiva”, pois não se limita ao campo teórico nem a descrever uma realidade, encontrando-se antes ligada à mudança, tendo por base uma ação deliberada. De facto, no caso específico da educação, a Investigação-Ação estabelece a “ponte” entre a teoria e a prática, dado que deve contribuir para a teoria da educação, de forma a ajudar os/as professores/as a tornarem a sua prática mais reflexiva (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Fonseca, 2013).

Aliada a esta característica surge uma outra que permite entrelaçar estas duas dinâmicas – teoria e prática. Nesta lógica é, então, relevada uma metodologia “cíclica”, não só por relacionar estes dois conceitos aparentemente opostos, como também por se tratar de uma investigação que envolve uma espiral de ciclos, nos quais descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte (Cortesão, 1998).

Além do mais, é ainda considerada uma metodologia “crítica”, na medida em que os/as participantes mudam o seu ambiente e são, igualmente, transformados/as no decorrer do processo, apresentando uma postura crítica e autocrítica perante eventuais restrições; e “auto-avaliativa”, pois as modificações são continuamente avaliadas numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos (Zuber-Skerritt, 1992).

No caso concreto do estudo apresentado neste relatório, o processo de investigação é fruto, maioritariamente, da observação e escuta das crianças, de modo a poder proporcionar-lhes aprendizagens significativas. No decorrer de toda a investigação, tal como pressupõe a metodologia anteriormente fundamentada, os/as alunos/as tiveram uma participação ativa, contribuindo para a transformação de toda a realidade estudada, bem como os que nela intervieram.

3.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A metodologia qualitativa no campo da educação facilita um conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo. Desde logo, porquanto a recolha dos dados,

predominantemente descritivos, é feita mediante o contacto direto com os sujeitos no seu contexto natural. Para além disso, porque tal metodologia é, igualmente, suportada por um registo meticuloso de todos os tipos de dados recolhidos, através de procedimentos operacionais que elevem a qualidade e a eficiência dessa mesma recolha (Yin, 2005).

Tendo como preocupação o rigor e a viabilidade dos dados recolhidos no decorrer do estudo desenvolvido, optou-se por recorrer a protocolos de triangulação (Stake, 2007). Dessa forma, foi possível conferir uma maior legitimidade às inferências realizadas, contribuindo, assim, para a credibilidade das interpretações e para a objetividade das conclusões obtidas com o estudo (Coutinho & Chaves, 2002). Mais ainda, a diversificação de instrumentos e técnicas de recolha de dados permite, igualmente, um aumento dos momentos e formas de observação dos fenómenos e de confrontação dos dados recolhidos (Cohen & Manion, 2007), de especial importância quando se pretende compreender fenómenos sociais.

Assim, e face ao exposto, no presente estudo recorreu-se à técnica de observação com o suporte de instrumentos, como diário de bordo, produções das crianças, fotografias e registos audiovisuais, numa diversificação metodológica, que inclui múltiplas combinações “inter-metodológicas” (Coutinho & Chaves, 2002).

Tabela 1- Organização dos instrumentos e técnicas de recolha de dados

Etapas/ Sessões	Instrumentos e técnicas de recolha de dados			
	Observação Participante	Diário de Bordo	Produções das crianças	Fotografias e vídeos
Observação das crianças	×	×		×
Produção de desenhos	×	×	×	
Sessão 1 – “Mãos à mala”	×	×		×
Sessão 2 – “O poder da mente quebra barreiras”	×	×		×
Sessão 3 – “Sensacionalmente semeada”	×	×		×
Sessão 4- “Teletrans(porta)”	×	×		×
Produção de desenhos	×	×	×	
“Cerimónia de Condecoração”	×	×		×

3.2.1. Observação Participante

As crianças pequenas não se inibem de demonstrar as suas emoções, pelo que a observação das suas reações de expectativa, surpresa, ansiedade, frustração, desânimo e outras, facilitam a compreensão de fatores emocionais, resultantes da sua participação nas atividades relacionadas com o seu envolvimento.

Neste sentido, a opção metodológica pela observação de tipo participante responde ao objetivo de proceder, dentro das realidades observadas, a uma adequada participação

dos/das investigadores/as, de forma “não intrusiva”. Tal opção tem o intuito de reduzir a variabilidade residual, nomeadamente a repressão de emoções extravasadas ou comportamentos efetuados, bem como a sua artificialidade (Alferes, Castro, Mónico & Parreira, 2017).

Enquanto técnica de pesquisa e recolha de dados (Marshall & Rossman, 1995), a Observação Participante é

«realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto.» (Correia, 2009, p.31)

Esclareça-se que esta é uma abordagem utilizada quando o/a investigador/a está interessado na dinâmica de um grupo no seu meio natural, e não simplesmente na recolha de respostas individuais às questões. Portanto, para prover uma perspetiva holística e natural das matérias a serem estudadas, este método de investigação permite aos/às investigadores/as um bom caminho de observação. No entanto, pode exigir a utilização de equipamento específico tanto para efeitos de observação (como extensão dos sentidos) como de medição.

3.2.2. Diário de Bordo

Dissolvido entre as linhas de um diário de bordo, reaparece o que foi aprendido e doravante desenhado, caracterizando-se, assim, como um instrumento a partir do qual o/a docente (no âmbito dos contextos educativos) narra as suas ações e experiências diárias. Desse modo, consegue, posteriormente, (re)pensar a sua ação e proceder a um olhar mais atento ao que foi feito e ao que pode ser melhorado, potenciando um “distanciamento” reflexivo que lhe permite ver em perspetiva o modo particular de atuar (Zabalza, 2004, p. 10). Na esteira de Morin (2014), como o todo está em cada parte, a documentação sobre qualquer parte é reveladora do todo.

Efetivamente, é inegável a importância dos registos feitos no Diário de Bordo, pois a partir deles:

“podemos identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos.” (Bertoni, 2004, p. 4)

No caso particular da presente investigação, o recurso a este instrumento metodológico permitiu, numa fase inicial, clarificar e focar o tema, no qual foram registados os comportamentos e as atividades desenvolvidas pelas crianças no intervalo. Numa fase posterior (fase de intervenção), possibilitou o registo de outras influências contextuais relevantes para o estudo, como observações, reconstituição de pequenos diálogos, a reação de alguma criança em algum momento particular ou outros comentários que permitissem uma reaproximação ao que foi vivenciado. Assim, fundamentalmente, providenciou uma releitura dos acontecimentos, intenções e ações desenvolvidas, potenciando uma reflexão e respetiva problematização do processo pedagógico vivenciado com o grupo.

3.2.3. Produções das crianças

O ser humano é por natureza um comunicador. Por sinais ou através de silêncios, a comunicação faz parte da condição de ser social (Sim Sim, 1998). Neste sentido, o desenho é um dos instrumentos de informação que valoriza a comunicação e, quando concebido pela criança, torna-se uma narrativa e um contributo do seu testemunho, que poderá fornecer informação importante sobre si própria (Kyung-Kim & Hyun-Suh, 2013).

Por outras palavras, o desenho é uma forma de pensamento, em que o mundo interior se confronta e mistura com o mundo exterior, sendo que a transformação para o papel pode significar o desejo, o desejado e o real, resultando, assim, de uma expressão da

realidade que envolve os aspetos cognitivos e emocionais da criança (Freitas, Goldberg & Yunes, 2005; Araújo & Lacerda, 2008; Menezes, Moraes & Ocampo, 2008).

No contexto particular onde foi desenvolvida toda a investigação-ação, as crianças apresentavam algumas dificuldades em traduzir as suas ideias e pensamentos por palavras escritas e, por essa mesma razão, recorreu-se sobretudo ao desenho e à pintura. Portanto, num momento inicial, as crianças puderam desenhar a sala de aula, a sua zona da escola preferida e, por fim, a zona de recreio (tal como as crianças viam e posteriormente as alterações que gostariam de efetuar neste mesmo local).

Mediante o desenvolvimento de todas as atividades, os/as alunos/as realizaram novamente um desenho do seu espaço preferido da escola, bem como uma ilustração do que alterariam no espaço exterior. Importa destacar que foi através deste recurso e das justificações dadas pelas crianças (relativamente ao trabalho que desenvolveram), que se mostrou possível a recolha dos dados necessários para dar resposta à questão problema, funcionando, de igual modo, como estratégia pedagógica que permitiu escutar e responder educativamente a todas as crianças envolvidas.

3.2.4. Fotografias e vídeo

Inseridos ainda nesta panóplia de instrumentos utilizados na recolha de dados, que visam complementar a observação, encontram-se os Meios Audiovisuais.

O recurso à fotografia e ao vídeo permitiu obter uma repetição da realidade e, assim, detetar factos e pormenores que tinham passado despercebidos durante a observação ao vivo, isto é, em tempo real.

A este respeito, convém referir que este tipo de registo só foi possível pois o processo desenvolvido decorreu no formato de investigação em rede com a professora cooperante e com duas colegas que se encontravam a desenvolver a componente da Prática Educativa no mesmo contexto, o que contribui para a divisão de tarefas de forma a rentabilizar o tempo e respetiva partilha de opiniões, observações, fotografias e vídeos.

3.3. Contexto do estudo

O estudo foi realizado no ano letivo 2018/2019, numa escola pública de 1ºCEB, localizada num meio urbano, mais concretamente, numa zona central da cidade de Coimbra.

Relativamente ao imóvel, este foi inaugurado em maio de 1910, no entanto, as recentes remodelações remetem para o ano de 2014. Trata-se, portanto, de um edifício centenário, cuja fachada azul, ainda que restaurada, manteve traços característicos da sua construção original.

Após a reformulação das infraestruturas, a instituição dispõe, atualmente, de espaços bastante diversificados e modernos (4 salas de aulas; 1 sala de apoio a crianças com NEE; 4 instalações sanitárias; 1 sala polivalente; 1 espaço para equipamento de cozinha, arrumo e armazenamento de produtos alimentares; 1 refeitório; 1 gabinete, incluindo espaço para arrecadação de material didático; 1 espaço para arrumar materiais de limpeza; 1 biblioteca; 1 sala de professores), com exceção do espaço exterior que, apesar de remodelado, é constituído, apenas, por uma zona cimentada, rodeada por muros bastante altos, o que impossibilita o contacto com espaços verdes (tais como zonas ajardinadas com árvores, declives e obstáculos naturais), bem como a possível observação do mundo exterior ao espaço escolar.

A turma de 1ºano onde foi realizado o presente estudo era constituída por dezanove alunos/as, nove dos quais eram do sexo feminino e os restantes dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos. É de salientar que a maioria das crianças tinha 7 anos aquando da realização desta investigação.

Tabela 2- Sexo e Idade das crianças da turma envolvidas na P.I.

Sexo Idade	6 anos	7 anos	8 anos	Total
Meninos	1	9	0	10
Meninas	1	6	2	9
Total	2	15	2	19

O nível cultural dos/das alunos/as da turma era bastante diversificado. De facto, do total de crianças que constituíam a turma, quatro eram de nacionalidade brasileira, uma de nacionalidade chinesa e uma de nacionalidade argentina. Ademais, existiam ainda três crianças cuja nacionalidade era portuguesa, embora os seus progenitores tivessem nacionalidade cabo-verdiana. Não obstante, à exceção de uma das crianças, todas falavam fluentemente português.

Esta dimensão multicultural presente na turma foi imprescindível para o desenvolvimento da P.I. pois, é nestes contextos sociais que

“a criança vai construindo referências que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social” numa partilha constante de múltiplas opiniões fruto dos contactos com diferentes realidades culturais (Silva et al., 2016, p.33).

Por outras palavras, “os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças são alargados através do contacto com as diversas manifestações de cultura (...)” (Silva et al., 2016, p.33).

A turma caracterizava-se por ser bastante heterogénea, não só em termos de diversidade cultural, mas também em termos de aprendizagem. Havia dois alunos com NEE, estando estes ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018. Efetivamente, só deste modo, era garantida a resposta às necessidades e potencialidades de cada aluno/a.

No que se prende com a proveniência geográfica das crianças, a maioria residia em Coimbra ou nas suas proximidades, sendo o nível socioeconómico dos agregados familiares caracterizado como baixo. Denota-se, ainda, que neste contexto existiam inúmeras famílias monoparentais, verificando-se, igualmente, a existência de algumas crianças que se encontravam a cargo de outros familiares ou, até mesmo, de instituições.

Ao nível do desenvolvimento das aprendizagens, verificavam-se algumas dificuldades que se prendiam, predominantemente, com a leitura e escrita da língua materna e com

o raciocínio lógico-abstrato, sendo a noção de tempo e espaço algo que se apresentava como uma das grandes dificuldades das crianças. Em termos comportamentais, os/as alunos/as apresentavam um grande grau de imaturidade, revelando, por vezes, uma postura considerada desadequada a uma sala de aula e às tarefas que lhe estão subjacentes, como por exemplo má postura nas cadeiras, atitudes de distração, apatia e falta de sentido de responsabilidade.

Assim, para a consecução da fase de intervenção do estudo, mais propriamente na definição de estratégias didáticas, considerou-se os sete pilares que Edgar Morin julga fundamentais numa cultura de autonomia e responsabilidade:

“prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão; ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; aprendizagem dum identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino; exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo; educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humana, de acordo com uma cidadania inclusiva”, permitindo, nesta medida, desenvolver dinâmicas de ensino e de aprendizagem diversificadas e personalizadas (Silva, 2017, pp. 5-6).

A par disso, foram, também, criados grupos para a realização das tarefas propostas. O número de elementos por grupo variou consoante as atividades, todavia, na sua constituição teve-se em consideração o conhecimento da turma, as relações entre as crianças e os níveis de discrepância ótima estabelecidos após a realização da fase inicial do estudo e de acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

3.4. Design do estudo

A presente investigação integrou, em termos gerais, três fases mais amplas que, apesar de distintas na natureza da investigação desenvolvida, se encontram articuladas: fase inicial; fase de intervenção (quatro sessões, numeradas de 1 a 4); fase final. Estas são representadas, cronologicamente, na Tabela 3, na qual se encontra; igualmente, explicitado o modo como foram desenvolvidas as tarefas referentes a cada momento da investigação (em grupo ou individualmente).

Tabela 3- Organização das três fases do estudo

Fase	Etapas/Sessões	Cronologia das Atividades	Duração	Organização da Turma para a Resolução das Tarefas
Fase Inicial – Análise do Contexto Inicial da Investigação	Diário de Bordo	10, 20 e 25 de março de 2019	30 minutos por dia de observação	_____
	Desenhos da sala de aula e dos espaços preferidos das crianças	3 de abril de 2019	30 minutos	Individualmente
	Desenhos do espaço exterior	3 de abril de 2019	20 minutos	Individualmente
	Análise dos dados recolhidos através dos desenhos	_____	_____	_____
Fase de Intervenção – Implementação e Reflexão das atividades	Sessão 1 - “Mãos à mala”	29 de abril de 2019	2 horas	Grupos de dois elementos
	Sessão 2 – “O poder da mente quebra barreiras”	30 de abril de 2019	1h30min	Individualmente
	Sessão 3 – “Os muros ganham vida”	7 de maio de 2019	30 minutos	Grupos de dois elementos
	Sessão 4 – “Teletrans(porta)”	7 de maio de 2019	2 horas	Grupos de três, quatro e cinco elementos
Fase Final – Avaliação	Desenhos dos espaços preferidos das crianças	29 de maio de 2019	30 minutos	Individualmente
	“Cerimónia de condecoração”	29 de maio de 2019	1h30min	Turma completa
	Análise dos dados recolhidos através dos desenhos	_____	_____	_____

A fase inicial do estudo reforçou a definição de um quadro de características para recursos e estratégias didáticas, que balizasse a conceção do conjunto de abordagens a desenvolver e respetivo modelo de produção. Assim, deu-se início à “Fase de

prototipagem”, com o objetivo de mapear as características e os interesses de cada aluno/a, de modo a definir a natureza das atividades e dos procedimentos metodológicos a desenvolver pelas crianças, bem como dos conceitos a abordar em cada sessão (Nieveen, 2010). Com base neste momento foi também possível organizar a turma em grupos para que a realização das tarefas ocorresse de forma organizada e de acordo com as preferências das crianças.

A fase de intervenção decorreu ao longo de quatro sessões apresentadas na Tabela 3. Esta fase teve como objetivo a produção de todas as componentes constituintes das estratégias didáticas a desenvolver, respeitando as linhas didáticas orientadoras.

O muro que delimitava a área de recreio foi utilizado pelos grupos durante as quatro sessões da fase de intervenção. Pretendia-se, através das características desta infraestrutura, que as crianças compreendessem e desenvolvessem competências relativas a todas as unidades curriculares e de formação pessoal e social.

No que se refere aos diferentes enquadramentos conceptuais, necessários ao desenvolvimento das quatro sessões, importa mencionar que a sua produção implicou uma cuidada pesquisa relativamente às temáticas e conceitos a abordar em cada uma das atividades concebidas. Paralelamente, tal conceptualização implicou também uma revisão da literatura relativa às conceções alternativas associadas a essas temáticas e a identificação de outras fontes de referência.

Posteriormente, procedeu-se à redação de cada guião de acordo com as diferentes explorações didáticas pretendidas, inerentes à natureza das atividades a realizar. Este momento desenvolveu-se de forma articulada com a produção dos recursos didáticos, visto que implicava a sua descrição e a apresentação de fotografias para os ilustrar. Por conseguinte, pode considerar-se que tudo foi planeado para satisfazer os objetivos estabelecidos para cada uma das quatro sessões.

A fase final, semelhante à fase inicial, consistiu na realização de um conjunto de desenhos de natureza semelhante aos realizados pelas crianças nessa mesma primeira fase (fase inicial). O objetivo foi o de analisar, através dos mesmos critérios, os interesses e os comportamentos das crianças no contexto educativo. Todavia,

contrariamente à fase de intervenção, tanto na fase inicial, como na fase final do estudo, o muro não foi utilizado pelos/pelas alunos/as.

Na sequência do que está representado na Tabela 3 e, posteriormente, fundamentado, é necessário salientar que, todas as tarefas, foram construídas de forma a terem significado para os/as alunos/as e a abarcarem o maior número de valores, princípios e competências, subjacentes às aprendizagens essenciais e estabelecidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. À vista disso, as tarefas implementadas, desde a fase inicial até à fase final (inclusive) estavam relacionadas com o quotidiano das crianças, refletindo de alguma forma, atividades realizadas pela turma ou gostos/interesses por eles/elas demonstrados.

Dadas as características implícitas na investigação-ação, na presente investigação considerou-se a existência de uma margem para que a professora estagiária, através da reflexão constante, procedesse a pequenas alterações, com o intuito de melhorar a planificação e a ação das sessões posteriores (Sousa & Batista, 2011). Nesse sentido, perante as dificuldades identificadas durante os processos de análise e reflexão desenvolvidos na fase de intervenção foi possível detetar um conjunto de reformulações a efetuar às estratégias didáticas. Algumas decorreram da reflexão face aos dados recolhidos, outras de sugestões da professora cooperante e respetivas colegas de estágio, o que veio revelar as vantagens do envolvimento de vários profissionais no processo de desenvolvimento das sessões, inerente à interatividade da metodologia adotada.

3.5. Procedimentos e considerações éticas

O olhar da ética na investigação abrange todas as etapas desse processo, “desde a pertinência do problema à validade dos resultados para o desenvolvimento do conhecimento, da escolha da metodologia adequada aos instrumentos e processos de recolha de dados, da existência de resultados anteriores às regras de publicação e divulgação dos resultados” (Nunes, 2013, p.5). Por outras palavras, no decorrer da avaliação ética de um projeto deve ter-se em consideração determinados requisitos como

“a relevância do estudo, a validade científica, a seleção da população em estudo, a relação risco-benefício, a revisão ética independente, a garantia de respeito dos direitos dos participantes (especificamente, consentimento informado, esclarecido e livre, bem como a confidencialidade e proteção dos dados) em todas as fases do estudo.”
(idem)

Portanto, de acordo com o acima mencionado, o presente estudo não pôde deixar de considerar alguns dos princípios éticos enunciados, sendo, desta forma, garantido a não “maleficência” dos e das participantes, bem como a sua autonomia, respeitando a participação voluntária das crianças no estudo, tendo por base um consentimento informado (Carpenter, 2002). A este propósito importa destacar que, para assegurar a autonomia e o processo de consentimento informado seguiram-se todos os trâmites legais, uma vez que, numa fase inicial, contactou-se com a professora cooperante, a diretora da escola e os/as encarregados/as de educação, no sentido de dar conhecimento do estudo, permitindo estabelecer uma cooperação entre todos os intervenientes, os quais puderam dar as suas sugestões e opiniões relativamente à investigação.

Ainda a propósito dos princípios éticos fundamentais, relativamente à manutenção da dignidade humana, Carpenter (2002) refere que a beneficência e a justiça se aplicam ao desenvolvimento de uma investigação, devendo ser assegurado, aos e às participantes, o seu anonimato e a confidencialidade. Neste sentido, na apresentação e análise da informação, o nome de cada participante foi substituído por uma codificação ordinal (exemplo: Participante 1 – P1).

Em suma, ao abrigo das recomendações estabelecidas pela UNICEF, foram salvaguardados os direitos, interesses e sensibilidades das crianças no decorrer de toda a investigação, perante a qual, o grupo demonstrou um grande interesse em participar (Graham et al., 2013).

**PARTE III: APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE
RESULTADOS**

Capítulo IV. Apresentação e análise dos dados

Para que os dados obtidos possam ser analisados e discutidos sob uma perspetiva educacional, é necessário decompor as diferentes ocorrências em unidades de significado relevantes para interpretação, como indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativamente às condições em que as ações, mensagens e/ou os desenhos foram produzidos e recebidos (Ferreira & Machado, 1994). Portanto, os dados considerados relevantes para responder à questão que conduz ao estudo focaram-se nestas situações que foram, posteriormente, identificadas e codificadas em diferentes categorias que conduziram o processo interpretativo.

4.1. O tempo de intervalo das crianças do 1ºano

A constante observação dos comportamentos e atitudes das crianças no tempo de intervalo, bem como o seu registo no diário de bordo, permitiu-me concluir que o recreio e a biblioteca eram os espaços mais frequentados pela turma.

A propósito das brincadeiras desenvolvidas no recreio, estas eram bastante diversificadas. Assim, o jogo de futebol, mobilizando a maioria dos rapazes e poucas raparigas, o jogo tradicional da macaca e trepar os muros eram as atividades que mais se repetiam em todos os intervalos. Apesar de existirem grupos de brincadeira fixos, verificou-se, com o passar do tempo, que o número de elementos que costumava trepar o muro ia aumentando.

Já na biblioteca, as crianças pesquisavam em livros e no computador sobre o assunto que lhes suscitava interesse, verificando-se que todos os temas se encontravam relacionados com animais e plantas.

Num cômputo geral, é possível destacar, destes momentos observados, o interesse da turma por temas relacionados com a natureza e com o ambiente. Todavia, o contacto com esta realidade era praticamente inexistente, até porque o espaço exterior não apresentava condições que potenciassem o contacto com elementos naturais, observando-se, conseqüentemente, alguns comportamentos de frustração e conflitos entre as crianças por não verem supridos os seus interesses pelo tema.

4.2. Os espaços da escola preferidos das crianças antes da intervenção

Com base nas observações feitas, procurei compreender quais os espaços prediletos das crianças. Neste sentido foi-lhes proposta a realização de um desenho que ilustrasse, inicialmente a sala de aula e, posteriormente, o seu espaço preferido da escola. Na tabela 4 estão representados os espaços eleitos pelos/as dezanove alunos/as, concluindo-se que mais de metade da turma (N=11) elegeu o espaço exterior de recreio como preferido.

Tabela 4- Espaços preferidos das crianças antes da Proposta de Intervenção

ESPAÇOS PREFERIDOS	NÚMERO DE CRIANÇAS	SEXO	
		F	M
Espaço Exterior do Recreio	11	4	7
Biblioteca	8	5	3

Do grupo de crianças que participaram na investigação, N=4 do sexo feminino elegeram o espaço exterior de recreio e N=5 da biblioteca. Por sua vez, N=7 do sexo masculino privilegiaram o espaço exterior de recreio e, apenas, N=3 a biblioteca, verificando-se, assim, que a maioria dos alunos preferia o espaço exterior, contrariamente às alunas que revelaram maior interesse pela biblioteca.

Os dados obtidos nesta primeira fase de análise vão ao encontro das observações iniciais, visto que a biblioteca e o espaço exterior da instituição eram os locais da instituição mais frequentados pelas crianças durante os intervalos, excluindo-se o salão polivalente.

Incidindo a análise nos desenhos elaborados, estes foram divididos em duas categorias gerais (Biblioteca e Espaço Exterior de Recreio) e estas, em subcategorias, de acordo com as características que mais se evidenciavam (apêndice 5).

Desenhos antes da intervenção- Biblioteca

Tabela 5- Interesse das crianças pela Biblioteca

INTERESSE PELO ESPAÇO	NÚMERO DE CRIANÇAS
Permite fazer pesquisas sobre animais	4
Proporciona o contacto e a exploração do globo terrestre	1
Permite fazer pesquisas sobre animais e explorar o globo terrestre	3
	N=8

Subcategoria 1- Fazer pesquisas sobre animais



P19F- “Na biblioteca há livros sobre tudo o que gosto. Aprendo muito sobre os animais do mundo.”



P10F- “Desenhei o quadro interativo porque vemos filmes sobre cães e peixes que eu adoro.”

Subcategoria 2- Contacto e exploração do globo terrestre

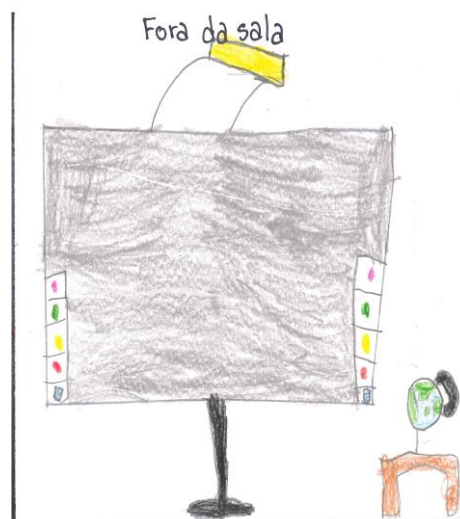


P2M- “Gosto de brincar com o globo terrestre e imaginar o que existe em cada país.”

Subcategoria 3- Fazer pesquisas sobre animais e explorar o globo terrestre



P15F- “Eu desenhei o globo porque gosto muito do planeta Terra e desenhei o quadro interativo porque faço pesquisas sobre os animais que existem no nosso planeta.”



P8M- “Eu desenhei a biblioteca porque lá tem um globo e eu adoro ver o planeta Terra. Lá fora é tudo feio não há cães e plantas que eu gosto muito e andamos sempre aos encontrões.”

A maioria das representações gráficas apresentam cores diversificadas caracterizando-se, assim, por ilustrações bastante coloridas. A Subcategoria 1 – “Fazer pesquisas sobre animais” representa o interesse de metade das crianças (N=4) que referiram a Biblioteca como espaço preferido (N=8). Na Subcategoria 2- “Contacto e exploração do globo terrestre”, existe apenas um desenho feito por uma criança. Por sua vez, no que respeita à Subcategoria 3- “Fazer pesquisas sobre animais e explorar o globo terrestre”, duas crianças fizeram desenhos revelando interesse por estes objetos presentes nesta mesma divisão da escola- a Biblioteca. O quadro interativo foi o elemento de destaque de 7 dos desenhos, sendo que, apenas uma criança do sexo feminino representou os livros com algum destaque.

Refletindo sobre as justificações associadas a cada ilustração concluo que este espaço proporciona momentos de bem-estar às crianças, onde podem fazer pesquisas sobre múltiplos assuntos, suprimindo, deste modo, os seus interesses e curiosidade. Por outro lado, os/as alunos/as referem gostar mais deste local uma vez que permite um contacto mais profundo com assuntos relacionados com a natureza e com o ambiente.

Desenhos antes da intervenção- Espaço Exterior do Recreio

Tabela 6- Interesse das crianças pelo Recreio

INTERESSE PELO ESPAÇO	NÚMERO DE CRIANÇAS
Permite trepar o muro	3
Permite jogar à macaca	2
Promove brincadeiras e a interação com os/as colegas	6
	N=11

Subcategoria 4- Permite trepar o muro

Fora da sala



P3M- “O meu espaço preferido é o recreio. Lá posso brincar e subir aos muros.”

Fora da sala



P5M- “Lá fora só vejo os muros. Gosto de ir para o recreio porque consigo trepar os muros com a ajuda dos meus amigos.”

Subcategoria 5- Permite jogar à macaca



P10M- "As paredes do recreio são muito altas e feias mas eu adoro jogar á macaca lá fora."



P16M- "Eu desenhei a macaca porque é o meu jogo preferido. Os muros são muito altos e não deixam ver nada do que se passa lá fora."

Subcategoria 6- Promove brincadeiras e a interação com os/as colegas



P9F- "O meu espaço preferido é o recreio porque posso brincar com as minhas amigas e de ver as nuvens quando olho para o céu."



P6M- "Eu desenhei o recreio porque gosto de jogar futebol com os meus amigos."

Na quarta subcategoria N=3 crianças definiram o espaço exterior de recreio como o seu local predileto pois, permitia-lhes trepar o muro e descobrir o que se esconde atrás dele. De acordo com a subcategoria 5-“Permite jogar à macaca”, N=2 das crianças têm preferência por este espaço devido ao jogo da macaca.

A subcategoria 6- “Promove brincadeiras e a interação com os/as colegas” constituiu aquela onde se registaram um maior número de desenhos. Curiosamente, em três dos seis desenhos pertencentes a esta subcategoria, o arco-íris apresenta algum destaque relativamente aos restantes elementos ilustrados.

Interessa mencionar que foram analisadas as cores dos desenhos, a presença de elementos naturais e as suas justificações. No que diz respeito às cores, as que mais se destacam nos desenhos do espaço exterior são o cinzento e o castanho, tornando-os, em termos gerais, bastante escuros. A presença de elementos “naturais” é bastante reduzida verificando-se, apenas, a presença de pombas, do arco-íris e do sol.

Considerando as várias justificações concluo que este espaço permite às crianças brincarem e interagirem com os/as colegas, desenvolvendo algumas das suas brincadeiras preferidas. No entanto, manifestaram algum desânimo relativamente às suas características, não só porque os muros são altos e feios, mas também por se tratar de um espaço onde não podem usufruir de momentos de reflexão, tranquilidade e descanso.

Conciliando os dados obtidos no diário de bordo, com os referidos anteriormente, compreende-se que a interação com a natureza é pouco frequente e muito valorizada pelo grupo.

4.3.O olhar das crianças sobre o espaço exterior de recreio antes da intervenção

Sabendo, *à priori*, que nem todas as crianças preferiam o espaço de recreio da escola para usufruírem do tempo destinado ao intervalo, e as que o preferiam, na sua maioria, apenas gostavam de brincar com os/as amigos/as demonstrando algum desagrado pelas características físicas do espaço, procurei perceber o modo como as crianças encaram o espaço e o que alterariam nele.

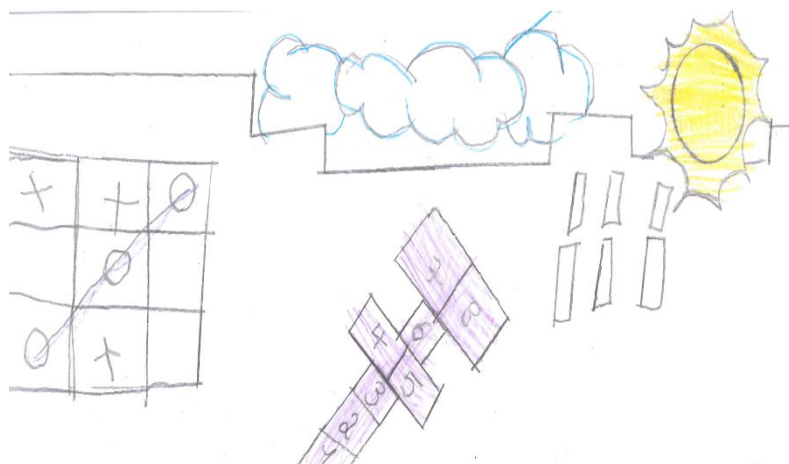
Neste sentido, os/as aluno/as dirigiram-se ao exterior, escolhendo um local da sua preferência de modo a registarem, individualmente, o que tinha mais impacto naquele local (apêndice 6).

Desenhos realizados pelas crianças que nomearam a Biblioteca como espaço predileto

Tabela 7-Elementos de destaque no espaço exterior antes da Proposta de Intervenção

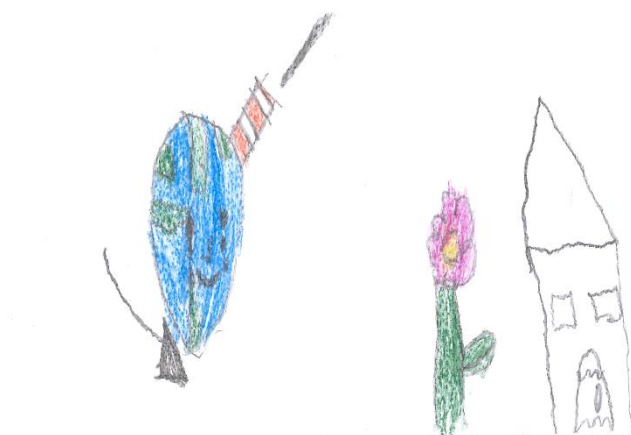
ELEMENTOS DE DESTAQUE	NÚMERO DE CRIANÇAS
Muro e zona de jogos	2
Muro	3
Zona de jogos	2
Porta	1
	N=8

Subcategoria 7- Muro e zona de jogos



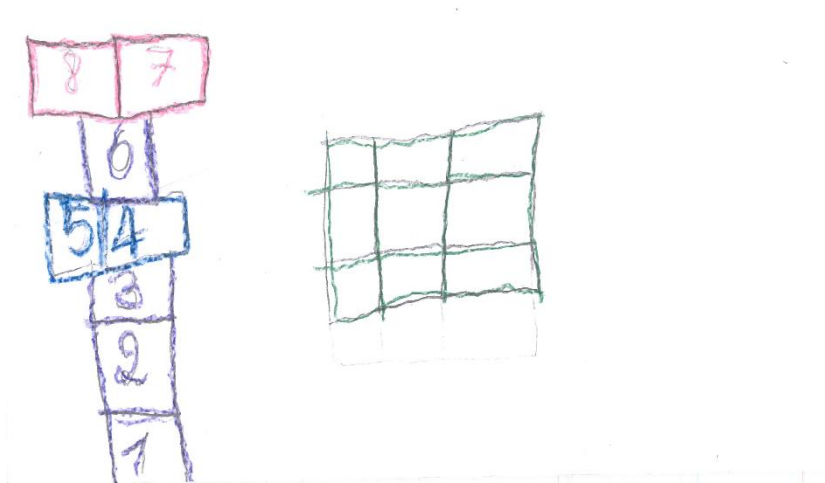
P7F- “Eu desenhei o sol e os jogos porque me fazem sentir bem. Não gosto dos muros da escola porque não deixam entrar animais e são gigantes.”

Subcategoria 8- Muro



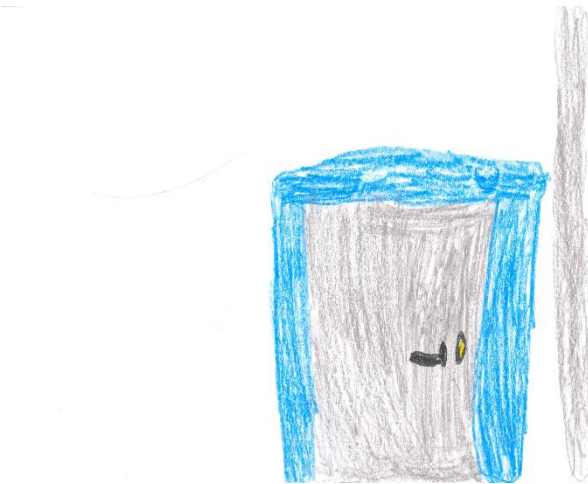
P2M- “Desenhei o muro colorido porque tem o planeta Terra com árvores. Acho importante tratar das plantas tal como está neste muro.”

Subcategoria 9- Zona de jogos



P15F- “Eu não sei o que desenhar porque cá fora não há nada divertido. Detesto os muros do recreio porque são feios e os jogos que estão no chão estão cheios de cocó de pássaro.”

Subcategoria 10- Porta



P8M- “Desenhei a porta porque consigo ver lá dentro coisas de jardim e eu adorava ter um no recreio.”

Partindo da análise dos desenhos e das respetivas justificações, observamos que dos N=8 alunos/as que escolheram a biblioteca como espaço preferido, N=3 apresentam apenas o muro como elemento de destaque do espaço de recreio. No caso particular do desenho apresentado nesta categoria, importa realçar que o aluno em questão, salientou o planeta Terra e, quando elegeu a biblioteca como espaço preferido mencionou que o que o mais atraía naquele local era o globo terrestre. As restantes crianças apresentam

opiniões divergentes, visto que uma delas diz gostar do muro por estarem lá representado mensagens relevantes que se prendem com conceitos relacionados com a preservação da natureza, diferentemente da outra que diz não gostar desta infraestrutura pois, não a deixa observar nem contactar com animais, reforçando o interesse manifestado pela biblioteca em detrimento do recreio.

Relativamente à subcategoria 7- “Muro e zona de jogos”, N=2 crianças mencionaram a zona de jogos como algo agradável, contrariamente aos muros pelo qual demonstraram bastante aversão, não só por serem bastante altos, como também por impedirem o contacto com a natureza. Por sua vez, no que se prende com o espaço preferido, inseriam-se em subcategorias distintas, no entanto, o interesse por assuntos relacionados com animais era comum a estas duas crianças., sendo esse o motivo pelo qual o espaço exterior não era do seu agrado.

Na mesma linha de pensamento, N=2 alunos/as representaram apenas a zona de jogos não se registando nenhum outro elemento de destaque, reforçando a ideia de que nada naquele espaço era do seu agrado.

Contrastando com todos estes desenhos, um aluno (P8M) representou a porta, estando a sua escolha relacionada com as justificações apresentadas pelos/pelas restantes participantes. Apesar de não o mencionar, é possível observar a presença de parte do muro junto à porta.

Assim, os resultados que se obtiveram nestas subcategorias corroboram, de certa forma, as perspetivas defendidas na categoria analisada anteriormente, verificando-se que assuntos relacionados com a natureza são do interesse comum. Porém, o muro é o elemento que regista o maior desagrado.

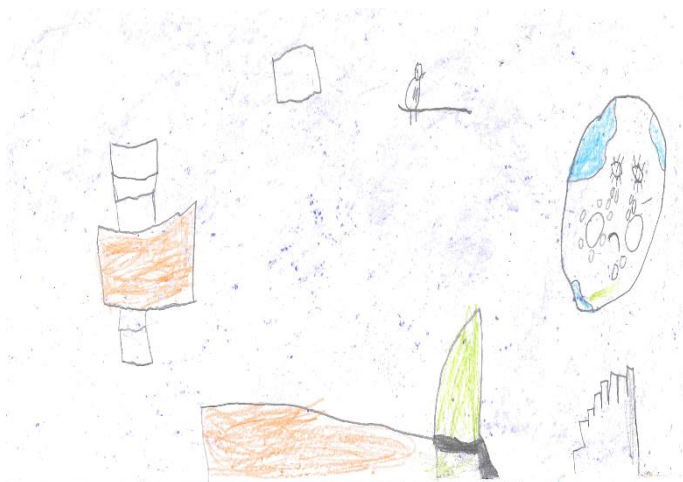
A propósito das cores utilizadas nos desenhos, as que mais se evidenciam são o azul, o cinzento e o lilás, concluindo-se que nesta categoria a paleta de cores usada é bastante mais escura que na categoria “Espaço preferido-Biblioteca”.

Desenhos realizados pelas crianças que nomearam o recreio como espaço predileto

Tabela 8- Elementos de destaque no espaço exterior antes da Proposta de Intervenção

ELEMENTOS DE DESTAQUE	NÚMERO DE CRIANÇAS
Muro e zona de jogos	2
Muro	8
Nuvens	1
	N=11

Subcategoria 7- Muro e zona de jogos



P9F- “Eu desenhei o muro porque vi lá um pássaro. Desenhei os jogos porque adoro lá estar com as minhas amigas.”

Subcategoria 8- Muro



P3M- “No recreio não há plantas por isso desenhei o sol triste. Cá fora não dá para ver flores a não ser no desenho que está pintado na parede. Eu até gostava de saber como são feitos os muros.”

Subcategoria 11- Nuvens



P16M- “Desenhei as nuvens porque gosto de olhar para o céu. Se não me deixassem jogar à macaca eu não gostava do recreio.”

Os dados obtidos através da análise dos desenhos e respetivas justificações são bastante curiosos. Apesar de N=11 crianças preferirem o espaço de recreio para usufruírem de momentos de lazer, nenhuma delas gosta das características físicas do espaço. Por essa razão, as cores que mais se evidenciam nestas representações gráficas são o azul e o cinzento, tal como as crianças que demonstram não gostar deste mesmo local.

A subcategoria que regista um maior número de desenhos é a 8-“Muro”. Nesta subcategoria, N=4 representaram o planeta Terra numa secção do muro e, N=5 registaram as pequenas janelas presentes nesta infraestrutura, permitindo, assim, perceber a importância que o meio envolvente e as questões relacionadas com o ambiente/natureza têm para este grupo de crianças.

Por sua vez, a subcategoria 7-“Muro e zona de jogos” não apresenta grande afluência uma vez que, apenas N=2 crianças, num total de N=11, representaram estes dois elementos, destacando ainda a existência de uma pomba no local, o que não era de esperar visto que o que atrai os/as alunos/as são as atividades que o recreio lhes permite desenvolver. O olhar atento para a pomba existente no local também revela que a presença de animais no local, não é indiferente a este aluno e a esta aluna.

Por fim, apenas um aluno desenhou somente o céu, no entanto, na sua justificação refere que “se não me deixassem jogar à macaca eu não gostava do recreio”. Mais uma

vez é perceptível a predisposição que os seres humanos têm para valorizar e procurar ambientes e elementos naturais, tal como defende Byrne (2010).

De um modo geral, face aos dados apresentados nas Tabelas 7 e 8, é possível concluir que o muro é o elemento que mais se evidencia no recreio (N=15: N=4 muro e zona de jogos e N=11 muro). Ademais, o céu é um elemento presente em 11 dos desenhos.

Desenhos realizados pelas crianças sobre o que mudariam no recreio

Considerando que a totalidade dos/das alunos/as não se identificava com as características físicas do recreio, foi-lhes solicitado que registassem, através de uma ilustração, o que gostariam de alterar no local obtendo-se os seguintes resultados expressos na tabela 9 (apêndice 7).

Tabela 9- Alterações no espaço exterior antes da Proposta de Intervenção

ALTERAÇÕES	NÚMERO DE CRIANÇAS
Cuidar de animais e cultivar plantas	16
Alterar o muro	2
Construir uma zona relvada com livros	1
	N=19

Subcategoria 12- Cuidar de animais e cultivar plantas



P13M- “Desenhei um cavalo, uma lesma, uma formiga e uma tartaruga porque fazem parte da natureza e eu adorava ter alguns no meu recreio. Desenhei um poço dos desejos. Atirávamos uma moeda e pedíamos um desejo. Eu pedia um copo de água ou então pedia uma árvore ou uma semente porque gostava de ver a árvore crescer.”

Subcategoria 13- Alterar o muro



P10F- “Eu gostava de ter um arco-íris pintado no muro porque é colorido e o recreio é um bocadinho cinzento. Também gostava de ter uma árvore mas só para ver tudo o que está atrás do muro.”

Subcategoria 14- Construir uma zona relvada com livros



P19F- “Eu gostava que houvesse muitos livros sobre animais e relva para eu me deitar a vê-los.”

De acordo com as ilustrações e as justificações das crianças, cuidar de animais e cultivar plantas faz parte do interesse de N=17 num total de N=19, visto que a aluna que gostaria de ter livros no recreio tinha como objetivo explorar assuntos relacionados com animais.

Os baloiços e os escorregas são alguns dos elementos apresentados pelas crianças, não só pela diversão que proporcionam, como também “para ir mais alto que o muro”(P8M). Neste sentido, N=7 propuseram alterações relacionadas com animais e plantas mas que colmassem, igualmente, alguns constrangimentos implicados pelas dimensões e características do muro.

Relativamente às cores utilizadas nos desenhos, estes caracterizam-se por serem bastante coloridos, não se verificando uma cor predominante na maioria deles.

4.4. Sequência didática



A

29 de abril de 2019

A primeira atividade desenvolvida, permitiu à turma compreender que o presente espaço de recreio contemplava muitos elementos naturais (especialmente no muro) que nunca tinham observado, brincado e cuidado, sensibilizando-se para a importância de se desenvolver um olhar atento sobre tudo aquilo que os/as rodeia. De realçar que se verificou uma forte preocupação e vontade genuína em explorar o espaço, levando o grupo a propor novas atividades.

B

30 de abril de 2019

No âmbito geral, o grupo revelou um bom domínio do tema abordado, bem como autonomia e criatividade. Com esta atividade foi possível perceber que as crianças começavam a estabelecer uma relação de afeto e valorização com a natureza e com o muro. O facto de a sala de aula ser substituída pelo espaço exterior, também motivou os/as alunos/as a participar ativamente nas atividades e a valorizar o encontro com este tipo de espaços.

C

7 de maio de 2019

Ao longo desta atividade observou-se, nas crianças, a manifestação de uma forte vontade de cuidar da natureza e do muro da instituição, o que não se verificava antes da implementação deste conjunto de atividades. Verificou-se, ainda, que a grande maioria dos/das alunos/as mobilizou conhecimentos aprendidos na atividade anterior para a presente atividade, comparando os animais às plantas, o que permitiu que tirassem inúmeras conclusões de forma automática e autónoma.

D

7 de maio de 2019

A turma demonstrou grande envolvimento e motivação para aprender e descobrir algo novo no espaço exterior. Para além do mais, a proposta desta atividade permitiu que percebessem que os muros lhes abriam portas para novos mundos, teletransportando-os/as para outros lugares maravilhosos. Assim, o que inicialmente passava despercebido ao seu olhar, é agora visto como algo valioso que precisa de ser cuidado com amor.

4.5. Uma nova perspetiva sobre os espaços da escola preferidos das crianças

O instrumento de recolha de dados aplicado foram as produções das crianças. Assim, a elaboração dos desenhos permitiu identificar os espaços preferidos de cada aluno/a após a implementação de um conjunto de atividades, comparando-os com os espaços elegidos inicialmente (apêndice 8).

Tabela 10- Espaços preferidos das crianças após a Proposta de Intervenção

ESPAÇOS PREFERIDOS	NÚMERO DE CRIANÇAS
Espaço Exterior do Recreio	19
Biblioteca	0
	19

A partir da tabela 10 verifica-se que o espaço mais desenhado no início desta investigação- Espaço Exterior do Recreio (N=11) corresponde ao atual espaço preferido. No entanto, após a implementação das atividades, este espaço passou a ser eleito por N=19 crianças, ou seja, a totalidade dos/das alunos/as que compõem a turma.

Com a análise destes dados, constatou-se que a turma passou a valorizar o espaço exterior, em todas as suas componentes, sendo o muro a infraestrutura que suscita maior interesse.

Tabela 11- Interesses pelo espaço exterior após a Proposta de Intervenção

INTERESSE PELO ESPAÇO	NÚMERO DE CRIANÇAS
Permite brincar com os/as amigos/as e fazer viagens pelo muro	3
Permite ouvir e ver elementos da natureza	13
Permite ouvir os sons da natureza e jogar futebol	1
Potencia o contacto com múltipla informação	2
	N=19

As categorias criadas para analisar os desenhos realizados pelas crianças antes da intervenção prendiam-se, essencialmente, com as brincadeiras que o espaço exterior proporcionava, o que não se verifica após a intervenção, uma vez que atribuíram e este

espaço outras funcionalidades, de acordo com os seus interesses (essencialmente assuntos relacionados com a natureza).

Subcategoria 15- Permite brincar com os/as amigos/as e fazer viagens pelo muro



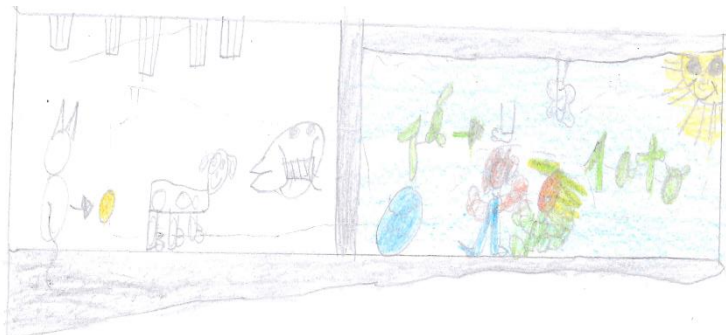
P8M- “O muro para mim é amor porque, quando viajava nele como o principezinho, estava como todos os meus amigos.”

Subcategoria 16- Permite ouvir e ver elementos da natureza



P13M- “Eu gosto muito mais do muro agora porque encontrei um pó fresco que parecia neve e muitos animais. Parece que o muro ganhou vida.”

Subcategoria 17- Permite ouvir os sons da natureza e jogar futebol



P3M- “Eu gosto muito do recreio porque posso estar sossegado a imaginar o que o muro esconde. Adoro ouvir os sons da natureza e jogar à bola.”

Subcategoria 18- Potencia o contacto com múltipla informação



P19F- “O muro é velho mas muito interessante. Parece uma biblioteca porque descobrimos muita informação.”

Mediante a análise dos desenhos e das justificações atribuídas por cada criança, percebeu-se o impacto que as atividades tiveram para a turma, visto que o enriquecimento do espaço exterior despertou o gosto e a motivação para o frequentar, promovendo o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

No que diz respeito aos desenhos, a maioria enquadra-se na subcategoria 16, perfazendo um total de treze desenhos. Por sua vez, a subcategoria 15 registou três desenhos, a subcategoria 17 apenas um e, por fim, a subcategoria 18 com dois desenhos realizados por duas das alunas que tinham elegido a biblioteca como espaço predileto.

Os assuntos relacionados com a natureza e o meio envolvente são do interesse da turma, mesmo daqueles/as alunos/as que não estavam sensibilizados/as para esse tema, manifestando atitudes de proteção e preservação para com o espaço.

Relativamente às cores utilizadas para pintar os desenhos, verifica-se uma diminuição da cor castanha e cinzenta, tendo sido substituídas por vermelho, laranja, amarelo, cor de rosa, roxo, azul e verde. Já os elementos desenhados, continuam a existir alguns referidos anteriormente mas em maior quantidades e com outras características. Posto isso, todos/as os/as alunos/as desenharam o muro e, representaram nele, algumas das descobertas realizadas com a sua participação nas atividades propostas. Consequentemente, é visível uma alteração significativa no modo como as crianças observam e agem no local, de acordo com os elementos identificados e tendo em

consideração que, aquando a proposta da realização de um desenho que ilustrasse as mudanças que gostariam de efetuar no local, proporcionou-se um debate no qual as crianças afirmaram não fazer alteração nenhuma pois, só assim aquele local tinha significado.

Capítulo V. Discussão de resultados

A escola possui uma ação “recíproca” em que todos influenciam o funcionamento da organização, mas pela qual também são influenciados (Lima, 2017, p. 185). Recorrendo à metáfora apresentada no início do presente relatório final, a criança é, ao mesmo tempo, uma trabalhadora da fábrica e um produto que se obtém.

Não é de estranhar, portanto, que uma instituição educativa pouco ajustada ao mundo em que vivemos gere algum conflito na criança. É natural que um local pouco estimulante, que impeça a criança de participar ativamente nas decisões, que não lhe permita desenvolver a sua criatividade ou de comunicar com os outros e com o mundo, seja um espaço adverso, pouco apelativo e onde não desenvolva um sentimento de pertença (Lima, 2017).

É evidente que muitas escolas e muitos/as docentes não falham em afeto, em atenção, em preocupação e cuidado com as crianças. Seria profundamente injusto desvalorizar e, de certo modo, esquecer as escolas que, tal como aquela onde desenvolvi a proposta de investigação acima descrita, localizada num contexto socioeconómico carenciado, são o principal suporte de crianças, que mereciam muito mais do que aquilo que têm.

Nesses casos, importa falar do papel pedagógico da escola e do papel que esta tem na formação das crianças pois, deve ser levado a cabo um ensino que permita aos/às alunos/as explorar paixões e vontades, sendo fundamental a relação entre docentes e estudantes. Só com base nesta relação, se consegue adaptar a prática, escolhendo e criando métodos de ensino inovadores que supram as necessidades e os interesses individuais de cada estudante.

É com base nestes pressupostos que assenta toda a intervenção pedagógica. Ademais, as atividades propostas foram fundamentadas não só nos interesses das crianças, como também em estudos realizados no âmbito da neurociência. Neste sentido, todas as informações recolhidas pelos/as estudantes, advindas do mundo físico, foram transmitidas ao cérebro através dos sentidos (especificamente através dos olhos, nariz, ouvidos e pele).

Todavia, isto não seria suficiente para que os/as estudantes transformassem essa informação numa aprendizagem. É necessário agregar uma emoção, caso contrário não existe memória e, conseqüentemente, aprendizagem. Daí que, todas as tarefas propostas tenham tido como finalidade despoletar emoções positivas nos/nas participantes, captando a sua atenção das mesmas, através de informação que lhes fizesse sentido e com base no que haviam aprendido. Esta seria a única hipótese de transformar o espaço exterior de recreio em algo verdadeiramente significativo para turma.

Nesta investigação, na fase inicial, os e as participantes revelaram bastante relutância no que se prende às características físicas do espaço exterior, tornando-se evidente a necessidade de explorar as suas potencialidades. Já na fase final, os dados obtidos foram bastante diferentes. Afinal, o que à partida seria um espaço pouco promissor, revelou-se rico em brincadeiras e aprendizagens, passando a ser reconhecido, por crianças e adultos/as, como espaço educativo, complementando a sala de aula.

A propósito dos benefícios das atividades desenvolvidas, concluiu-se que estas experiências potenciaram o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida das crianças, quer ao nível físico (aumento da atividade física; competências de motricidade fina e de coordenação óculo-manual), quer ao nível emocional (reforço de autoestima, confiança e autonomia; sensação de bem estar; redução de conflitos, comportamentos desajustados e de frustração; interação mais próxima com os/as colegas), cognitivo (intensificação de competências de observação; estimulação de curiosidade, imaginação e criatividade; resolução de problemas da vida real), social (no que se prende com a cooperação, o trabalho em equipa e a partilha de conhecimento entre pares) assim como ao nível espiritual (no sentido em que

desenvolveram um sentimento de pertença a um espaço, respeito e proximidade com o mundo natural).

Algo que se verificou com o desenvolvimento de todas estas competências foi, especialmente, o número de crianças, a frequência e o tempo de duração com que contactavam com este local. Por outro lado, observou-se que, para além dos jogos convencionais (ex: macaca, futebol, ...) surgiram brincadeiras, proporcionando a reorganização dos grupos iniciais, que de certo modo separavam as raparigas dos rapazes, unificando mais a turma.

Relativamente aos objetivos definidos para este trabalho, nomeadamente aferir se o espaço de recreio como ambiente de aprendizagem e respetiva integração do muro poderia ter impacto na construção de aprendizagens significativas, pode considerar-se que sim, que teve um considerável impacto positivo na turma, tendo em conta os resultados obtidos.

Por fim, resta salientar que os dados recolhidos permitiram constatar que o espaço exterior de recreio, no contexto específico em que decorreu a prática educativa, é rico em oportunidades de aprendizagem experiencial, resultante da exploração, da experiência, da criação, da descoberta e da interação.

A exploração deste espaço, associado à manipulação do muro, contribuiu para que os/as alunos/as se tornassem mais motivados/as para a aprendizagem: por um lado, encontraram significado nas tarefas propostas por estarem enquadradas no seu contexto, através das quais conseguiram, também, mobilizar as diversas áreas curriculares em contextos reais; por outro lado, foi-lhes dada a possibilidade de trabalharem em grupos, o que foi estimulante, não só em termos de comunicação e argumentação, mas também ao nível das relações; por último, puderam manipular um material concreto (muro e todos os materiais construídos para a execução das atividades), que, apelando aos sentidos, promoveu aprendizagens significativas.

PARTE IV. COMPONENTE REFLEXIVA

6.1. Conclusões, limitações e implicações do estudo

Ensinar bem é uma tarefa bastante complexa, uma vez que o/a docente necessita de ter uma panóplia de conhecimentos que lhe possibilitem a formulação de juízos sobre o currículo, mas também na resposta às questões que os/as estudantes colocam, a “previsão do desenvolvimento que os conceitos podem tomar” e ainda o “planeamento das aulas de acordo com esse desenvolvimento” (NCTM, 2007, p. 18). Para além do mais, cada professor/a é diferente e único, caracterizado/a pelo seu percurso profissional e pessoal e cada aluno/a que constitui uma turma apresenta uma história de vida diferente, resultando situações educativas de elevado grau de incerteza e imprevisibilidade que o/a professor/a precisa de gerir.

Por sua vez, a formação inicial de professores/as, tal como tem vindo a ser realizada nas instituições de ensino superior em Portugal, concretamente no que respeita à vertente prática, “perspetivam-se numa base ecológica, colegial e dialógica/construtivista e sócioconstrutivista de formação, e assente num sistema reflexivo e em instrumentos de (auto)regulação”, o que possibilita ao/à formando/a uma adaptação gradual à imprevisibilidade da profissão, o desenvolvimento de práticas pedagógicas bem sucedidas e, conseqüentemente, uma mudança “ao nível metacognitivo, motivacional e atitudinal” (Rato, 2016, p. 49).

Nesta perspetiva, ao longo do estágio, foram várias as experiências que se traduziram num conhecimento epistemológico contextual, holístico e integrado da profissão docente e da tomada de consciência das minhas capacidades pessoais em docência. Como prova disso surge a intervenção que deu corpo a este trabalho final, tendo-se revelado como essencial para uma participação mais ativa, como agente de mudança, permitindo a criação de conhecimento a partir de uma reflexão sistemática sobre a prática, não se perdendo de vista que investigar em educação, no sistema de ensino, visa a autonomia e independência dos/as professores/as, fornecendo-lhes instrumentos que permitam refletir criticamente sobre as suas práticas (Boavista & Amado, 2008).

Tendo em conta a atualidade e a pertinência da temática explorada, procurou-se contribuir de forma positiva para a inovação de práticas pedagógicas reflexivas, que

se revelassem, por parte das crianças, em atitudes de respeito e valorização do/da outro/a e do meio envolvente.

De facto, a implementação do espaço exterior de recreio como ambiente de aprendizagem requer que o conhecimento do/da professor/a seja consistente (Ferri & Blum, 2013) pois, possui “menos controle sobre o que ocorre” (Jurkiewicz & Friedman, 2010, p. 46), devendo assumir o papel de orientador/a dos/das alunos/as.

Inquestionável é a importância de deslocar a sala de aula para o exterior, uma vez que esta é “uma das melhores formas de as crianças aprenderem” (Hanscom, 2018, p.167). Almejamos, portanto, que a presente investigação contribua para sensibilizar educadores/as e professores/as para o facto de que o espaço exterior, por menos potencialidades que aparente ter, ou por muito poucos elementos naturais que existam, possa ser encarado como um meio privilegiado para a sedimentação de aprendizagens integradoras.

Retomando a questão-problema inicial “de que modo um espaço degradado do recreio pode promover aprendizagens integradas e o bem-estar de crianças do 1ºano de escolaridade?” pode concluir-se que a investigação realizada, ao proporcionar a exploração do muro promoveu aprendizagens significativas e o bem-estar das crianças envolvidas tendo, por isso, os objetivos sido concretizados.

Importa ainda referir que uma investigação desta tipologia não poderia deixar de apresentar algumas limitações apesar de se ter assegurado, durante toda a intervenção, o máximo de rigor. Em primeiro lugar destacar o facto de ser uma estreia no que se prende com uma investigação desta natureza, sendo que a falta de experiência poderá ter influenciado as conclusões durante as sessões com as crianças. Todavia, os resultados foram positivos, tendo contribuído para despertar o interesse e o gosto pelo espaço de recreio junto daquele grupo de crianças e ao nível da instituição onde decorreu a investigação.

Reconhece-se, igualmente, que o recurso a peritos diferentes para a validação das estratégias didáticas, resultaria, provavelmente, num recurso didático distinto daquele que foi aplicado, podendo, deste modo, terem-se obtido resultados diferentes.

A falta de tempo que dispusemos para a realização da investigação foi um fator que condicionou os resultados pois, um trabalho desta natureza requereria um período de tempo mais longo por forma a obter resultados ainda mais significativos, promovendo uma verdadeira mudança no comportamento e atitudes das crianças.

Limitações inerentes à metodologia de estudo referem-se à falta de fidelidade da investigação, dado que outros investigadores poderiam chegar a conclusões diferentes. O reconhecimento desta limitação levou-nos a adotar procedimentos que salvaguardassem a fiabilidade do estudo, que passaram pela adoção de vários instrumentos para recolha de dados e pela aplicação da sua triangulação.

Apesar destas limitações, os objetivos gerais foram globalmente cumpridos e a satisfação em concluir que a aprendizagem, o respeito, a aceitação e a interação das crianças com e no espaço exterior é agora predominante, torna-se compensadora.

Como pistas para futuras investigações, na sequência daquela que daqui damos nota, sugere-se o incremento de aulas no exterior. Visto que as conclusões deste estudo não podem ser extrapoladas para outras realidades, face à sua natureza e reduzida amplitude, seria, sem dúvida, uma mais valia desenvolver projetos de investigação que viessem permitir a comparação de dados. Um estudo de maior abrangência poderia contribuir para reavaliar as atividades de forma focada nas limitações que os/as docentes manifestaram aquando da sua implementação, procurando melhorá-las no sentido dessa permeabilidade à figura do/da professor/a, possibilitando adaptações aos contextos educativos sem comprometer as aprendizagens das crianças.

A disponibilização de um guião com propostas didáticas que se dirigissem a espaços exteriores, aparentemente pouco promissores, poderia constituir um projeto a realizar a longo prazo, com o objetivo de auxiliar outros/as profissionais da área de educação no que se prende com a transformação e melhoramento dos modelos pedagógicos, colmatando, por sua vez, algumas lacunas existentes ao nível de inúmeras instituições.

Chegando a este momento, resta-me refletir sobre as palavras de Lopes e Silva¹⁰ (2010), que me permitem afirmar que o finalizar do estágio e do Mestrado não é, para mim, um cessar desta reflexão, mas é antes o início de um longo percurso de descobertas quer pessoais, quer profissionais.

¹⁰ O/A professor/a passa a ser um/uma participante ativo/a “de um processo permanente de construção e reconstrução de saberes e prática, com reflexos nos contextos educativos e na qualidade de educação” (Lopes & Silva, 2010, p.107).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I. Livros e Artigos Científicos

- Alferes, V., Castro, P., Mónico, L. & Parreira, P. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa: Atas da CIAIQ 2017, sobre Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*. Salamanca
- Alonso, T. (2009). *NeuroCiencia y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Amaral, A. (2017). *O Espaço Exterior nas Organizações Educativas: Perceções e Práticas no Centro Escolar da Ria*. (Relatório de estágio em Educação Pré-Escolar e ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico). Departamento de Educação e Psicologia - Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Amaral, V. (2007). *Como se aprende: o papel do cérebro*. Programa Universidade à distância. Universidade Federal do Rio do Norte, Rio do Norte.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, 41.
- Araújo, C. & Lacerda, C. (2008). *Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas*. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 13, 2.
- Barbosa, S. (2000). *Por amor e por força*. (Tese de Doutoramento). Campinas: UNICAMP.
- Barbosa, S. & Horn, S. (2001). *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In Craidy, C. & Kaercher, E., *Educação infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: ArtMed, 67-79.
- Bertoni, A. (2004). *As imagens contam a história da pérola verde – Diário de Bordo*. Riccione.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.

- Boavista, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação- Epistemologia, Identidade e Perspetivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Byrne, J. (2010). *Biophilia*. In *Green Cities: An A-to-Z Guide*. SAGE knowledge.
- Carpenter, R. (2002). *Método Fenomenológico*. In Streubert, H., *Investigação Qualitativa em Enfermagem: avançando o imperativo humanista* (pp.49-71). Loures: Lusociência.
- Chaque, B. (2019). *Papel das Infra-estruturas Escolares no Processo de Ensino e Aprendizagem: Estudo de caso da Escola Primária do 1º e 2º graus de Cumbeza*. (Monografia de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação). Departamento de Organização e Gestão – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6.ªed). Nova Iorque: Routledge.
- Comissão da Comunidades Europeias. (1995). *Ensinar e Apende: Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas.
- Conselho Nacional de Educação. (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva*. Lisboa.
- Correia, M. (2009). *A Observação Participante enquanto técnica de investigação*. *Pensar Enfermagem*, 13, 2, 30-36.
- Cortesão, L. (1998). *Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação*. *Revista da Educação*, VII, 1, 27-33.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: I.E.P., Universidade do Minho
- Coutinho, C. (2011). *A metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- Cruz, L. (2016). *III Curso de Atualização de Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, sobre as Neurociências e a Educação*. Ouro Negro.
- Duarte, J., Gargiulo, C. & Moreno, M. (2011). *Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Banco Interamericano de Desarrollo: División de Educación.
- Escribano, C. L. (2007). *Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo*. *Revista de Neurologia*, 44 (3), 173-180
- Fernandes, S., Formosinho, J. & Pires, L. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ferreira, L., Machado, S. & Torrecilha, N. (2012). *A Técnica de Observação em Estudos de Administração*. In XXXVI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro.
- Ferreira, V. & Machado, P. (1994). *O Programa Informático NUD.IST – análise qualitativa de informação escrita*. Comunicação apresentada no 2º Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferri, R., & Blum, W. (2013). Barriers and motivations of primary teachers for implementing modelling. In Ubuz, B., Haser, C., & Mariotti, M. A. (Ed.) *Proceedings of the Eighth Congress of the European Society for Research in*

- Mathematics Education* (pp. 6-10). Antalya, Turkey: Middle East Technical University and ERME.
- Fonseca, J. (2013). *A Investigação-Ação Como Abordagem ao Currículo: Questões Metodológicas e Éticas*. In Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. C. (orgs.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 73-86). Coimbra: Almedina.
- Forneiro, L. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Frago, A. & Escolano, A. (1998). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A
- Freitas, J., Goldberg, L. & Yunes, M. (2005). *O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano*. *Psicologia em Estudo*, 10, 1, pp.97-106.
- Gabriela, B. & Gabriela, P. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 72, 85-104.
- Goergen, P. (2005). *Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas*. In Fórum Permanente de Desafios do Magistério. Campinas.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research.
- Greake, J. & Cooper, P. (2003). *Cognitive neuroscience: Implications for education?* *Westminster Studies in Education*, 26, 7-20.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes – Como brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Harlen, W. & Qualter, A. (2009). *The Teaching of Science in Primary Schools*. Oxon: David Fulton Publishers.

- Jurkiewicz, S., & Friedman, C. (2010). *Modelagem matemática na escola e na formação do professor – uma abordagem abrangente*. Educação e Matemática, 106, 43-47.
- Kyung-King, J. & Hyun-Suh, J. (2013). *Children's kinetic family drawings and their internalizing problem behavior*. The Arts in Psychotherapy, 40, 206-215.
- Leal, J. & Santos, A. (2017). *Parecer Perfil dos Alunos para o século XXI*. Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Lent, R. (2001). *Cem bilhões de neurónios: conceitos fundamentais da neurociência*. São Paulo: Atheneu.
- Lima, L. *Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas*. Revista portuguesa de educação, 31, 75-91.
- Lima, R. (2017). *A Escola que temos e a Escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *Desenvolvimento profissional do professor*. In J. Lopes, & H. S. Silva, *O professor faz a diferença* (pp. 105-110). Lisboa: Lidel.
- MacLean, P. (1990). *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*. New York: Plenum Press.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research*. (2ªed.). Thousand Oaks: CA. Sage Publications.
- Martins, I., Peralta, H. & Roldão, M. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: República Portuguesa.
- Medeiros, C. (2002). *A Investigação-Ação-Colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita*. Revista Portuguesa de Educação, 15, 1, 169-192.

- Menezes, M., Moraes, R. & Ocampo, C. (2008). *O desenho como instrumento de medida de processos psicológicos em crianças hospitalizadas*. *Avaliação Psicológica*, 7, 2, pp.189-198.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção Geral da Educação (DGE).
- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1.º Ciclo*. (Dissertação). Faculdade de Ciências: Lisboa.
- Moreira, M. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês – processo de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: I.E.P., Universidade do Minho
- Morin, E. (2014). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM. (Tradução portuguesa da edição original de 2000).
- Nieveen, N. (2010). *Formative Evaluation in Educational Design Research*. In T. Plomp & N. Nieveen, *An Introduction to Educational Design Research* (pp. 89-102). Enschede, the Netherlands: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Nunes, L. (2013). *Considerações éticas a atender nos trabalhos de investigação académica de enfermagem*. Setúbal: Departamento de Enfermagem, Escola Superior de Saúde.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinaza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

- Oliveira, G. G. (2011). *Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba – UNIUBE.
- Oliveira, S. & Cardoso, E. (2009). *Novas Perspetivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogs e Podcasts*. Educação, Formação & Tecnologias, 87-101.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (OECD) (2007a). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Executive summary. Paris.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (OECD) (2007c). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris.
- Pacheco, J. & Sousa, J. (2016). *Lei de Bases do Sistema Educativo: do passado a um futuro olhar curricular*. Revista Elo, 23, 89-98.
- Pandini-Simiano, L. (2016). *A Organização dos Espaços como Elemento Curricular na Creche: Formas Silenciosas de Educar e Cuidar. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*. 27, 3, 43-57.
- Peçanha, V. & Souza, L. (2018). *O espaço-tempo escolar como elemento curricular*. Em Aberto, 31, 101, pp.173-176.
- Pires, L. (1989). *Escolaridade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita*. In Pires, L. et al., *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 9-40). Rio Tinto: Edições ASA.
- Posner, M. I. & Raichle, M. E. (2001). *Imagens da mente*. Porto: Porto Editora.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2005). *Influencing brain networks: implications for education*. TRENDS in Cognitive Sciences, 9, pp.99-103.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (S. Bahia, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ratey, J. (2001). *O cérebro: um guia para o usuário*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Rato, J. R. & Castro-Caldas, A. (2010). *Neurociências e educação: Realidade ou ficção?*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho, Minho, pp.626-644.
- Rato, V. (2016). *Supervisão: refletir as práticas e promover a qualidade da educação*. Trabalho para obtenção do grau de especialista na área da formação de professores/formadores e ciências da educação. Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra, Portugal.
- Ribeiro, S. (2004). *Espaço Escolar: Um elemento (in)visível no currículo*. Sitientibus, 31, pp.103-118.
- Robertson, J. (2014). *Dirty Teaching: A beginner's guide to learning outdoors*. United Kingdom: Independent Thinking Press.
- Rubin, E. (2006). *Rubin patologias: bases clinicopatológicas da medicina*. Rio de Janeiro: Guanabara koogan.
- Santos, M. (2002). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP.
- Santos, S. (2013). *Estudo de caso – A interpretação do desenho infantil*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Serra, C. (2020). *A metodologia de trabalho de projeto na Educação Pré-Escolar como ponte para o desenvolvimento lexical*. Coimbra: ESEC.
- Silva, C. (2017). *Ideias-chave sobre a Educação Básica na Sociedade do Século XXI*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 6, 216-222.
- 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).
- Simões, A. (1990). *Investigação-acção: natureza e validade*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 30-51.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sociedade Portuguesa de Matemática. *Parecer da Sociedade Portuguesa de Matemática sobre o documento “Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória”*. Lisboa.

Sousa, D. (2011). *How the Brain Learns*. CORWIN.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (5.ª ed.). Lisboa: Pactor.

Stake, R. (2007). *A arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Thiesen, J. (2011). *Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares*. Educação em Revista. 27, 1.

Tokuhamas-Espinosa, T. N. (2008). *The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science)*. Tese de Doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Educação, Capella University, Mineápolis, Minesota.

Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga, M. L. (1991). *Formar para Investigar e Investigar para Formar*. In Actas do 1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores (pp. 207-215). Aveiro: Universidade de Aveiro.

James, W. (2002). In: *The Varieties of Religious Experience: A Study of Human Nature*. Nova Iorque: Prometheus Books

Yan, C. (2005). *Developing a kindergarten curriculum based on children's 'naïve theory'*. *International Journal of Early Years Education*, 13, 145-156.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

II. Documentos Eletrónicos e outros

Momm, R. (s.d.). *Uma leitura psicopedagógica da música: Another Brick in the Wall*. Disponível em: www.iee.sed.sc.gov.br

III. Legislação

Decreto-lei n.º 46/1986 (1986, 14 de outubro). *Diário da República*. 1.ª Série, 237, 3067-3080.

Decreto-lei n.º 55/2018 (2018, 6 de julho). *Diário da República*. 1.ª Série, 129, 2928-2943.

Despacho n.º 5907/2017 (2017, 5 de julho). *Diário da República*. 2ª Série, 128, 13881-13890.

APÊNDICES

APÊNDICE I – LISTAGEM E CODIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS

Listagem das crianças que participaram na investigação e respetiva codificação: Número de aluno/a; Sexo; Idade em anos; Código de identificação.

Tabela 1: Listagem com a designação de cada criança e respetivo código de identificação

CRIANÇAS	SEXO	IDADE EM ANOS	CODIFICAÇÃO
1	Feminino	8	P1F
2	Masculino	7	P2M
3	Masculino	7	P3M
4	Masculino	6	P4M
5	Masculino	7	P5M
6	Masculino	7	P6M
7	Feminino	8	P7F
8	Masculino	7	P8M
9	Feminino	7	P9F
10	Feminino	7	P10F
11	Masculino	7	P11M
12	Feminino	6	P12F
13	Masculino	7	P13M
14	Feminino	7	P14F
15	Feminino	7	P15F
16	Masculino	7	P16M
17	Feminino	7	P17F
18	Feminino	7	P18F
19	Feminino	7	P19F
♂ N= 10 ♀ N= 9		Média das idades=7	N= 19

APÊNDICE II- ESPAÇOS EXTERIORES DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO



Figura 1: Fachada do recreio



Figura 2: Fachada do recreio



Figura 3: Banco do recreio



Figura 4: Espaço do recreio

APÊNDICE III – DIÁRIO DE BORDO

DIÁRIO DE BORDO

Dia 10 de março de 2019

Tempo de observação: 10h00min – 10h30min (30 minutos)

Local: Espaço de recreio da escola

Hoje foi o primeiro dia destinado à observação. Após várias tentativas consegui focar a minha atenção nos comportamentos e atitudes das crianças, com especial destaque às da turma do 1ºano.

Observar os momentos de recreio no exterior é uma tarefa bastante difícil, uma vez que as crianças não são indiferentes à presença da pessoa adulta, acabando por se revelarem, muitas vezes, mais enérgicas e eufóricas. Além do mais, neste espaço coabitam todos/as os/as alunos/as da escola, os/as quais também demonstram bastante interesse em conhecer e brincar com os novos membros da comunidade educativa.

Neste dia comecei por me sentar junto ao muro, ao lado das assistentes operacionais que vigiavam o local, de modo a interferir o menos possível no comportamento das crianças. Foi assim que consegui perceber algumas das atividades que se desenvolvem no espaço de recreio. Portanto, neste período de tempo, um grupo de crianças, maioritariamente rapazes, jogavam futebol, outro grupo jogava à apanhada e as restantes crianças (grupo com maior número de elementos) tentavam trepar o muro e faziam pequenas representações

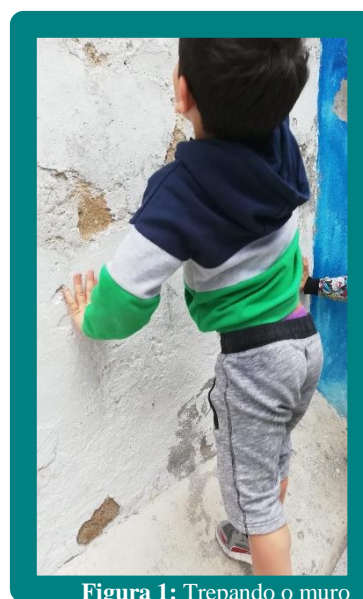


Figura 1: Trepando o muro



Figura 2: Adivinhando o que estão a representar os/as colegas

dramáticas.

No entanto, o tempo de observação (“à distância”) foi curto, uma vez que rapidamente se aperceberam da minha presença e me convidaram para brincar. Ao interagir com os/as alunos/as percebi o porquê de

estarem tantos/as a tentarem trepar o muro e desenvolver representações dramáticas em torno do mesmo.

O jogo apesar de simples era bastante curioso. Neste as crianças trepavam para tentar ver o que se encontrava do outro lado desta infraestrutura e depois representavam o que viam (muitas vezes inventavam, pois os muros são tão altos que a visibilidade do meio circundante é bastante reduzida). Enquanto isso, outras crianças tentavam adivinhar sendo que, numa fase posterior, invertiam as posições no jogo.

Com este primeiro momento de observação e conseqüentemente de registo, concluo que as crianças se interessam por desvendar os mistérios que existem escondidos atrás do muro, especialmente no que se prende com aspetos relacionados com a natureza/ambiente. Por outro lado, foi possível perceber que apesar de gostarem de brincar no recreio, não gostavam do espaço em si, observando-se, algumas vezes, comportamentos de frustração e conflitos entre as crianças devido às suas características (espaço físico).

Num cômputo geral, a área de recreio não oferece recursos e materiais enriquecedores de brincadeiras e explorações das crianças, apresentando, ainda, infraestruturas um pouco degradadas.

Dia 20 de março de 2019

Tempo de observação: 10h00min – 10h30min (30 minutos)

Local: Espaço de recreio da escola

Esta foi uma manhã como muitas outras, em que as crianças se deslocaram para o exterior desenvolvendo exatamente as mesmas atividades que eu já tivera oportunidade de observar e registar no dia 10 de março. Uma diferença que detetei foi que os grupos já não eram exatamente os mesmos, havia crianças que antes jogavam à apanhada e que hoje se encontravam a jogar futebol verificando-se, igualmente, o aumento significativo do número de crianças a brincar ao jogo que envolvia a “natureza” e a vertente da expressão dramática.

Para além do mais, havia ainda duas alunas do 4ºano a brincar com o telemóvel, mas, apesar de se tratar de uma atividade aliciante para elas, não a valorizaram, preferindo brincar livremente e aproveitar o espaço ao ar livre.

Neste intervalo, observei uma atitude por parte de um grupo de alunos/as que me deixou um pouco preocupada e ao mesmo tempo entristecida, isto porque, enquanto jogavam à bola, sobrevoavam sobre aquele espaço três pombas e, de repente, percebo que as crianças começaram a tentar atingir as pombas com a bola. Aproximei-me do grupo para perceber qual o motivo desta atitude concluindo que aquilo era uma prática comum por parte das crianças e que o que queriam era que estes animais fossem embora.

Intrigada com toda aquela situação, aproveitei o início da aula, logo após o intervalo, para perceber a opinião da turma do 1ºano sobre aquele tipo de situação. Todas as crianças disseram que achavam mal porque gostavam dos animais, só que as pombas eram diferentes chegando, algumas delas, a afirmar que não havia espaço para aquele tipo de animais no recreio.

Dia 25 de março de 2019

Tempo de observação: 10h00min – 10h30min (30 minutos)

Local: Espaço da biblioteca e sala de aula

Pela primeira vez observei o tempo de intervalo dentro da instituição. Esta



Figura 3: Desenhando no intervalo

oportunidade surgiu, casualmente, por sugestão de um grupo de crianças que quis ficar na sala de aula a elaborar alguns desenhos.

Imediatamente estranhei esta atitude por parte do grupo, até porque estava um bonito dia de sol e acabei por questionar as crianças sobre o motivo pelo qual não queriam ir brincar para o recreio, obtendo, rapidamente, a seguinte resposta: “lá fora o espaço é feio e

andamos sempre aos empurrões, preferimos ficar aqui a desenhar ou ir para a biblioteca” (H).

Assim, optei por deixar as crianças desenvolvessem a tarefa livremente, sem invadir o seu espaço. No entanto, fiquei atenta ao que desenhavam, apercebendo-me que a maioria representava, nas suas ilustrações, paisagens com bastantes árvores, flores e animais, maioritariamente borboletas, gatos, cães, toupeiras e, ainda houve quem desenhasse uma baleia.

A criança que desenhava a baleia representou-a no meio da selva, o que provocou alguns comentários por parte



Figura 4: Desenhando no intervalo

dos colegas como “as baleias não vivem na selva” (J), dando origem a um pequeno debate sobre o habitat dos animais.

Curiosos por descobrir mais sobre o assunto, pediram se poderiam ir à biblioteca escolar pesquisar mais sobre o tema.

Já na biblioteca, as crianças dividiram-se, pesquisando em livros e no computador sobre o assunto que lhes suscitava interesse. Um pouco antes do toque que assinala o fim do intervalo e, conseqüentemente, o regresso à sala de aula (visto que as crianças não têm aulas no exterior) decidiram partilhar as suas descobertas, obtendo, no fim, a seguinte afirmação por parte de uma delas “professora é por isto que preferimos passar os intervalos na sala e na biblioteca. É tudo muito mais interessante porque aprendemos muitas coisas e lá fora não aprendemos nada nem conseguimos ver paisagens bonitas” (K).

Ao refletir sobre este período de observação e sobre os comentários tecidos pelas crianças durante este momento, concluo que o espaço exterior não supre as necessidades e as curiosidades da grande parte dos elementos desta turma, levando-os a procurar outros espaços no interior da instituição.

Os/As alunos/as que permaneceram no interior apresentaram sempre uma postura bastante tranquila, porém foi notório que era da sua preferência desenvolver aquele

tipo de atividades no espaço exterior, só não o faziam porque consideravam que o espaço não era adequado e que eram incapazes de aprender o que quer que fosse. Todas as minhas observações despertam em mim uma vontade enorme de tentar mudar a postura e a opinião que as crianças têm sobre o espaço exterior.

APÊNDICE IV – PLANIFICAÇÕES DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS



Desenhos iniciais das crianças

Data – 3 de abril de 2019	Duração - 50min	Local –Zona de recreio exterior da escola
Propósitos da Atividade <ul style="list-style-type: none"> • Analisar os gostos e preferências das crianças relativamente às infraestruturas da instituição; • Reconhecer os pontos fortes e os pontos fracos do espaço exterior; 		Recursos <ul style="list-style-type: none"> - Material de escrita; - Lápis de cor e canetas de feltro; - Folhas de papel cavalinho.



Figura 1: Observando a paisagem local

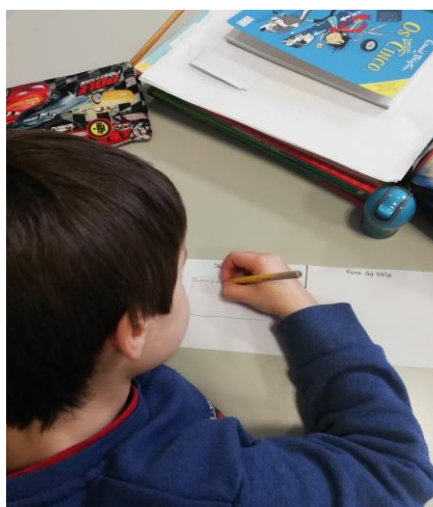


Figura 2: Desenhando na sala de aula

Descrição da Atividade

A sessão teve início com a distribuição das folhas, divididas ao meio, pelos/as alunos/as sendo-lhes, posteriormente, solicitado que desenhassem, no retângulo à esquerda, a sala de aula e no retângulo à direita o local/zona da escola que preferiam.

Quando terminaram, as crianças tiveram de se deslocar até ao exterior para poderem representar, tal como no momento anterior, através de um desenho, o que observavam. Para tal, escolheram um espaço do recreio, de modo a registarem o que para elas tinha mais impacto naquele local e o que mudariam nele, justificando as suas escolhas.



Figura 3: Realização de desenhos no espaço de recreio



Atividade 1- “Mãos à mala”

Data – 29 de abril de 2019	Duração - 2horas	Local –Zona de recreio exterior da escola
Área Curricular - Interdisciplinar		Organização da turma – Grupos de 2elementos
<p align="center">Conteúdos de Aprendizagem</p> <p>Educação Literária (EL1) - Compreender textos narrativos.</p> <p>Bloco 3- À descoberta do ambiente natural 1.Os seres vivos do seu ambiente.</p> <p>Bloco 5 — À descoberta dos materiais e objetos 4. Manusear objetos em situações concretas</p>		<p>Capacidades a Mobilizar - Interpretar dados de observações; - Expressar-se e comunicar em grupo; - Utilizar equipamentos com segurança; - Selecionar informação.</p>
<p align="center">Propósitos da Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contactar com elementos naturais (observar, tocar, explorar); • Despertar o gosto, o respeito e a valorização pelo espaço exterior da escola e pela natureza; • Identificar elementos naturais presentes no espaço exterior; • Distinguir seres vivos de seres não vivos; • Partilhar e contruir conhecimentos entre pares; • Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os colegas. 		<p>Recursos -10 Lupas; -10 Pás; - 20 Sacos; - 20 Luvas; - 20 <i>Check list</i>; -10 Kits “Bionatur”: água, pinhas, terra, flores, frascos, ciclo de vida, pedras, cartolina preta canetas,...) -Livro “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry.</p>
		<p>ACPA (A,B,E,G,I)</p>



Figura 4: Kit “Bionatur”



Figura 5: Kit “Bionatur” e *Check List*

Descrição da Atividade

A sessão iniciou-se com uma breve apresentação e contextualização do livro “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry, tendo-se dado particular enfoque ao momento em que a personagem principal dá início à sua viagem pelos planetas circundantes. No seguimento deste momento, foi proposto às crianças que, tal como o príncipezinho, se dirigissem ao exterior para o explorarem.

Já no recreio, onde se encontravam os *kits* com os materiais necessários à exploração do espaço, as crianças começaram por explorar o conceito de natureza, com recurso a uma *check list*.

Neste momento, ao inventariarem os materiais presentes nas malas, as crianças aperceberam-se que se encontravam alguns elementos em falta. Para tal, tiveram de recorrer a acessórios tais como luvas, lupas, capturador de insetos, sacos, frascos, entre outros, para proceder à recolha dos elementos, tendo concluído que o muro era o local onde havia a maior presença de seres vivos e não vivos, tendo sido, consequentemente, o foco da atenção de todos os intervenientes na atividade.



Figura 6: Observação do ciclo de vida dos seres vivos



Figura 7: Explorando o muro da escola



Figura 8: Recolha de uma teia de aranha



Figura 9: Recolha de terra

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

No que respeita a esta dimensão pode tecer-se as seguintes conclusões: As crianças puderam listar, atribuir significado e organizar o que tinham aprendido, utilizando o conhecimento para solucionar problemas diversos; Num cômputo geral, persistiram na tarefa com que se comprometeram, lidando com distrações e obstáculos; Demonstraram abertura para ouvir e aprender com os outros; Interagiram com questões, oportunidades e desafios do mundo real; Aprenderam valores e normas voltadas para o exercício da cidadania e da democracia; Reconheceram vantagens do muro; Distinguiram seres vivos de seres não vivos; Aprofundaram conceitos associados à natureza.

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

A turma revelou bastante interesse em realizar uma atividade no espaço de recreio. Como aspeto menos positivo destaco o comportamento dos/das alunos/as, que revelaram grande dificuldade em manterem-se calmos, principalmente no momento da chegada ao local. No entanto, as crianças começaram a criar laços significativos com o muro, revelando uma vontade genuína e espontânea de o explorar.

AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA ATIVIDADE

- “**Aprendemos** que na natureza existem seres vivos e seres não vivos.”; “**Aprendemos** que os seres vivos são animais e plantas e que as pedras são seres não vivos.”; “Os seres vivos nascem, crescem, reproduzem-se e morrem.”.
- “**Gostei** muito de explorar o muro e ver a borboleta que pousou na minha mala.”; “**Gostei** muito de sujar as mãos e usar a lupa.”; “**Gostei** de tudo!”.
- “Para a próxima preferia ter uma lupa só para mim.”; “Devíamos parar de assustar as pombas e de matar as aranhas que se escondem no muro.”.
- “**Descobrir** o que mais esconde este muro tão misterioso.”; “**Trazer** livros para a rua, para poder saber mais sobre as coisas que se escondem no muro.”.



Atividade 2- “O poder da mente quebra barreiras”

Data – 30 de abril de 2019	Duração - 1h30min	Local –Zona de recreio exterior da escola	
Área Curricular - Interdisciplinar		Organização da turma – Individualmente	
<p align="center">Conteúdos de Aprendizagem</p> <p>Educação Literária (EL1) - Compreender textos narrativos.</p> <p>Bloco 3- À descoberta do ambiente natural 1.Os seres vivos do seu ambiente.</p> <p>Bloco 2 — Descoberta e organização progressiva de superfícies - Desenho.</p>		<p>Capacidades a Mobilizar -Realizar tarefas de forma autónoma; - Ser imaginativo e criativo; - Interpretar dados de observações; - Utilizar equipamentos e tecnologias com segurança;</p>	<p>Recursos - Tenda; -Almofadas; -Livros sobre animais; - Cartolinas com silhuetas de animais; - Lupas; - Pinceis; -1 Tablet; -1 Computador; -Etiquetas; -Papel de cenário; - 2 Máquinas fotográficas “Instax”; -Marcadores; -Livro “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry.</p>
<p align="center">Propósitos da Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer características dos animais; • Promover o sentimento de pertença a um espaço; • Estimular a curiosidade, a criatividade e a imaginação; • Desenvolver o olhar sensível e atento perante o muro do recreio; • Movimentar-se livremente pelo espaço desenvolvendo a motricidade global, a motricidade fina e a coordenação óculo manual; • Reconhecer que a tecnologia responde a necessidades e a problemas do quotidiano. 		<p>Atitudes e Valores a Mobilizar -Cooperar nas tarefas previstas; -Expressar ideias e opiniões; -Estar aberto a novas ideias; -Revelar curiosidade e interesse pelo que observa; -Demonstrar empenho e perseverança nas atividades que desempenha.</p>	
		<p>ACPA (A; B; D; E; F; G; I)</p>	



Figura 10: Observatório dos muros



Figura 11: Materiais para mapear os animais do muro

Descrição da Atividade

O grupo de crianças foi desafiado a participar na atividade “O poder da mente quebra barreiras”, cujos objetivos foram reformulados de modo a contemplar as sugestões dos/das alunos/as.

A estratégia de contextualização consistiu em apresentar um pequeno excerto do prestigiado conto “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry – “No decorrer desta viagem, o príncipezinho conhece diversas pessoas e múltiplos animais. Estes seres vivos, como a ovelha, a serpente amarela e a raposa marcaram fortemente toda a sua experiência não só porque o ajudaram a regressar ao seu asteroide como também, pelas relações de proximidade que estabeleceram ”.

Tendo por base este momento, e de modo a estabelecer uma conexão entre o conto, o muro da instituição e a temática a ser explorada, propôs-se às crianças que visitassem o “observatório dos muros” com o objetivo de descobrirem mais informações acerca desses animais. Este observatório estava edificado num local estratégico, proporcionando, assim, uma vista privilegiada do muro.

Assim, os/as alunos/as começaram a observar o muro, descobrindo vestígios e marcas (imaginárias) de animais, que posteriormente fotografaram. Foi através de um marcador que delinearão (na fotografia) o animal que perspetivaram, recorrendo, em seguida, aos materiais presentes no “observatório” de modo a descobrirem mais características sobre eles, para as poderem representar aquando do momento de mapear os animais do muro.



Figura 12: Fotografando a silhueta do animal



Figura 13: Reconhecendo a silhueta do animal

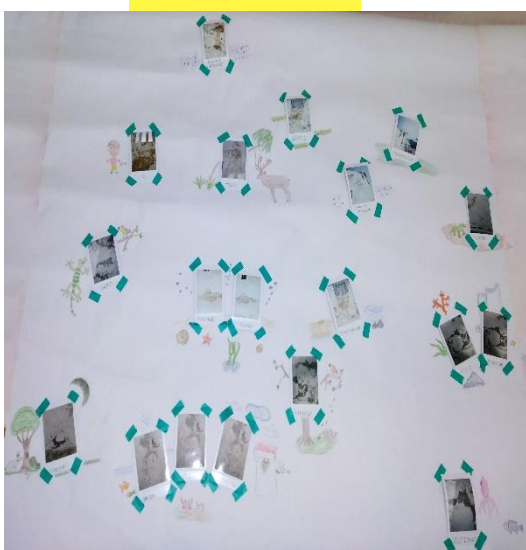


Figura 14: Mapa dos animais do muro

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

No que respeita a esta dimensão podem tecer-se as seguintes conclusões: As crianças puderam desenhar no chão do recreio mapas; Identificaram alguns animais mais comuns (animais domésticos e selvagens); Reconheceram diferentes ambientes onde vivem os animais, bem como, as suas características externas; Perceberam que existe uma panóplia de fontes de informação; Começaram a desenvolver autonomia para aprender; Partilharam ideias em grupo durante a exploração do muro; Estabeleceram relações e fizeram correspondências; Utilizaram recursos multimédia adequados para apoiar a aprendizagem; Exercitaram a curiosidade intelectual e a criatividade; Reconheceram as potencialidades do muro.

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

Verificou-se que as crianças não estavam habituadas à dinamização de aulas no espaço de recreio, revelando, conseqüentemente, bastante entusiasmo e motivação, o que por vezes, tal como na sessão anterior, proporcionou momentos de desatenção e conversa. Em contrapartida, no cômputo geral, verificou-se que o grupo revelou um bom domínio do tema abordado, bem como autonomia e criatividade na atividade desenvolvida.

Com esta atividade foi possível perceber que as crianças começavam a estabelecer uma relação de afeto e valorização com a natureza, com o muro e, conseqüentemente, com o espaço circundante.

AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA ATIVIDADE

- “**Aprendemos** muitas coisas, sobre os animais, com o muro.”; “**Aprendemos** que o muro é como uma biblioteca.”; “**Aprendemos** algumas características dos animais, como por exemplo onde vivem.”.
- “**Gostei** muito de fazer pesquisas no computador e nos livros.”; “**Gostei** muito de descobrir os animais no muro e de lhes tirar fotografias.”; “O que mais **gostei** foi de desenhar no mapa do muro coisas sobre os animais que descobrimos.”.
- “Quería pintar os animais que descobrimos no muro para ficar mais bonito e para as outras turmas poderem ver o que está lá escondido.”; “Podíamos plantar umas flores ou legumes para o recreio ser mais colorido e para os nossos colegas começarem a gostar mais da natureza.”; “Eu agora gosto muito do muro mas queria poder ver o que se passa do outro lado.”.

CURIOSIDADES

O “observatório dos muros” foi construído com o objetivo de potenciar uma visão privilegiada do muro, no entanto, as crianças revelaram que acabaram por recorrer ao espaço para refletir sobre as coisas maravilhosas que a infraestrutura esconde.



Atividade 3- “Os muros ganham vida”

Data – 7 de maio de 2019	Duração - 30min	Local –Zona de recreio exterior da escola
Área Curricular - Interdisciplinar		Organização da turma – Grupos de 2 elementos
<p align="center">Conteúdos de Aprendizagem</p> <p>Educação Literária (EL1) - Compreender textos narrativos.</p> <p>Bloco 3- À descoberta do ambiente natural 1.Os seres vivos do seu ambiente.</p> <p>Bloco 2- Jogos Dramáticos - Linguagem Não-Verbal.</p>		<p>Capacidades a Mobilizar - Utilizar equipamentos com segurança; - Estabelecer comparações identificando semelhanças e diferenças; - Prever resultados; -Transferir conhecimento.</p>
<p align="center">Propósitos da Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partilhar experiências significativas sobre a natureza; • Promover o sentido de responsabilidade; • Cooperar e trabalhar em equipa; • Valorizar e respeitar os seres vivos; • Desenvolver competências de motricidade fina e coordenação óculo manual; • Experienciar sentimentos de deslumbramento e de encanto pelos fenómenos naturais. • Reconhecer os cuidados a ter com as plantas; • Reconhecer as partes constituintes das plantas. 		<p>Recursos -Livro “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry; - Kit “Cria a tua semente”: sementes (feijão; grão; fava; tremoço), copos, regadores, água, terra; - Giz; - Holofote.</p>
		<p>Atitudes e Valores a Mobilizar -Cooperar nas tarefas previstas; -Demonstrar empenho e perseverança nas atividades que desempenha; - Zelar pela segurança e bem-estar das plantas; -Questionar factos do dia-a-dia.</p>
		<p>ACPA (A;B;G)</p>



Figura 15: Kit “Cria a tua semente”



Figura 16: Elementos constituintes do kit

Descrição da Atividade

À semelhança das atividades apresentadas e desenvolvidas anteriormente, a estratégia de contextualização que se propôs consistiu em que as crianças, em grande grupo, ouvissem o seguinte excerto, retirado da obra “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry – “No planeta do príncipezinho sempre tinha havido flores muito simples, guarnecidas com uma única fiada de pétalas. Não ocupavam espaço nenhum e quase não se dava por elas. Despontavam de manhã na relva e apagavam-se à noite. Mas aquela, aquela germinara de uma semente vinda sabia-se lá de onde e o príncipezinho pusera-se imediatamente a vigiar esse rebento tão diferente de todos os outros. Talvez fosse uma nova espécie de arbusto... Mas depressa o arbusto deixara de crescer e começara a preparar uma flor.”.

Posteriormente, despoletou-se um debate sobre as ideias gerais do conto e formaram-se grupos (2 crianças), os quais se dirigiram ao muro para assim participarem na primeira fase da atividade.

Neste sentido, em cada grupo, uma das crianças representou, corporalmente, a planta do príncipezinho e a outra delineou a sua sombra que se encontrava projetada nessa infraestrutura. De seguida, identificaram as partes constituintes da planta, promovendo-se um debate sobre os elementos que identificaram e se achavam que estavam corretos ou não. Deste modo potenciou-se a participação ativa da criança na construção do seu conhecimento.

Na fase seguinte, as crianças tiveram a missão de semear a sua própria semente, sendo para isso disponibilizados kits com os materiais necessários ao desenvolvimento desta atividade.



Figura 17: Representação e registo das partes constituintes de uma planta

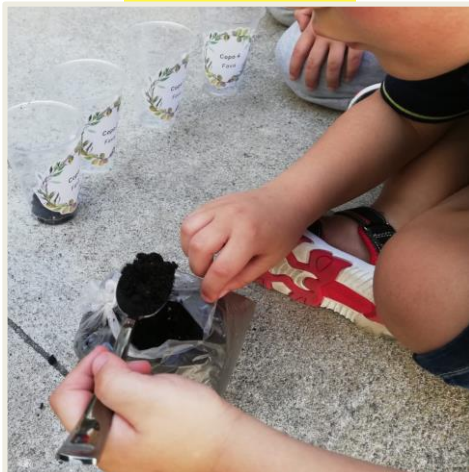


Figura 18: Colocando terra



Figura 19: Colocando água

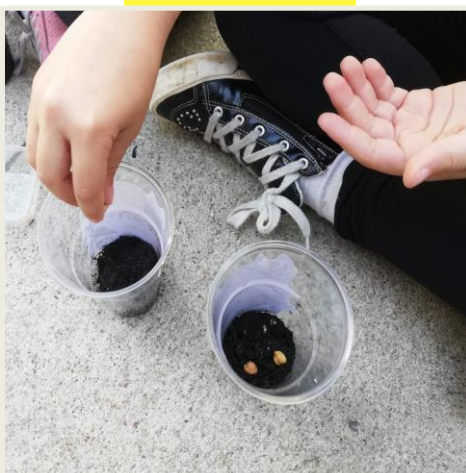


Figura 20: Colocando a semente (grão)

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

No que respeita a esta dimensão podem tecer-se as seguintes conclusões: As crianças tiveram oportunidade de cultivar plantas no recinto escolar, possibilitando, deste modo, o reconhecimento dos cuidados a ter e das manifestações associadas à vida vegetal. Passaram a definir o que distingue os animais dos vegetais, reconhecendo, igualmente, a existência de inúmeras espécies de animais e de vegetais, distinguindo-os pela sua morfologia.

Ademais, esta atividade permitiu que experimentassem diversos caminhos para colocar as ideias em prática, sem medo de errar, permitindo, às crianças, no decorrer deste processo, expressarem as suas ideias e opiniões.

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

Observou-se que as crianças começaram a manifestar uma forte vontade de cuidar da natureza e do muro da instituição, revelando atitudes de respeito e de valorização, o que não se verificava antes da implementação deste conjunto de atividades. Verificou-se, ainda, que a grande maioria dos/das alunos/as mobilizou o que aprendeu anteriormente para a presente atividade, comparando os animais às plantas, o que permitiu que tirassem inúmeras conclusões de forma automática e autónoma.

Importa destacar o empenho que as crianças dedicaram à atividade, trabalhando em grupo de forma harmoniosa e pacífica.

AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA ATIVIDADE

- “**Aprendemos** as partes que constituem uma planta.”; “**Aprendemos** a diferença entre semear e plantar.”; “**Aprendemos** o que é preciso para uma semente se transformar e crescer, como por exemplo terra, água e sol.”.
- “**Gostei** muito de fazer de flor do príncipezinho.”; “**Gostei** de semear o grão com o meu melhor amigo e de meter a terra nos copos. Foi muito divertido!”; “Eu **gostei** mais de semear a fava, de a colocar no copo e de a regar.”; “**Adorei** aprender no recreio.”.
- “Queria levar a minha planta para casa para poder tomar conta dela como o príncipezinho.”; “Gostava de poder levar sementes para casa para poder semear no meu quintal com os meus avós e o meu irmão.”.

CURIOSIDADES

Com o objetivo de suprir os interesses das crianças, num momento posterior, foi-lhes dada a oportunidade de adotar uma das plantas que semearam e levá-la para casa, de modo a que as famílias pudessem colaborar na importante missão de tratar da planta.



Atividade 4- “Teletrans(porta)”

Data – 7 de maio de 2019	Duração - 2horas	Local –Zona de recreio exterior da escola
Área Curricular – Interdisciplinar		Organização da turma - Grupos irregulares (3,4,5)
<p align="center">Conteúdos de Aprendizagem</p> <p>Educação Literária (EL1) - Compreender textos narrativos.</p> <p>Bloco 3- À descoberta do ambiente natural 3. Identificar cores, sons e cheiros da natureza.</p> <p>Bloco 1 — Descoberta e organização progressiva de volumes -Modelagem e Escultura; -Construções.</p> <p>Bloco 2 — Descoberta e organização progressiva de superfícies -Desenho; -Pintura.</p>		<p>Capacidades a Mobilizar - Utilizar objetos com segurança; -Transferir conhecimento. -Ser imaginativo/a e criativo/a; - Descrever um fenómeno e dar exemplos; - Construir e pintar cenários (montar objetos simples); - Selecionar materiais para construir novos objetos e estruturas.</p>
<p align="center">Propósitos da Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade: terra, areia, argila e tijolos; • Estimular e aprimorar os sentidos (tato, visão, olfato, audição) • Partilhar conhecimentos entre pares; • Identificar elementos naturais; • “Descobrir o que escondem os muros da escola” (P4M); • Estimular a curiosidade, criatividade e a imaginação; • Desenvolver o olhar atento sobre o meio que o/a rodeia; • Valorizar o espaço de recreio da escola como local privilegiado da aprendizagem. 		<p>Recursos -Livro “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry; -5Portas; - Tijolos; - Argila; - Areia; - Tintas; - Pinceis; - Pedras; - Cordas; - Copos; - Luvas; -Terra; - Rede de proteção impermeável.</p>
		<p>Atitudes e Valores a Mobilizar -Cooperar nas tarefas previstas; -Escutar e respeitar as ideias e opiniões dos outros; -Expressar ideias e opiniões; -Responsabilizar-se pela realização de tarefas; -Estar aberto/a a novas ideias.</p>
		<p align="center">ACPA (A, B, D, E, G, H)</p>



Figura 21: Portas

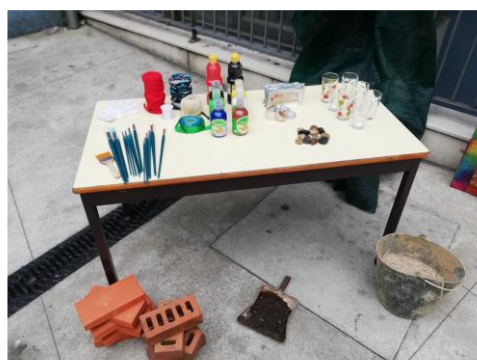


Figura 22: Materiais para a construção dos cenários

Descrição da Atividade

Partindo das suas sugestões (descobrir o que existe atrás do muro), desafiaram-se as crianças a participar na atividade “Teletrans(porta)”, apresentando-se o seguinte excerto: “-Olha! Cá temos um explorador! – exclamou um senhor, quando avistou o príncipezinho.

O príncipezinho sentou-se em cima da mesa para tomar fôlego. Já viajara tanto!

-De onde vens tu?- perguntou-lhe o senhor de idade.

-Que livro é esse tão grande?- perguntou o príncipezinho.

-Sou um geógrafo – respondeu o senhor de idade.

-E o que é um geógrafo?

-É um cientista que sabe onde ficam os mares, os rios, as cidades, as montanhas e os desertos.

- Que interessante! – disse o príncipezinho. – Isto, sim, é uma profissão! – E pôs-se a olhar à volta: nunca tinha visto um planeta tão majestoso.”.

Terminado este momento, as crianças “transformaram-se” em investigadores/as e dirigiram-se ao muro para descobrir alguns locais. Tinham apenas uma restrição, para a exploração só podiam recorrer aos sentidos.

Mais tarde partilharam, em grande grupo, as descobertas que fizeram e assim, foram organizados cinco grupos para desenvolver a próxima etapa da atividade. Já em pequenos grupos, os/as alunos/as falaram das características do local que achavam que o muro escondia e recorreram aos materiais disponibilizados para construir/recriar esse mesmo local, atribuindo-lhe, no fim, uma porta. Assim, ao abrirem a porta eram, automaticamente, teletransportados para esse lugar.

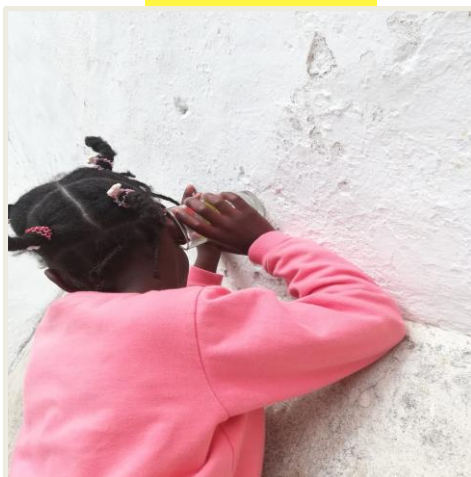


Figura 23: Ouvindo os sons do muro/natureza

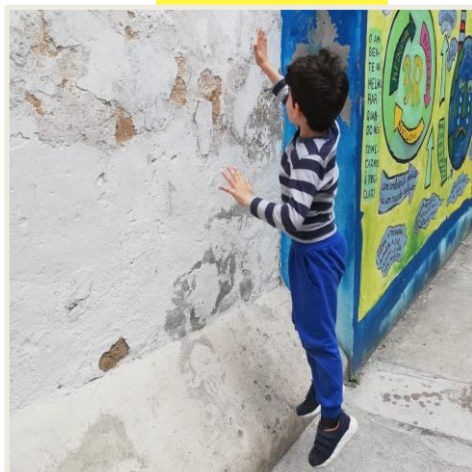


Figura 24: Explorando o muro através do tato

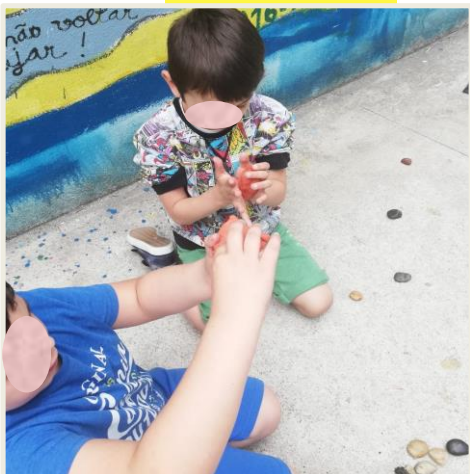


Figura 25: Construção do cenário



Figura 26: Cenário representativo da “Serra da Estrela”

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

No que respeita a esta dimensão podem tecer-se as seguintes conclusões: As crianças identificaram, cores, sons e cheiros da natureza e do seu ambiente imediato; Reconheceram alguns estados de tempo; Testaram, combinaram e modificaram ideias de modo a criar algo novo; Utilizaram o pensamento criativo para propor diferentes alternativas à construção do local idealizado; Apresentaram e compartilharam obras criativas.

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

As crianças tiveram liberdade para definirem o seu modo de trabalho e os elementos que gostariam de veicular através da porta.

Foi uma atividade bastante enriquecedora, na qual a turma teve oportunidade de brincar, descobrir e explorar o espaço exterior, enfrentando desafios, encontrando soluções e usufruindo de momentos divertidos.

Verifiquei que a turma falava com enorme orgulho das atividades, demonstrando grande envolvimento e motivação para aprender e descobrir algo novo. Sempre que tocava para o intervalo, corriam para o exterior, inventando e continuando as brincadeiras anteriormente desenvolvidas.

Para além do mais, a proposta desta atividade permitiu que as crianças percebessem que os muros lhes abriam portas para novos mundos, teletransportando-os/as para outros lugares maravilhosos onde aprendiam coisas extraordinárias sobre a natureza. Assim, o que inicialmente passava despercebido ao seu olhar, é agora visto como algo valioso que precisa de ser cuidado com amor.

AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA ATIVIDADE

- “**Descobrimos** o que se esconde atrás do muro”; “**Descobrimos** o que existe nalgumas florestas, praias, montanhas e cidades.”.
- “**Gostei** de sentir uma montanha e de ouvir a neve a cair. Eu acho que o muro esconde a Serra da Estrela!”; “Eu **gostei** de sentir a neve, ouvir o vento e um homem a escavar”; “O melhor da atividade foi construir lugares através dos materiais que fazem parte da construção do muro.”; “**Adorei** mexer nos tijolos, na argila e pintar”.



“Cerimónia de Condecoração”

Propósitos da Atividade

- Partilhar conhecimentos, experiências e opiniões;
- Promover o gosto e o respeito pelo espaço de recreio e pela natureza;
- Refletir sobre o espaço exterior da escola;
- Despertar o gosto de cuidar da natureza e dos espaços da escola;
- Desenvolver o olhar atento sobre o mundo que os/as rodeia;
- Despertar sentimentos e emoções;
- Valorizar o trabalho desenvolvido;
- Desenvolver o olhar atento perante o meio que o/a rodeia.

Recursos

- Certificado de participação;
- Cartolina de diversas cores;
- Sementes de papoilas e girassol;
- 10 Folhas de papel reciclado;
- 10 Folhas de papel feito à base de pedaços de tecido.



Figura 27: Martelos com os certificados de participação



Figura 28: Entrega dos certificados de participação

Descrição da Atividade

Esta foi uma atividade que permitiu às crianças explorarem e brincarem no espaço de recreio, revivendo muitas das atividades que já haviam experienciado.

Com o objetivo de agradecer e recompensar todo o esforço e empenhamento que a turma dedicou no decorrer de toda a investigação, foram entregues diplomas de participação às crianças, bem como algumas sementes de papoilas e girassóis para que as pudessem semear fora do recinto escolar.

Para finalizar, proporcionou-se um momento de diálogo em que as crianças puderam partilhar o que mais gostaram de toda a experiência e o que aprenderam.

Foi neste momento que as crianças tomaram consciência que iam “ter muros como mais ninguém”.



Figura 29: Martelos com os certificados de participação



Desenhos finais das crianças

Data – 29 de maio de 2019	Duração - 30min	Local – Sala de aula
Propósitos da Atividade <ul style="list-style-type: none"> • Analisar os gostos e preferências das crianças relativamente às infraestruturas da instituição; • Reconhecer os pontos fortes e os pontos fracos do espaço exterior; • Comparar os desenhos realizados pelas crianças; • Verificar as características de cada desenho. 		Recursos <ul style="list-style-type: none"> - Material de escrita; - Lápis de cor e canetas de feltro; - Folhas de papel cavallinho.



Figura 30: Desenhando na sala de aula

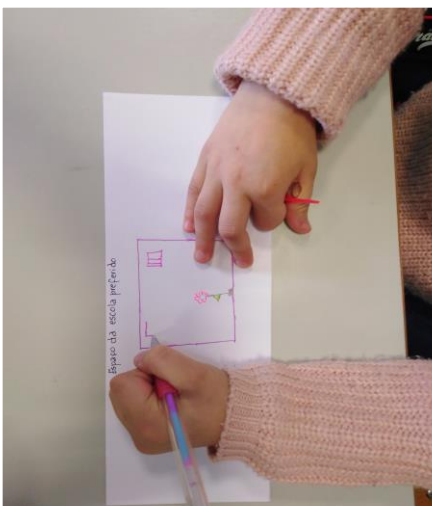


Figura 31: Desenhando na sala de aula

Descrição da Atividade

Esta atividade surgiu com o objetivo de complementar a atividade inicial em que as crianças tiveram de elaborar inúmeros desenhos relativamente às infraestruturas da escola. Neste sentido, com o objetivo de perceber se as atividades tinham alterado o modo como as crianças percecionavam o espaço exterior foi-lhes solicitado que elaborassem um desenho no qual especificassem o seu espaço da escola preferido e, posteriormente, o que alterariam nesse mesmo espaço.

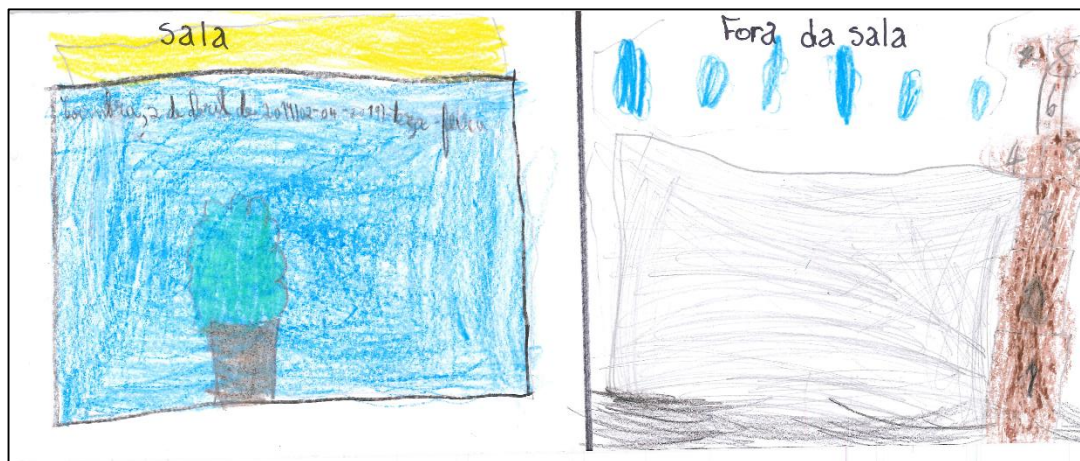
- No momento em que as crianças tiveram oportunidade de ilustrar o que gostariam de alterar no seu espaço preferido, surgiu uma pequena discussão entre duas delas, isto porque uma queria pintar o muro, outra porque achava mal pois ia estragar tudo o que de belo esta infraestrutura guardava, acabando por despoletar uma discussão entre os outros elementos da turma. Assim, surgiu a necessidade de se promover um debate entre todos os elementos da turma, chegando, por fim, à conclusão de que não alterariam nada pois, aquela infraestrutura só lhes fazia sentido porque possuía todas aquelas características.

**APÊNDICE V – DESENHOS DA SALA DE AULA E DOS ESPAÇOS
PREFERIDOS**



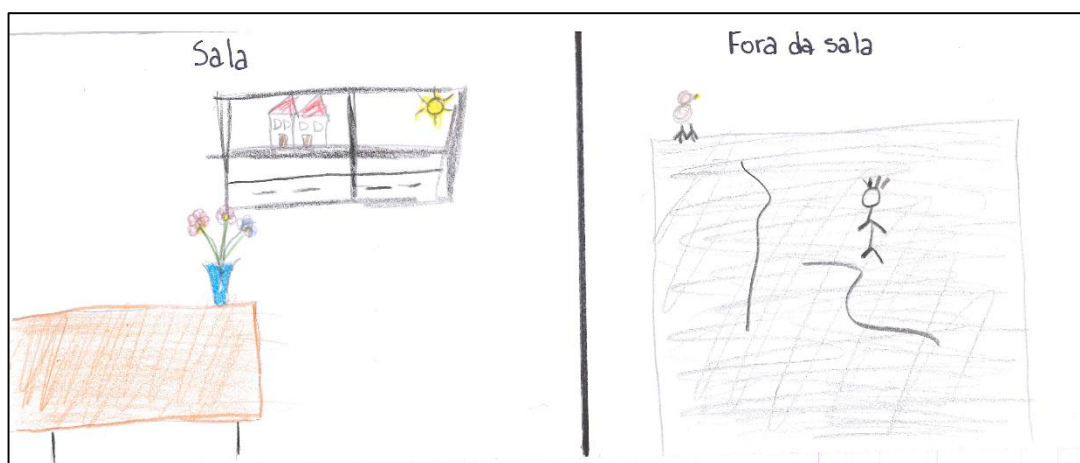
P10M- “Desenhei o que vejo pela janela porque só há casas velhas.”

P10M- “As paredes do recreio são muito altas e feias mas eu adoro jogar á macaca lá fora.”



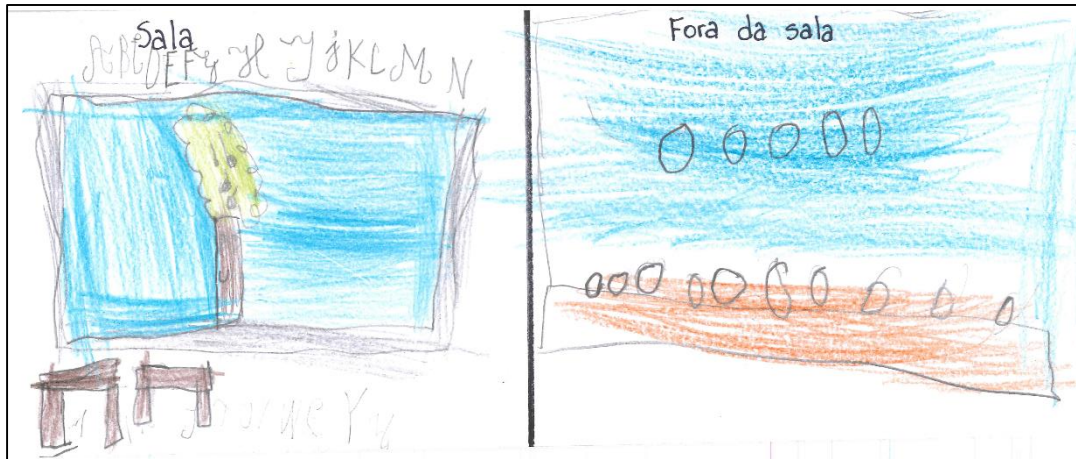
P16M- “O que eu mais gosto na sala é o quadro porque fazemos tudo lá.”

P16M- “Eu desenhei a macaca porque é o meu jogo preferido. Os muros são muito altos e não deixam ver nada do que se passa lá fora.”



P3M- “Não gosto das flores de papel porque não cheiram a nada. Gosto da mesa da professora porque dá para ver a rua.”

P3M- “O meu espaço preferido é o recreio. Lá posso brincar e subir aos muros.”



P5M- “Eu desenhei uma árvore no quadro porque elas merecem estar connosco e porque no dia da árvore vi uma árvore apaixonada.”

P5M- “Lá fora só vejo os muros. Gosto de ir para o recreio porque consigo trepar os muros com a ajuda dos meus amigos.”



P13M- “Eu vejo o relógio porque marca a hora de irmos para o recreio. Eu gostava de ter árvores na sala porque nos fazem respirar. A luz está sempre ligada.”

P13M- “Eu gosto dos muros porque vejo os meninos a tentar ver o que se passa lá fora. Às vezes fico triste porque no recreio não há árvores nem animais.”



P9F- “Eu desenhei o que vejo da janela porque gosto de ver as duas árvores que estão lá fora e os prédios.”

P9F- “O meu espaço preferido é o recreio porque posso brincar com as minhas amigas e de ver as nuvens quando olho para o céu.”



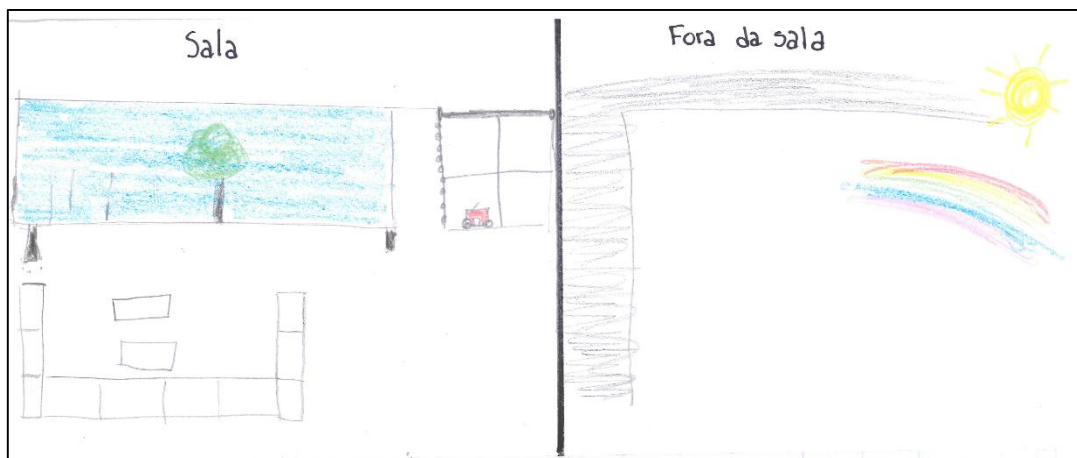
P17F- “Eu desenhei o quadro porque usamos muitas vezes. Eu gostava de ter um animal na sala.”

P17F- “Lá fora vejo o arco-íris com as minhas amigas e lembro-me dos unicórnios. Os muros são altos e feios porque tapam coisas bonitas.”



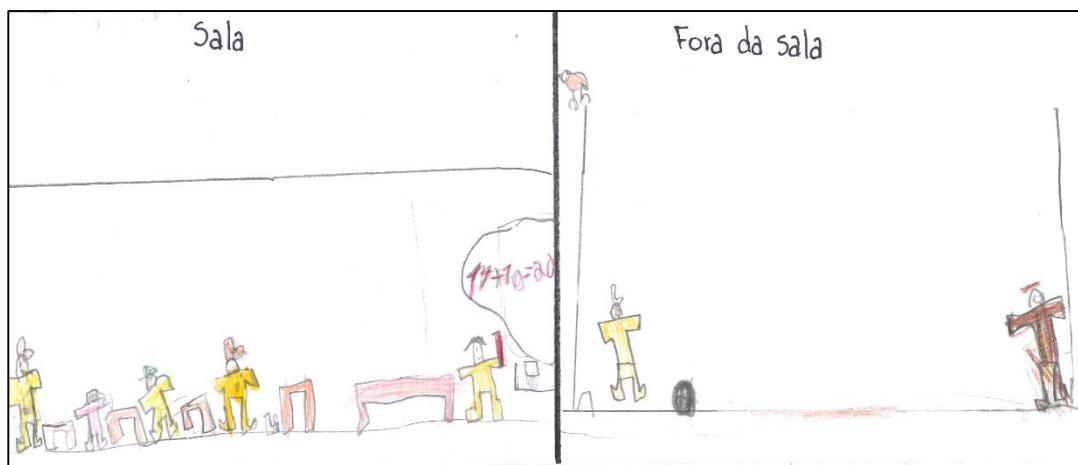
P14F- “Eu gosto da janela porque vejo o sol. Eu gostava de ter flores verdadeiras na sala porque são da natureza.”

P14F- “Eu desenhei o recreio porque gosto de brincar, ver as nuvens, o sol e o arco-íris.”



P11M- “Desenhei uma árvore porque adorei o dia mundial da árvore.”

P11M- “Gosto de brincar lá fora com os meus amigos. Gostava que houvesse mais sombras para poder brincar às escondidas.”



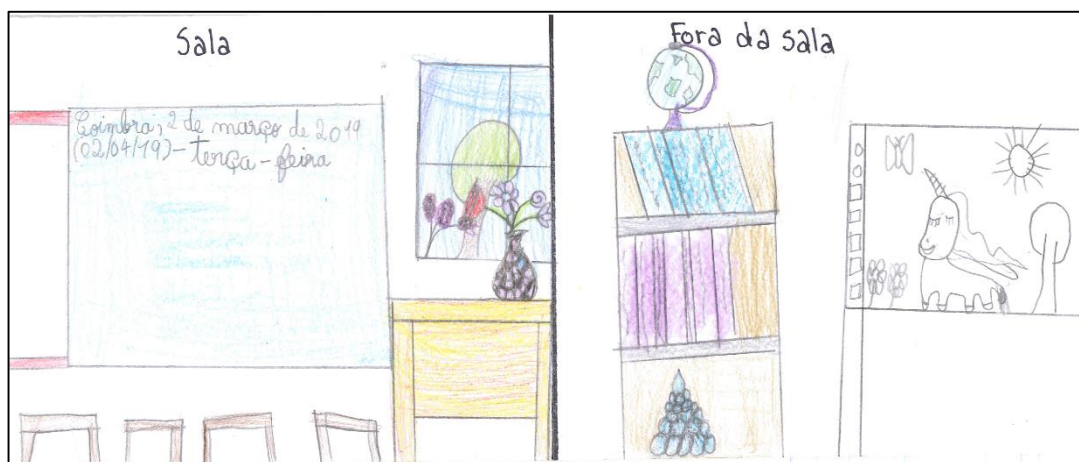
P6M- “Eu gosto do quadro porque dá para escrever.”

P6M- “Eu desenhei o recreio porque gosto de jogar futebol com os meus amigos.”



PIF- “Eu gosto de ver as flores que estão na sala mesmo que sejam de papel.”

PIF- “Eu gosto de saltar à corda lá fora com as minhas amigas. Quando não temos corda brincamos à apanhada.”



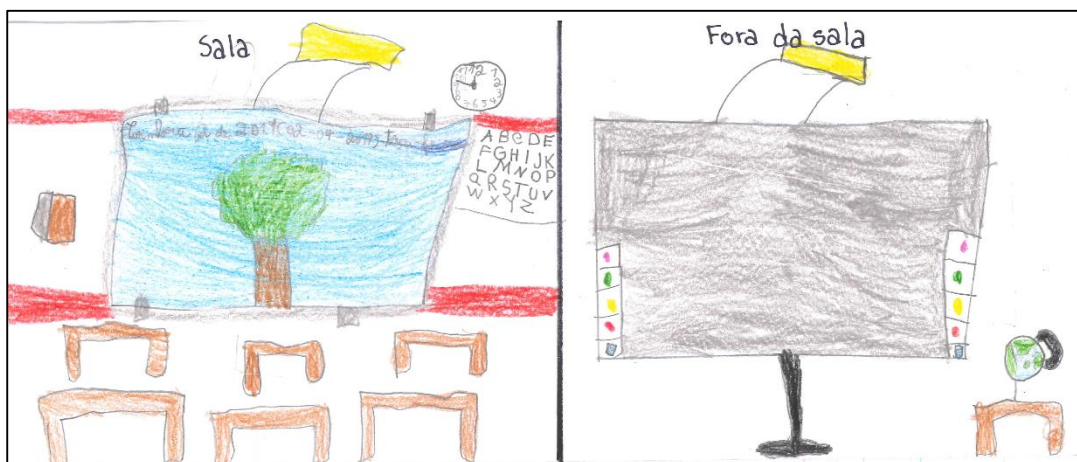
P15F- “Gosto da mesa da professora porque está junto à janela. Gosto do quadro porque dá para escrever e desenhar.”

P15F- “Eu desenhei o globo porque gosto muito do planeta Terra e desenhei o quadro interativo porque faço pesquisas sobre os animais que existem no nosso planeta.”



P7F- “As flores da sala são de papel mas são muito bonitas. Consigo ver a rua através da janela.”

P7F- “Eu desenhei o globo porque lá vejo onde ficam os países. Na biblioteca vejo os livros dos meus animais preferidos.”



P8M- “O que mais gosto na sala são as letras ao lado do quadro. Gostava de ter uma planta na sala porque dá oxigénio.”

P8M- “Eu desenhei a biblioteca porque lá tem um globo e eu adoro ver o planeta Terra. Lá fora é tudo feio não há cães e plantas que eu gosto muito e andamos sempre aos encontrões.”



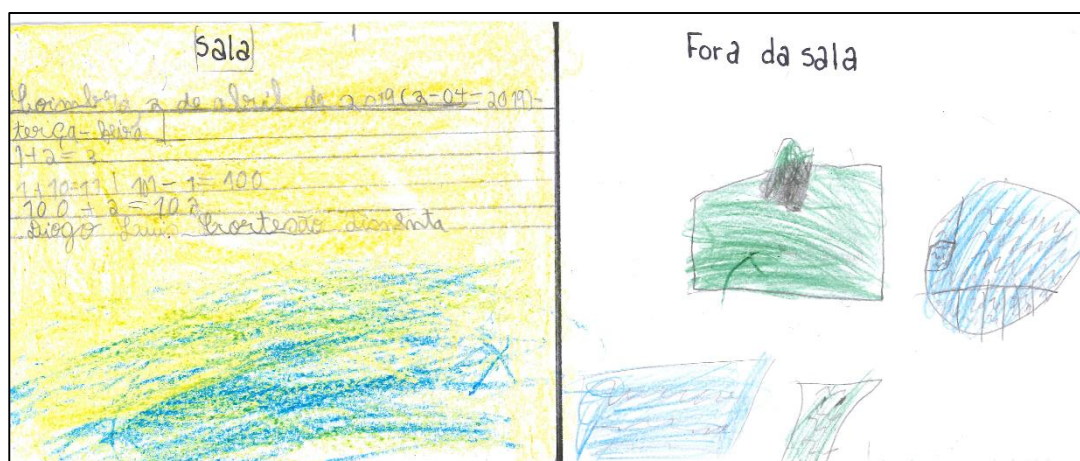
P2M- “O que eu mais gosto na sala é o relógio. Desenhei o quadro porque gostei de desenhar lá uma árvore no dia da árvore.”

P2M- “Gosto de brincar com o globo terrestre e imaginar o que existe em cada país.”



P18F- “O que eu gosto mais é a secretária com as flores de papel porque parecem reais. Na sala vejo o quadro, a reta numérica e as mesas.”

P18F- “Eu gosto das formigas que passeiam na janela da biblioteca e ler livros sobre animais.”



P4M- “Eu gosto das flores da sala porque são coloridas. Eu gosto das letras que estão no quadro.”

P4M- “Eu desenhei a biblioteca porque gosto mais de ver filmes de animais do que ir lá fora trepar o muro.”



P19F- “Eu desenhei o que se vê da janela. Fico triste porque só vi carros, casas e nenhum animal.”

P19F- “Na biblioteca há livros sobre tudo o que gosto. Aprendo muito sobre os animais do mundo.”



P10F- “Eu gosto do vaso de flores em papel. Também gosto dos trabalhos expostos na parede.”

P10F- “Desenhei o quadro interativo porque vemos filmes sobre cães e peixes que eu adoro.”

**APÊNDICE VI- DESENHOS DO ESPAÇO EXTERIOR ANTES DA
INTERVENÇÃO**



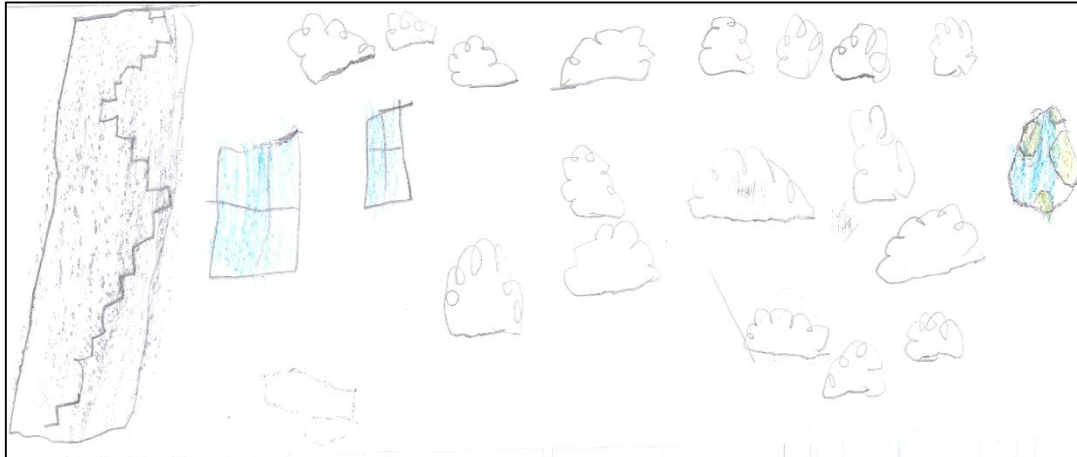
P16M- “Desenhei as nuvens porque gosto de olhar para o céu. Se não me deixassem jogar à macaca eu não gostava do recreio.”



P12F- “Desenhei os muros. Eles são muito altos e isso é mau porque não conseguimos ver lá para fora.”



P13M- “Desenhei o que estava no muro, fico triste porque não existem animais. O espaço é um bocadinho feio porque para ver as árvores enho que tentar trepar a parede.”



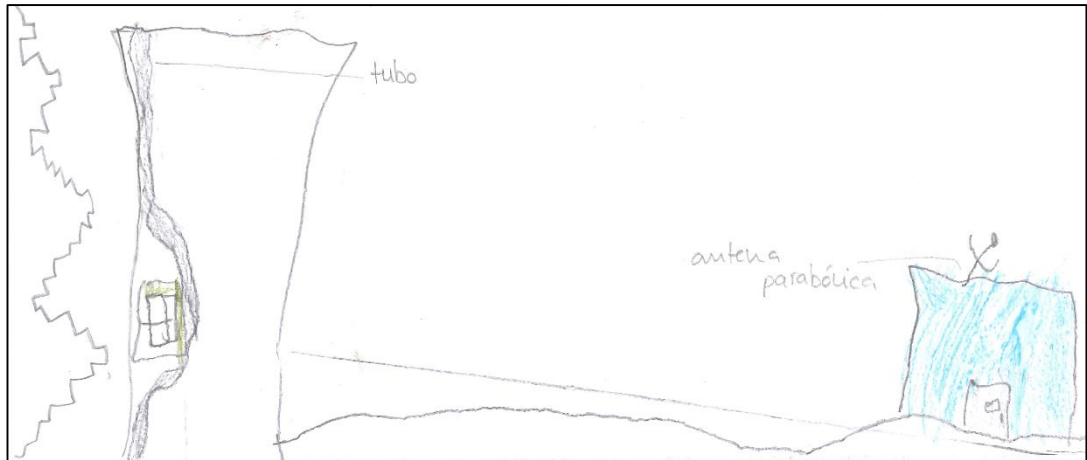
P5M- “Desenhei as paredes porque estão sujas e têm o planeta Terra desenhado.”



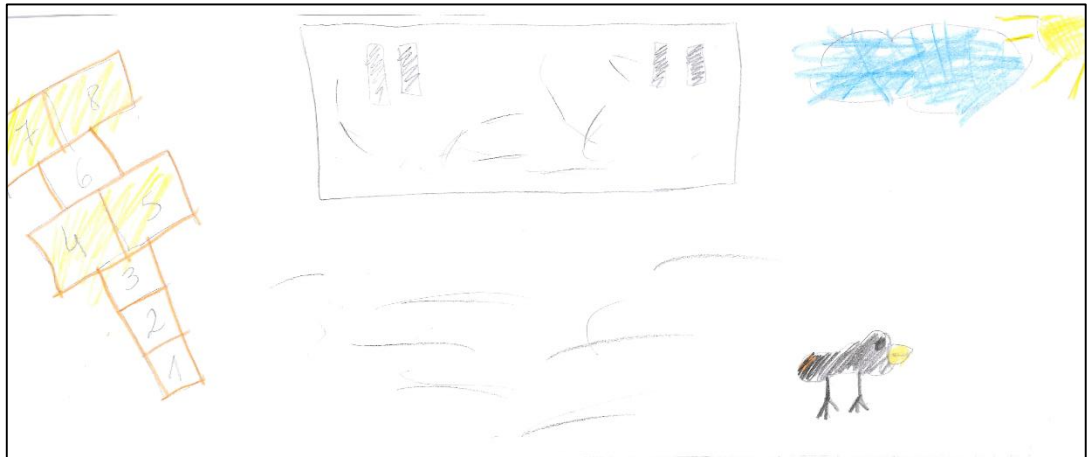
P3M- “No recreio não há plantas por isso desenhei o sol triste. Cá fora não dá para ver flores a não ser no desenho que está pintado na parede. Eu até gostava de saber como são feitos os muros.”



P1F- “Desenhei o muro porque é muito alto e tem algumas janelas.”



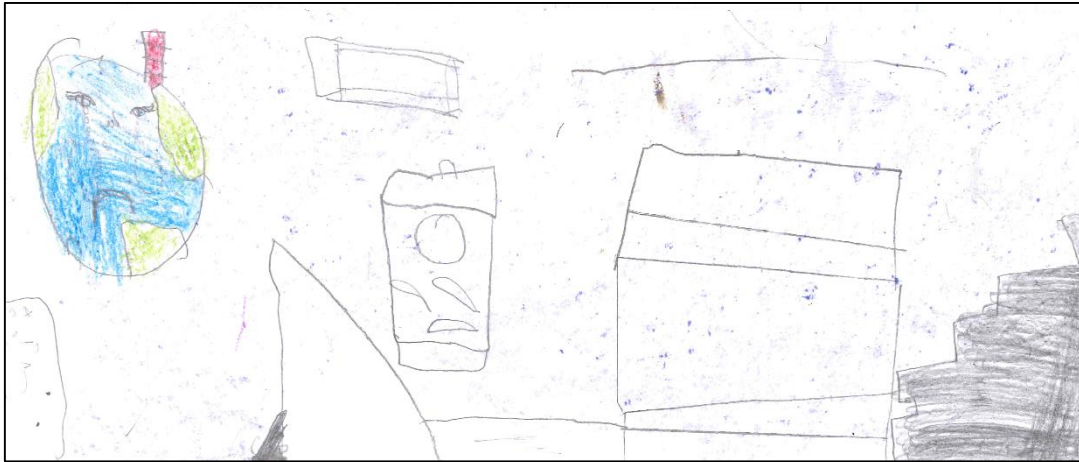
P6M- “Desenhei a janela e o tubo que estão no muro porque estão sujos. Eu não gosto de algumas coisas neste recreio porque podem magoar os meninos e as meninas.”



P11M- “Desenhei o muro do recreio porque é muito alto e sujo. Desenhei a macaca porque é o único jogo do recreio. Desenhei uma pomba porque andava a passear pelo chão.”



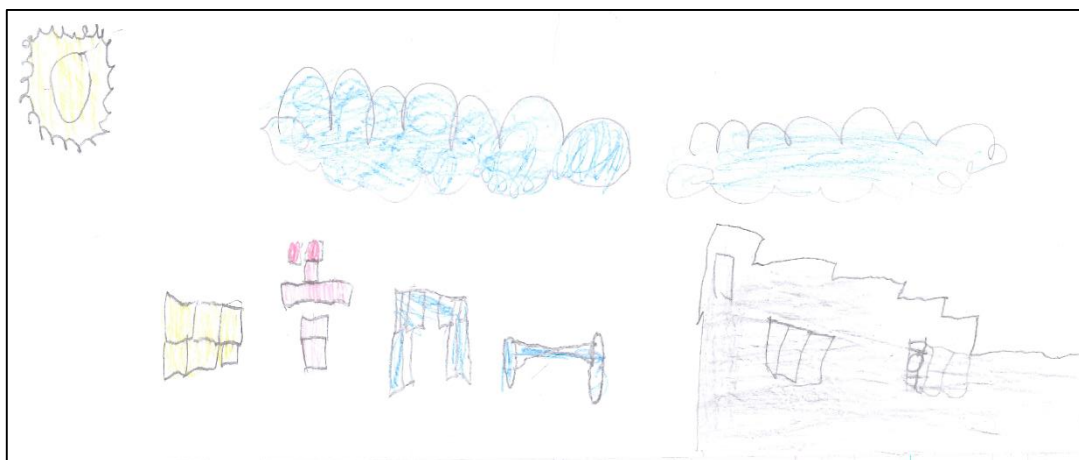
P14F- “Desenhei os muros porque para além do céu é a única coisa que eu consigo ver. Gostava de saber como são feitos os muros.”



P17F- “Desenhei o muro porque é muito alto e tem desenhos importantes. Encontrei um inseto na minha folha que acho que é venenoso.”



P9F- “Eu desenhei o muro porque vi lá um pássaro. Desenhei os jogos porque adoro lá estar com as minhas amigas.”



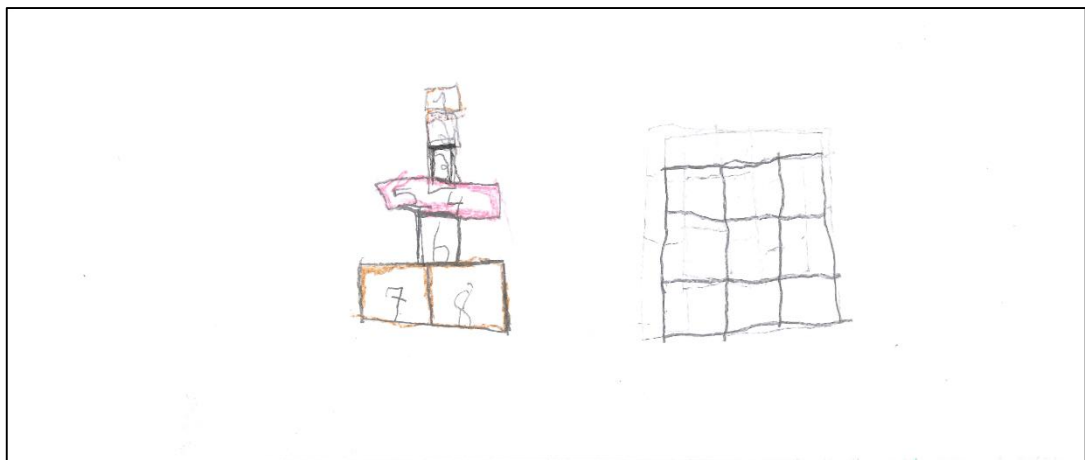
P18F- “Desenhei o céu e os jogos porque são as coisas mais bonitas do recreio. Desenhei os muros porque são muito grandes.”



P4M- “Desenhei a parede porque tem lá coisas importantes. Eu não gosto de alguns desenhos.”



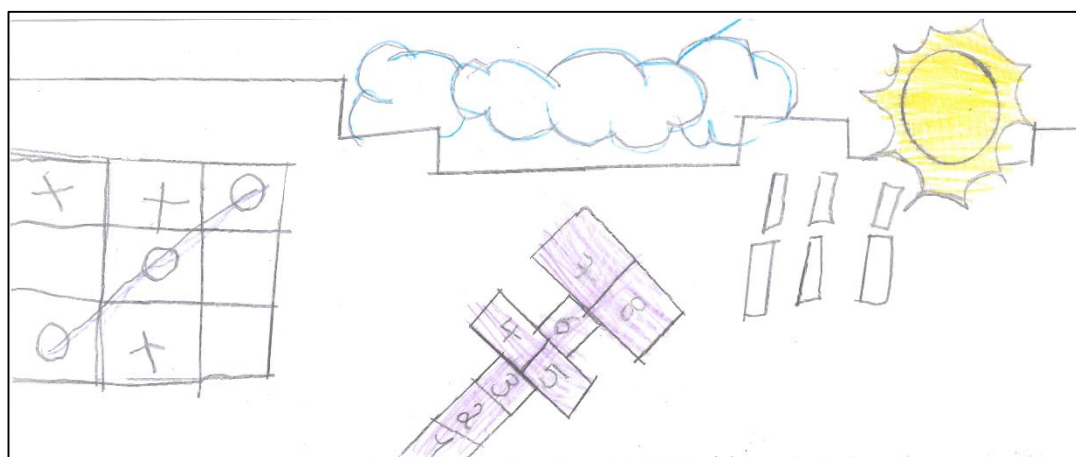
P10F- “Desenhei o muro porque está lá desenhado uma árvore e tem algumas janelas. Cá fora dá para ver o sol.”



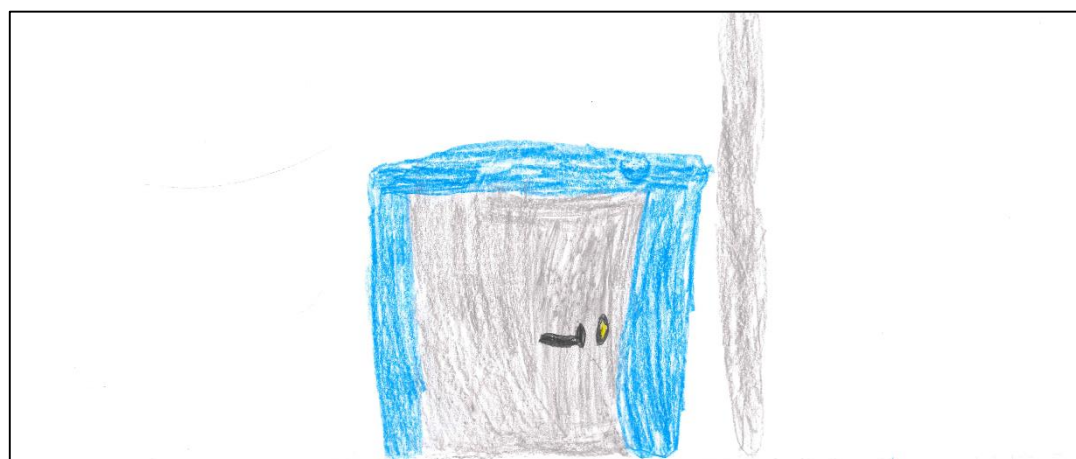
P19F- “Só gosto dos jogos que estão desenhados no chão. O resto é feio porque não existem sombras.”



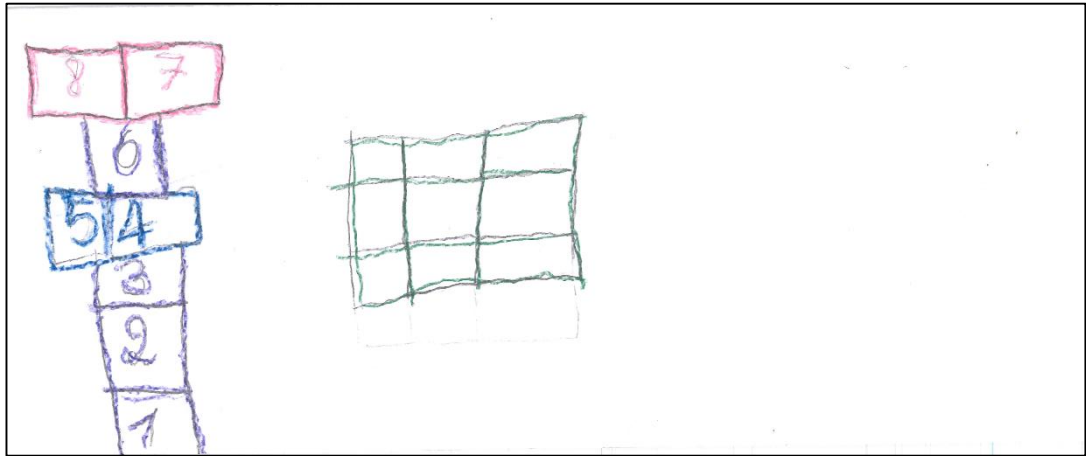
P2M- “Desenhei o muro colorido porque tem o planeta Terra com árvores. Acho importante tratar das plantas tal como está neste muro.”



P7F- “Eu desenhei o sol e os jogos porque me fazem sentir bem. Não gosto dos muros da escola porque não deixam entrar animais e são gigantes.”



P8M- “Desenhei a porta porque consigo ver lá dentro coisas de jardim e eu adorava ter um no recreio.”



P15F- “Eu não sei o que desenhar porque cá fora não há nada divertido. Detesto os muros do recreio porque são feios e os jogos que estão no chão estão cheios de cocó de pássaro.”

**APÊNDICE VII- DESENHOS COM PROPOSTAS DE ALTERAÇÕES PARA
O ESPAÇO EXTERIOR**



P14F- “Eu gostava de ter uma árvore e um girassol para ter sombra e oxigénio. Queria ter um gato no recreio para brincar com a minha irmã.”



P6M- “Gostava de ver borboletas e de ter uma árvore com bananas porque na minha outra escola também tinha uma e porque conseguia trepar e ver o que está atrás do muro.”



P9F- “Gostava de ter árvores no recreio para poder ver o que há atrás dos muros. Gostava que tivesse muitas borboletas.”



P11M- “ Queria muito ter um balanço para conseguir chegar aos pássaros e uma flor para poder ver crescer.”



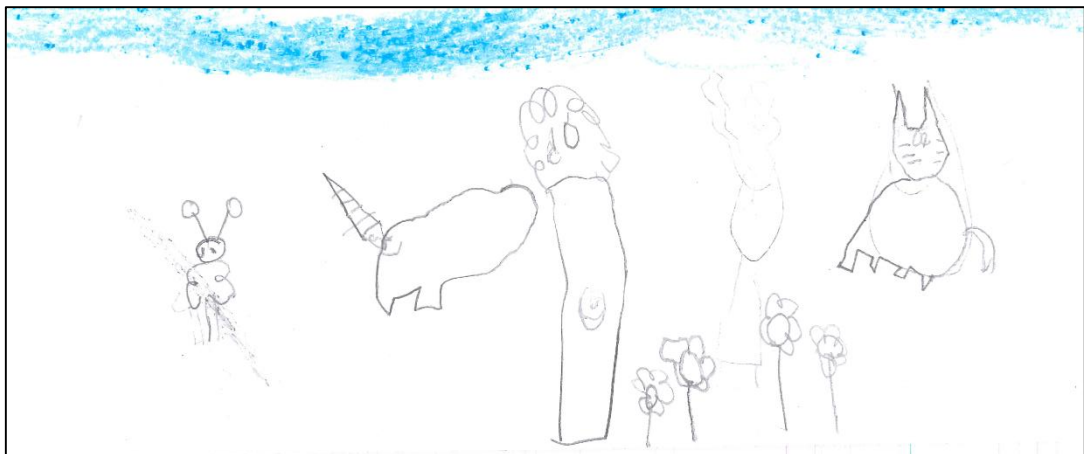
P17F- “ Gostava de ter um girassol para poder cheirar e um gato e um coelho para poder brincar.”



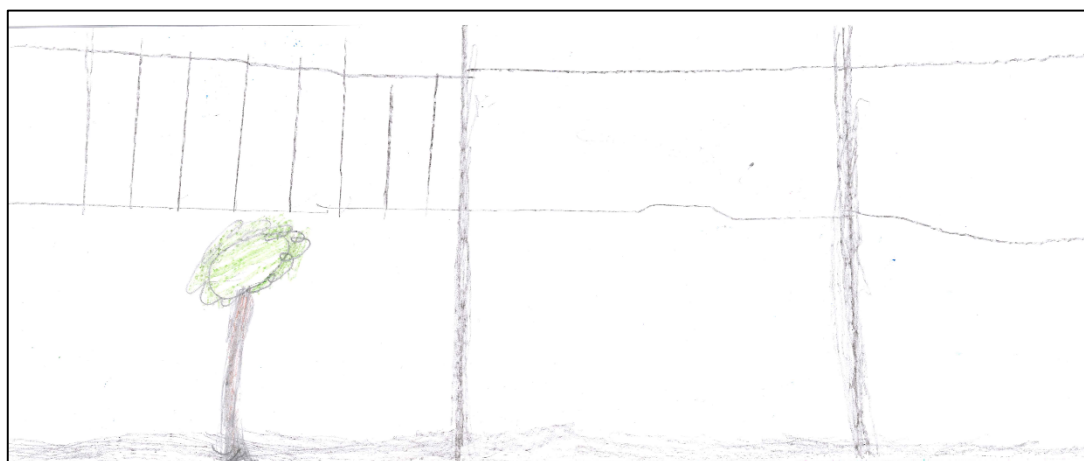
P1F- “ Eu gostava que o muro tivesse uma janela gigante para eu poder olhar lá para fora e uma porta para eu ir lá explorar e brincar.”



P13M- “Desenhei um cavalo, uma lesma, uma formiga e uma tartaruga porque fazem parte da natureza e eu adorava ter alguns no meu recreio. Desenhei um poço dos desejos. Atirávamos uma moeda e pedíamos um desejo. Eu pedia um copo de água ou então pedia uma árvore ou uma semente porque gostava de ver a árvore crescer.”



P5M- “ Queria uma árvore para poder comer fruta e um gato para cuidar.”



P3M- “ Gostava de ter uma árvore. Gostava, também, de ter muita terra porque tem muitos bichos.”



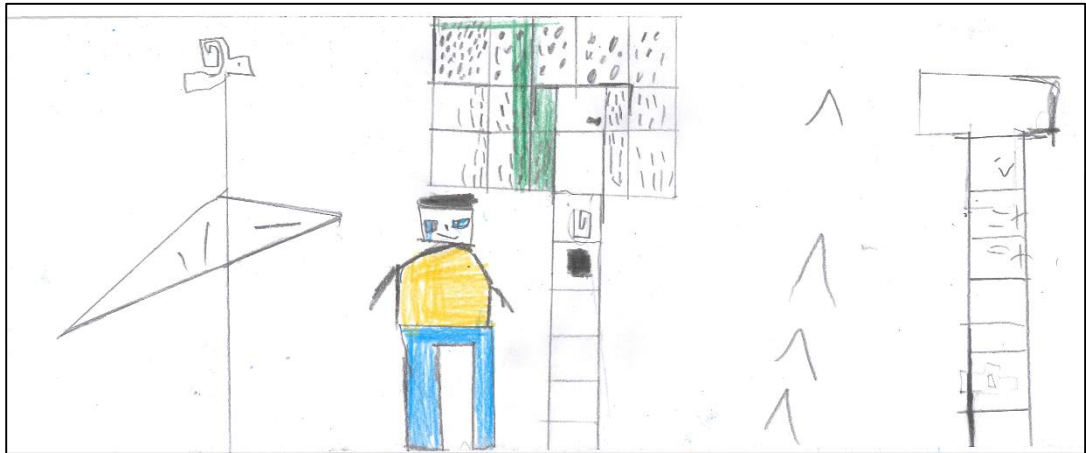
P16M- “ Queria um lago para poder estudar os peixes e as algas.”



P12F- “ Queria ter árvores com muitas borboletas para poder aprender mais sobre elas.”



P19F- “Eu gostava que houvesse muitos livros sobre animais e relva para eu me deitar a vê-los.”



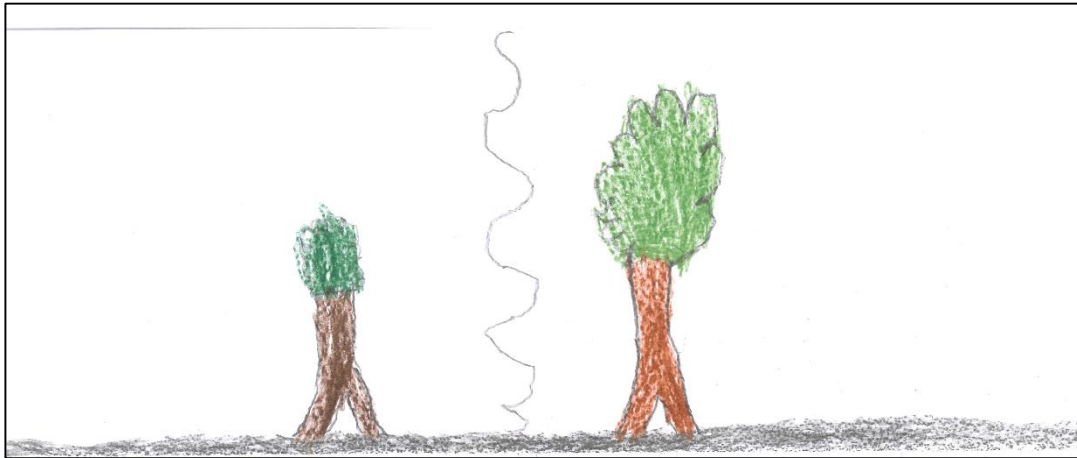
P4M- “ Gostava de ter uma árvore como no meu jogo de computador porque quando estamos fracos, comemos uma maçã e ganhamos vida e conseguia ver lagartas.”



P18F- “ Gostava de ter muitas flores e borboletas para esconder o muro que é feio.”



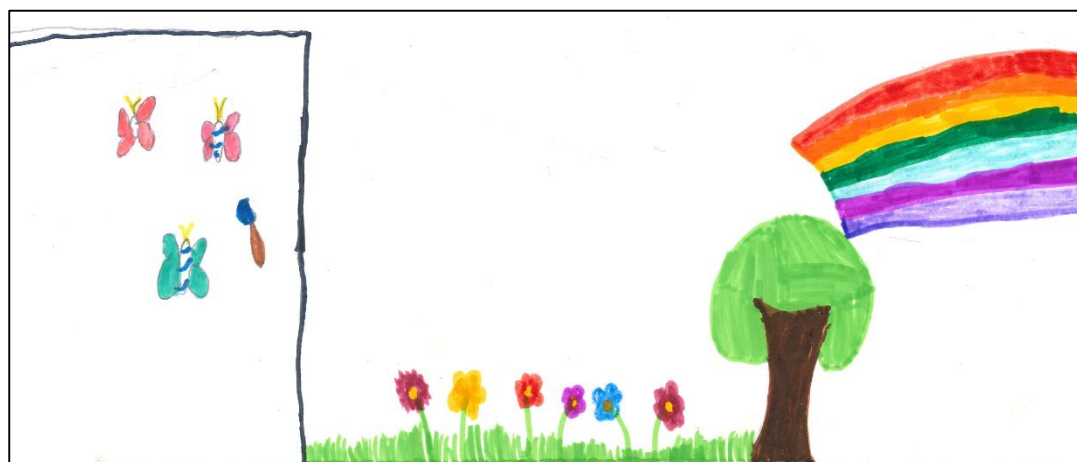
P10F- “Eu gostava de ter um arco-íris pintado no muro porque é colorido e o recreio é um bocadinho cinzento. Também gostava de ter uma árvore mas só para ver tudo o que está atrás do muro.”



P2M- “Gostava de ver árvores a partir das paredes e muitos pássaros.”



P8M- “Gostava de ter borboletas porque voam muito e um gato preto porque acho bonito. Gostava de ter um baloiço muito grande para ir mais alto que os muros.”



P15F- “Queria ter uma árvore porque produz oxigénio. Também queria ter flores porque embelezam muito. Podia haver borboletas perto do muro.”



P7F- “ Queria ter uma árvore para poder cuidar, ter sombra e subir para ver o que os muros escondem. Queria ter flores porque deixam o espaço lindo. Também queria ter animais para poder brincar e aprender mais sobre eles.”

**APÊNDICE VIII- DESENHOS DOS ESPAÇOS DA ESCOLA PREFERIDOS
DAS CRIANÇAS APÓS A INTERVEÇÃO**



P12F- “Eu gosto muito do muro porque posso ouvir sons da natureza. Consigo ver lá imagens de animais e flores.”



P4M- “O Muro é mágico porque transforma-se em neve e eu aprendo muitas coisas com ele. É muito especial.”



P14F- “Desenhei uma serei porque sempre que vou brincar ouço-a a cantar dentro do muro. Este é o meu espaço preferido da escola.”



P18F- "O recreio é o espaço que eu mais gosto porque posso ver muitos animais e brincar com eles. O muro é muito especial para mim porque esconde coisas que eu nunca tinha visto antes."



P2M- "O muro é um amor porque adoro os animais que estão lá escondidos. Gosto de ir lá para fora com os meus amigos para descobrir coisas novas."



P17F- "Eu adoro as paredes do recreio porque nos ensinam muitas coisas."



P9F- “Eu só comecei a gostar do recreio porque a professora estagiária tornou o muro mágico. Este é o meu espaço preferido porque imagino muitas coisas.”



P10F- “O meu espaço preferido é o recreio porque é espaçoso e o muro deixa-me imaginar o que eu quiser com as minhas amigas.”



P15F- “Antes o meu espaço preferido era a biblioteca mas, agora, é o recreio porque aprendo muito mais coisas no muro.”



P13M- "Eu gosto muito mais do muro agora porque encontrei um pó fresco que parecia neve e muitos animais. Parece que o muro ganhou vida."



P6M- "Gosto muito do recreio porque posso descobrir muitos animais no muro."



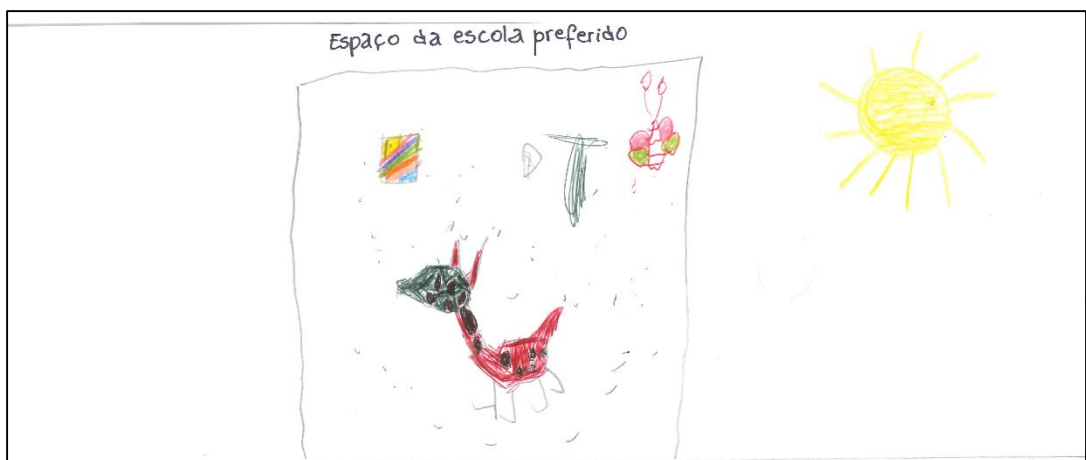
P5M- "Eu gosto de ver os animais no muro e de ouvir os sons, por isso é que este é o meu espaço preferido."



P19F- "O muro é velho mas muito interessante. Parece uma biblioteca porque descobrimos muita informação."



P3M- "Eu gosto muito do recreio porque posso estar sossegado a imaginar o que o muro esconde. Adoro ouvir os sons da natureza e jogar à bola."



P11M- "Adoro ir para o recreio. Lá não existem árvores nem animais mas eu imagino-os no muro."



P16M- "O meu espaço preferido é o recreio porque posso brincar, ver e ouvir animais no muro."



P8M- "O muro para mim é amor porque, quando viajava nele como o principezinho, estava como todos os meus amigos."



P7F- "Eu agora gosto de recreio porque ficou um espaço legal. Adoro ir para lá com as minhas amigas fazer de flor em frente ao muro."



PIF- “O meu espaço preferido, agora, é o recreio porque posso brincar com as minhas amigas às viagens no muro.”

APÊNDICE IX- *CHECK LIST*- O QUE EXISTE NA NATUREZA

O que é a natureza?

O que existe na natureza!

● Seres Vivos e Seres Não Vivos ● (elementos representativos)

	Flor	
	Pinha	
	Alface	
	Laranjeira (laranja)	
	Ave (pena)	
	Gato (pelo)	
	Rochas	
	Solo	
	Água	
	Ar	

O que descobriste mais no muro?

Antes da atividade

Após a atividade

APÊNDICE X- DIPLOMA DE PARTICIPAÇÃO

DIPLOMA DE PARTICIPAÇÃO

Confere-se este diploma ao/à aluno/a _____

pelo excelente desempenho no projeto "Viagens pelo muro da escola".

A Professora Estagiária

_____ (Maria Inês Andrade)

**"O que é importante
não se vê!"**

(Saint-Exupéry, 2001)



Por vezes, sem mais nem menos, vais passear, só por ser bom... E os teus amigos vão ficar espantados por te verem a olhar para o muro a rir. Mas tu dizes-lhes: "Pois é! Os muros dão-me sempre vontade de rir!" E eles vão ficar sem perceber o que se passa, porque tu vais ter muros como mais ninguém.

(Saint-Exupéry, 2001)

APÊNDICE XI- TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Registos de Fotografia ou Audiovisual

Exmo./a. Sr./a. Encarregado/a de Educação,

Na qualidade de aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra, venho por este meio informar que irá decorrer na turma do/da seu/sua educando/a um projeto de investigação do qual resultará um Relatório Final cujo objetivo primordial é compreender de que modo um espaço degradado pode promover aprendizagens integradas e o bem-estar das crianças. Prevê-se que a investigação decorra entre o mês de março e o mês de maio.

Relativamente ao registo dos dados recolhidos ao longo de todo o processo investigativo, importa mencionar que serão tidos como mero recurso académico, sendo apenas disponibilizados para a professora cooperante e para a orientadora do referente Relatório Final. Neste sentido, solicito a sua autorização para a recolha de registos fotográficos, audiovisuais e escritos dos momentos inerentes a todo o processo investigativo.

De acordo com o parâmetro de confidencialidade, importa realçar que todos os dados recolhidos, bem como a reserva da identidade das crianças será garantida neste pressuposto, preservando a sua identidade física.

Grata pela sua colaboração!

Com os melhores cumprimentos,
A estagiária,
Maria Inês Alvoeiro Duarte Andrade

(por favor destacar pelo tracejado e devolva)

Eu, _____(nome do/da encarregado/a de educação) autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) o/a meu/minha educando/a _____ a ser fotografado/filmado no decorrer da investigação da estagiária Maria Inês Alvoeiro Duarte Andrade, no âmbito do seu Relatório Final sobre o tema *Aprender no espaço de recreio da escola*. Importa salientar que os registos quer fotográfico, audiovisuais ou escritos não revelarão a identidade do/da meu/minha educando/a, servindo apenas de recurso para efeitos de registo e avaliação das crianças da investigação desenvolvida

Coimbra, ____ de _____ de 2019

Assinatura do/da Encarregado/a de Educação _____

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Investigação no âmbito do Mestrado em EPE e Ensino do 1ºCEB

Exmo./a. Sr./a. Encarregado/a de Educação,

Na qualidade de aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra, venho por este meio informar que irá decorrer na turma do/da seu/sua educando/a um projeto de investigação do qual resultará um Relatório Final cujo objetivo primordial é compreender de que modo um espaço degradado pode promover aprendizagens integradas e o bem-estar das crianças. Prevê-se que a investigação decorra entre o mês de março e o mês de maio, sendo que as crianças terão um papel ativo no desenvolvimento de todas as etapas desse processo.

De acordo com o parâmetro de confidencialidade, importa realçar que todos os dados recolhidos, bem como a reserva da identidade das crianças será garantida neste pressuposto, ou seja, o seu anonimato será sempre preservado.

Posto tudo isso, solicito a autorização para a participação do/da seu/sua educando/a na investigação.

Grata pela sua colaboração!

Com os melhores cumprimentos,
A estagiária,
Maria Inês Alvoeiro Duarte Andrade

(por favor destacar pelo tracejado e devolva)

Eu, _____ (nom
e do/da encarregado/a de educação) autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa)
o/a _____ meu/minha _____ educando/a
_____ a participar na
investigação da estagiária Maria Inês Alvoeiro Duarte Andrade, no âmbito do seu
Relatório Final sobre o tema *Aprender no espaço de recreio da escola*.

Coimbra, ____ de _____ de 2019

Assinatura do/da Encarregado/a de Educação _____