

Prática de Ensino Supervisionada – As potencialidades do espaço exterior como recurso pedagógico

Joana Filipa Gonçalves Queirós

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2023

“Nunca deixes de sonhar,
Só quem sonha aprende a voar”

Agradecimentos

A realização deste relatório final contou com o primordial apoio e encorajamento de pessoas que tornaram possível acontecer este feito e aos quais estarei eternamente grata. Esta caminhada de cinco anos foi árdua, feita de momentos bons e menos bons, sempre procurando alcançar o sonho de concluir formação no curso que escolhi para ser “a minha casa” o resto da minha. Para tal, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram para conseguir conquistar este sonho.

Agradeço à Escola Superior de Educação e aos professores pelo acolhimento que nos concederam ao longo desta caminhada, contribuindo assim para o meu crescimento pessoal e profissional.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro, orientadora do presente relatório e supervisora da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por todo o apoio, disponibilidade permanente, paciência, persistência, simpatia, encorajamento e pela partilha de novos conhecimentos para o meu futuro.

À Professora Doutora Maria Angelina Sanches, supervisora da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito dos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, pela disponibilidade, pelo apoio e partilha de ideias ao longo da prática e pelo encorajamento e indicação para alcançar sempre o melhor.

A todas as crianças que fizeram parte do meu percurso e me acompanharam ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), por todo o carinho que me deram, pelo entusiasmo demonstrado nas minhas atividades, por me fazerem todos os dias recordar o motivo pelo qual escolhi ser educadora/ professora e me terem proporcionado momentos enriquecedores para o meu futuro profissional.

Agradeço também, às educadoras e professoras cooperantes da minha PES por me terem acolhido tão bem, por todo o carinho, paciência, disponibilidade e animo que me deram.

Às minhas amigas Adriana, Catarina, Francisca, Sofia e Rute, o melhor que a terra dos amigos para sempre me podia ter dado. A elas agradeço todos os momentos vividos no decorrer destes cinco anos, as horas de estudo, as dores de cabeça e os apertos no coração, agradeço o facto de terem estado sempre presente, o grande apoio que me deram e todas as histórias que vivi com elas e que nunca irei esquecer. Obrigada por tudo!

Aos meus amigos Catarina, Cristiana, Gustavo, Marcelo e Sandra por estarem sempre do meu lado, por todo o amor que me deram ao longo do meu percurso, pela curiosidade que mostraram ao longo destes anos pelo meu trabalho e por todo o apoio que me deram nos dias mais duros.

Agradeço ainda as minhas primas Silvia e Jennifer, por todas as chamadas de incentivo e por todos os dias me mostrarem o quão capaz sou de fazer o que me proponho a fazer. Tenho muito orgulho em ser vossa prima.

Não podia deixar de agradecer aos meus avôs, pelo amor que tem sempre para me dar, o sorriso no rosto e o abraquinho quente de apoio que me deram ao longo das idas e vindas.

À Doutora Cristina, que sempre me apoiou como sendo uma “segunda” filha dela, nunca me deixou baixar os braços em momento algum da minha vida e acompanhou este meu percurso de mão dada como de uma mãe e sempre orgulhosa dos meus feitos.

Por fim, e os mais importantes, aos meus pais, que tudo fizeram por mim e para que este meu sonho fosse possível, um obrigada nunca será suficiente para agradecer a estes dois seres todo o amor e a oportunidade que me deram para concluir a minha formação e lutar pelos meus sonhos. Obrigada pelo colo, pelos abraços, pelos sorrisos, pelas palavras, por me puxarem sempre para cima, por me manterem sempre com os pés na terra e por todo o amor que me deram. Eu sei que um obrigada nunca será suficiente. Amo-vos.

Resumo

O presente relatório reflete o trabalho desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, que integra o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança. Iniciámos a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, com um grupo de dezanove crianças, de 2 e 3 anos de idade. Prosseguimos para o contexto de Educação Pré-Escolar, com um grupo de 24 crianças de 3, 4, 5 e 6 anos de idade. Terminámos o nosso percurso no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um grupo de crianças do 1.º ano de escolaridade, constituído por 23 crianças com 6 e 7 anos de idade. Em cada contexto desenvolvemos diversas Experiências de Ensino Aprendizagem tendo em consideração a articulação curricular, os interesses das crianças e o ritmo de aprendizagem das mesmas. Para orientarmos a ação educativa apoiámo-nos nos documentos oficiais e orientadores da Prática de Ensino Supervisionada, mais especificamente, Princípios Educativos em Creche, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Programas e Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. As Experiências de Ensino Aprendizagem que descrevemos e sobre as quais refletimos pretendem dar resposta ao nosso tema em estudo: As potencialidades do meio exterior como recurso pedagógico. Para tentar dar resposta a este tema delineámos seguintes objetivos: i) Observar os espaços exteriores e identificar as suas potencialidades pedagógicas; ii) Valorizar o espaço exterior como recurso pedagógico, desenvolvendo atividades significativas nesse espaço; iii) Conhecer a opinião das crianças acerca das atividades realizadas nos espaços exterior e que relação estabelecem entre este e o processo ensino aprendizagem. Para que fosse possível recolhermos a informação para a nossa investigação, foi necessário selecionarmos um conjunto de instrumentos de recolha de dados. Para tal, recorremos às notas de campo, registos fotográficos, inquéritos por questionário - entrevista e análise de dados e conteúdo. A apresentação das experiências de ensino/aprendizagem traduzem-se num processo descritivo, interpretativo e reflexivo, enquadrando-se numa abordagem qualitativa. É importante salientar que ao longo da Prática de Ensino Supervisionada adotámos uma atitude reflexiva e crítica face ao trabalho desenvolvido. Após a análise dos dados, pudemos constatar que, no geral, os intervenientes no processo educativo têm perceção do quão importante é o espaço exterior no desenvolvimento geral das crianças. A interação com a natureza e com os seus recursos promove uma maior motivação pela aprendizagem, pelo que este constitui um espaço notável para o processo de ensino/ aprendizagem.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Creche; Educação pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Espaço exterior, Recurso pedagógico.

Abstract

This report reflects the work carried out within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, which integrates the Master Course in 1st Cycle Basic Education and Pre-School Education Teaching. Superior Education School, of its Polytechnic Institute. We started the Supervised Teaching Practice in a Nursery context, with a group of nineteen children, aged 2 and 3 years old. We proceeded to the context of Pre-School Education, with a group of 24 children aged 3, 4, 5 and 6 years old. We ended our journey in the 1st Cycle of Basic Education, with a group of children in the 1st year of schooling, consisting of 23 children aged 6 and 7 years old. In each context, we developed different Teaching and Learning Experiences considering the curricular articulation, the children's interests and their learning pace. In order to guide the educational action, we relied on the official and guiding documents of the Supervised Teaching Practice, more specifically, Educational Principles in Day Care, Curriculum Guidelines for Pre-School Education and Curriculum Programs and 1st Cycle of Basic Education Curricular Goals. The Teaching-Learning Experiences that we describe and on which we reflect intend to answer to theme under study: The potential of the external environment as a pedagogical resource. In an attempt to respond to this issue, we outlined the following goals: i) Observe the outdoor spaces and identify their pedagogical potential; ii) Valuing the outer space as a pedagogical resource, developing significant activities in that space; iii) Knowing the children's opinion about the activities carried out in the outdoor spaces and what relationship they establish between this and the teaching-learning process. In order to collect the information for our investigation, it was necessary to select a set of instruments of data collection. Moreover, we resorted to field notes, photographic records, questionnaire-interview surveys and data and content analysis. The presentation of teaching/learning experiences translates into a descriptive, interpretive and reflective process, framed in a qualitative approach. It is important to point out that throughout the Supervised Teaching Practice we adopted a reflective and critical attitude towards the work carried out. After analyzing the data, we could see that, in general, those involved in the educational process have a perception of how important outdoor space is in the general development of children. The interaction with nature and its resources promotes greater motivation for learning, so this is a remarkable space for the teaching/learning process.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Nursery; Preschool Education; 1st Cycle Basic Education; Outer space as a pedagogical resource.

Siglas e acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EEA - Experiências de Ensino Aprendizagem

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática de Ensino Supervisionada

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Escola Inclusiva

EPE - Educação Pré-Escolar

WAGR- Wilms – Aniridia – Anomalias - genitourinárias - perturbação do desenvolvimento intelectual

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Siglas e acrónimos.....	xi
Índice de tabelas, quadros e figuras.....	xiv
Introdução.....	17
1. Enquadramento Teórico	20
1.1 O espaço exterior.....	20
1.2 As finalidades educativas e o espaço exterior	22
1.3 Os modelos pedagógicos e o espaço exterior	25
1.4 Importância dos espaços exteriores para o processo de ensino aprendizagem.....	30
2. Enquadramento Metodológico	32
2.1 Fundamentação da escolha do tema, questão-problemática e objetivos do estudo	33
2.2 Opções metodológicas.....	33
2.3. Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados	34
2.3.4 Inquérito por entrevista	37
2.3.5. Análise de conteúdo	38
3. Caraterização dos contextos, apresentação e análise das experiências de ensino aprendizagem	39
3.1. Contexto de Creche	39
3.1.1. Caraterização do grupo.....	41
3.1.2. Organização do espaço e do tempo	42
3.1.3 Experiência de Aprendizagem em Creche.....	44
3.1.3.1. O cesto dos tesouros	44
3.2. Contexto de Educação Pré-escolar	48
3.2.1 Caraterização do grupo.....	50
3.2.2 Organização do espaço e do tempo	52
3.2.3 Experiências de Ensino Aprendizagem em Educação Pré-escolar.....	55
3.2.3.1 Jogos tradicionais	55
3.2.3.2. A caça ao tesouro	62
3.3 Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	67
3.3.1 Caraterização do grupo.....	68
3.3.2 Organização do espaço e do tempo	69
3.3.3 Experiências de ensino e aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico	71
3.3.3.1 Caça ao tesouro da matemática	72
3.3.3.2. Minifeira.....	75
4. Descrição, análise e interpretação de dados, recolhidos nos diferentes contextos	78

Referências bibliográficas	89
Anexos.....	93

Índice de tabelas, quadros e figuras

Tabelas

TABELA 1- ROTINA DIÁRIA DO GRUPO DE CRIANÇAS	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
TABELA 2-DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS POR IDADE E GÊNERO.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
TABELA 3- NÚMERO DE CRIANÇAS INSCRITAS POR GÊNERO.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

Quadros

QUADRO 1- DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS POR IDADE E SEXO	50
QUADRO 2- MOMENTOS DA ROTINA DIÁRIA DO GRUPO DE CRIANÇAS	54

Figuras

FIGURA 1 , 2 E 3 - EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR.....	46
FIGURA 4 E 5-CESTO DO TESOIRO	47
FIGURA 6, 7 E 8 - JOGO TRADICIONAL "MACAQUINHO DO CHINÊS"	57
FIGURA 9 E 10- JOGO TRADICIONAL "CORRIDA A TRÊS PÉS"	58
FIGURA 11 E 12 - JOGO TRADICIONAL "PULAR A CORDA"	59
FIGURA 13- JOGOS COM A CORDA	61
FIGURA 14- LIVRO "CLARA- A CAÇA AO TESOIRO"	62
FIGURA 15 E 16 - PINTURA DOS BINÓCULOS	64
FIGURA 17, 18 E 19- OBSERVAÇÃO ATRAVÉS DOS BINÓCULOS	64
FIGURA 20, 21 E 22-CAÇA AO TESOIRO.....	66
FIGURA 23 E 24- SALA DE AULA DO 1.º CEB.....	71
FIGURA 25, 26 E 27-PAREDES DA SALA COM CARTAZES.....	71
FIGURA 28 E 29 - MAPA DE CORES E PROBLEMAS	73
FIGURA 30, 31 E 32- PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS	77
FIGURA 33 E 34-COMPRA E TROCAS DE DINHEIRO.....	77

Anexos

ANEXO I-GUIÃO DA ENTREVISTA DO PRÉ-ESCOLAR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	94
ANEXO II-GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	96
ANEXO III-GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	100

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, no Instituto Politécnico de Bragança. No decorrer da PES passamos por três contextos educativos, a creche, o jardim de infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Todas as instituições no qual realizamos os contextos estão situadas na cidade de Bragança. No contexto de creche a PES deu-se com um grupo de dezanove crianças com dois anos de idade e teve a duração de 90 horas. De seguida deu-se a prática no contexto de Educação Pré-escolar com um grupo de 24 crianças de 3, 4, 5 e 6 anos de idade, sendo assim um grupo heterogéneo, a pratica teve uma duração de 150 horas. Concluímos o nosso percurso no 1.º CEB, com um grupo de crianças do 1.º ano de escolaridade, composto por 23 crianças de 6 e 7 anos de idade, durante 180 horas.

A investigação realizada incide no tema *As potencialidades do meio exterior como recurso pedagógico*, para entender e dar resposta a este tema delineamos os seguintes objetivos: i) Observar os espaços exteriores e identificar as suas potencialidades pedagógicas; ii) Valorizar o espaço exterior como recurso pedagógico, desenvolvendo atividades significativas nesse espaço; iii) Conhecer a opinião das crianças acerca das atividades realizadas nos espaços exterior e que relação estabelecem entre este e o processo ensino aprendizagem.

Deste modo, ao longo do presente relatório, pretendemos dedicar-nos sobre as potencialidades e contributos que os espaços exteriores proporcionam às aprendizagens das crianças.

A escolha deste tema deu-se, devido ao facto de o mesmo me interessar, e considerar crucial e fundamental a utilização do espaço exterior, pretendo também entender a visão e o interesse das crianças por este mesmo espaço.

Após alguma investigação e leituras sobre o tema, percebemos que é fundamental que as crianças tenham acessibilidade e usufruam do espaço exterior, este é primordial para as suas aprendizagens e não deve ser apenas visto como um local de lazer para a criança, mas sim como um espaço educativo potenciador de experiências dinâmicas ricas entre pares e entre o meio envolvente, benévolo para explorações e rico para o desenvolvimento do cinco sentido.

Pretendemos que se entenda, que o espaço exterior é o espaço que esta fora da sala de atividades, isto é, o recreio ou outros espaços onde se possa realizar atividades com as crianças. Segundo Cocito (2016), entende-se por “espaço educacional entende-se aquele que possui estrutura e organização destinada à realização de ações, planejadas e mediadas pelo adulto, cujo foco está no desenvolvimento e na educação básica da criança” (p.95).

Deixar a criança explorar o espaço exterior faz com que a mesma aprenda a respeitar o que as rodeia e assim criam os seus próprios juízos de valor sobre o espaço exterior. Desse modo, pareceu-nos apropriado aplicar questionários as crianças para analisarmos as suas opiniões sobre a importância das atividades nos espaços exteriores e, assim darmos respostas para a nossa investigação. Além do questionário, fomos recolhendo as opiniões das crianças através de notas de campo que íamos registando ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

No que refere à organização do relatório, o mesmo encontra-se dividido em quatro pontos e respetivos subpontos: o enquadramento teórico, o enquadramento metodológico, a caracterização dos contextos com as EEA efetuadas, a análise e interpretação de dados, as considerações finais e as referências bibliográficas. No enquadramento teórico, através dos seus subpontos, clarificamos o conceito de espaço exterior; abordamos o que mencionam os documentos oficiais sobre o espaço exterior; fazemos referência ao que expõem os modelos pedagógicos sobre o espaço exterior e ainda enfatizamos a importância dos espaços exteriores no processo de ensino aprendizagem.

Na segunda parte, contém o enquadramento metodológico, onde apresentamos a metodologia da investigação qualitativa, devidamente justificada. Ao longo do mesmo, está integra-se o tema em estudo, os objetivos que nos propomos dar resposta no final do relatório, assim como apresentamos os instrumentos utilizados (as notas de campo, os questionários e os registos fotográficos). De forma que, como técnica de análise de dados recorreremos à análise de conteúdo.

No terceiro ponto do relatório, apresentamos a caracterização dos contextos educativos onde realizamos a PES e apresentamos as experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas nos mesmos. Neste mesmo ponto, ainda procederemos à apresentação de forma detalhada das experiências de ensino aprendizagem (EEA), praticadas na EPE e no 1.º CEB. Iremos expor a análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo dos contextos. Aqui iremos analisar os questionários implementados às crianças de educação pré-escola e 1.º CEB.

O quarto ponto, procederemos à apresentação, análise e interpretação dos dados nos contextos de creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No quinto ponto, finalizaremos o relatório com a apresentação das considerações finais acerca dos aspetos mais significativos da prática de ensino supervisionada, dando respostas aos objetivos definidos para a concretização do presente relatório. Ainda no que se refere à estrutura deste relatório, no final apresentamos as referências bibliográficas, assim como os respetivos anexos.

É importante mencionar que a Prática de Ensino Supervisionada nos possibilitou conhecer e compreender as dinâmicas dos três contextos.

1. Enquadramento Teórico

Neste tópico procedemos à apresentação do enquadramento do estudo e os pressupostos teóricos que o sustentaram. Neste sentido, consideramos preponderante, num primeiro momento entendemos ser importante perceber o conceito de espaço exterior, o que mencionam os documentos oficiais em relação dos três contextos, o que referem os modelos pedagógicos sobre o espaço exterior, de que modo contribui o espaço exterior no processo de ensino aprendizagem.

1.1 O espaço exterior

Para um melhor entendimento e perceção do tema em estudo constatamos ser pertinente iniciar a fundamentação teórica evidenciando o que entendemos por espaço exterior. Neste relatório, documento enquadrado na Prática de Ensino Supervisionada, pretendemos que se entenda como espaço exterior o espaço que está fora da sala de atividades/aula, isto é, o recreio ou outros espaços onde seja possível realizar atividades com as crianças, em que as suas particularidades sejam consideradas importantes para o processo ensino aprendizagem.

Algumas oportunidades de exploração do espaço exterior advêm de brincadeiras ao ar livre. Bento (2015) refere que “os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (p.130), pelo que Silva et.al. (2016) considera-o igualmente um “espaço educativo” (p.27), que proporciona a continuidade de uma prática educativa diversificada pelas aprendizagens e desafios que o espaço exterior proporciona.

Posto isto, os professores/educadores devem dar ao espaço exterior o mesmo valor que dão a sala de atividades/aula e não olhar para este espaço como um mero local para as crianças passarem o tempo. Corroborando com Silva et.al., (2016), “as potencialidades do espaço exterior e as oportunidades educativas que oferecem, merecem a mesma atenção do educador que o espaço interior” (p.27), pois apresenta aspetos deferentes da sala de atividades/sala de aula. Este espaço permite enriquecer as atividades propostas e os momentos lúdicos que pretendemos proporcionar às crianças, definindo-o como “espaço educacional que possui estruturas e organização destinada à realização de ações, planeadas e mediadas pelo adulto, cujo foco está no desenvolvimento e na educação da criança” (Cocito, 2016, p.95). Acresce ainda referir que este espaço é bastante importante para o desenvolvimento da criança, pois brincar na natureza estimula a criatividade, estimula a

concentração, favorece os vínculos sociais, estimula a atividade física, que trazem benefícios para a saúde e desenvolve competências diversas. Segundo Brown (2017, citado em Neto, 2020),

Brincar desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula emoções, faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre as pessoas. Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade (p.15).

Através do reconhecimento dos espaços exteriores a criança tem a possibilidade de explorar e de estar em contacto com distintos materiais que dentro da sala de aula não estão disponíveis. Segundo Bilton, Bento e Dias (2017), “a exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender. Na sua ação, a criança descobre diferentes utilizações para os objetos, atribuindo-lhes funções e significados distintos” (p.49).

A criança ao brincar livremente explora o ambiente que a rodeia no seu todo, isto faz com que a criança se torne mais autónoma e desenvolva as suas habilidades motoras. Segundo Bento (2015), “a possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta (e.g. capacidade de tomar decisões, cooperar com os outros)” (p.130). O facto de as crianças se tornarem mais autónomas faz com que as mesmas corram alguns riscos com alguma facilidade.

O espaço exterior é sem dúvida uma mais-valia para o desenvolvimento da criança. Segundo Hanscom (2018), este espaço permite “a brincadeira livre e oportunidades para movimentos que são essenciais para um desenvolvimento saudável e para promover um gosto pela aprendizagem (p.174). Devemos dar oportunidades a criança de sair todos os dias à rua, de aprender com as suas experiências exploratórias, de por a “mão na massa”, de brincar com a terra e saltar nos charcos de água. O reconhecimento destas potencialidades esta igualmente presente nos documentos oficiais que regem a ação educativa em contexto pedagógico.

1.2 As finalidades educativas e o espaço exterior

O espaço exterior e as suas potencialidades para a ação educativa, sendo um dos focos desta investigação sobre as práticas, foi nossa preocupação analisamos os documentos oficiais pelos quais nos orientamos na mesma, nos diversos contextos e perceber ao que cada um deles fazia referência em relação ao espaço exterior. Para o contexto de creche recorremos às Finalidades Educativas em Creche, na Educação Pré-Escolar recorremos as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) analisamos o Programa e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

As Finalidades e Práticas Educativas em Creche apontam para a importância do espaço exterior para consolidar as aprendizagens. Corroborando com Portugal (s/d),

O investimento nos espaços exteriores é igualmente importante. Ao ar livre, no contato com areia, terra, água, flores, ervas, plantas, troncos, pedras, etc., as crianças encontram naturalmente desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas, a criança acedendo física e sensorialmente ao mundo do conhecimento (p.12).

Devemos então investir em espaços exteriores com boa qualidade, com materiais diversificados e seguros, que permitam às crianças explorar e aprender com eles. De acordo com Hanscom (2018), “ter pouco acesso ao espaço exterior limita a quantidade de *input* sensorial que uma criança recebe de uma só vez. A natureza oferece um pacote completo para o seu bebé em desenvolvimento” (p.180). As crianças necessitam de ter contacto com o exterior, desde recém-nascido até à idade adulta, pois “apesar da tenra idade, as crianças mostram-nos que nunca se é demasiado “novo” para brincar no exterior, sendo fundamental contrariar uma tendência para a desvalorização e subestimação das suas competências” (Bento, Bilton & Dias, 2017, p.25).

No entanto devemos ter sempre presente a fragilidade das crianças mais pequenas e, como tal mais expostas a doenças virais, facilmente transmissíveis em espaços fechados e quente, o espaço exterior é considerado um local mais adequado para promover o bem-estar e a saúde das mesmas (Portugal, s/d, p.12).

No que diz respeito às Orientações Curriculares para o Pré-Escolar estas referem que o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a

educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (Silva et al., 2016, p.27).

O espaço exterior, é um espaço cheio de curiosidades, acontecimentos para as crianças explorarem e fenómenos do quotidiano que o educador pode utilizar para explorar, alargar conhecimentos e promover aprendizagens nas diversas áreas de conteúdos.

Uma das particularidades do espaço exterior é que podemos realizar as atividades que normalmente são feitas na sala de atividade no exterior. Este espaço promove/potencia o desenvolvimento da iniciativa da criança. Segundo Silva et. al., (2016),

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações (p.27).

Silva et. al., (2016) menciona a perspetiva sistemática e ecológica do ambiente educativo, numa abordagem que “assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p.21), deduzindo que a criança se desenvolve relacionando-se com o meio, logo a criança influencia o meio e o meio é influenciado pela criança.

No que se refere à área de Formação Pessoal e Social, o espaço exterior também merece um grande destaque reconhecendo que este oferece “múltiplas oportunidades de apreciar a beleza noutros contextos e situações, contactos com a natureza, a paisagem e com a cultura, que favorecem o desenvolvimento do sentido estético” (Silva et. al., 2016, p.33).

Já na área de Expressões e Comunicação, nomeadamente no domínio da Educação Física, faz referência ao espaço exterior aludindo que “O desenvolvimento da Educação Física pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior (recreio, parques infantis, matas, etc.) ou ter lugar em espaços apetrechados para o efeito (ginásios)” (Silva et al., 2016, p.44). No domínio da Educação Artística, este refere que “o espaço exterior do jardim de infância pode ser utilizado para a realização de atividades de educação artística, bem como para a recolha de elementos naturais, a integrar nestas atividades” (p.48).

No que respeita a área do Conhecimento do Mundo, no ponto Abordagem às Ciências, destaca-se de novo o espaço exterior facilitando

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

Desta forma, devemos evidenciar as potencialidades do espaço educativo e incluir com regularidade o espaço exterior nas práticas educativas. O exterior pode ser transformado em espaço de experiências ricas vivenciadas pelas crianças e pelos adultos pois este favorece o desenvolvimento da criança e contribui para o seu processo de ensino e aprendizagem. Segundo Silva et al., (2016), temos de ter “em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada” (p.22).

No que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, consultamos os programas curriculares. No programa do 1.º CEB de Estudo do meio, o espaço exterior é mencionado. Um dos conteúdos que se trabalha é a natureza e tudo o que esta contém. O programa diz que é através das experiências do quotidiano, das rotinas com o meio envolvente e dos conhecimentos adquiridos que as crianças alcançam os objetivos. Tendo em conta o Ministério da Educação (2017), “Toda a atividade humana deixa marcas e provoca alterações na Natureza” (p.127). Com as atividades que realizam no exterior, as crianças aprendem novos conteúdos e trabalham os diversos objetivos do currículo.

Nas aprendizagens essenciais de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2017), também se faz referência ao espaço exterior. Dá-se destaque a importância na promoção de conhecimentos a adquirir, nas capacidades e atitudes a desenvolver indispensáveis à formação. Nas aprendizagens essenciais dão destaque ao espaço exterior recorrendo a natureza e aos meios naturais.

Mesmo com estes destaques do espaço exterior no currículo, as crianças continuam a passar muito tempo dentro das salas e muito pouco ao ar livre. As nossas crianças precisam de mais tempo ao ar livre e de mais atividades e incentivos para que estas explorem e utilizem o exterior de forma pedagógica, convocando para o exterior os modelos ou modelo pedagógico a que recorrem em contexto de sala de atividades/aula.

1.3 Os modelos pedagógicos e o espaço exterior

Neste ponto do relatório iremos apresentar alguns dos modelos pedagógicos e as suas abordagens ao espaço exterior. Esses modelos serão na perspectiva da Pedagogia-em-Participação, o Modelo Curricular High-Scope, o Modelo Reggio Emilia e o Modelo Movimento da Escola Moderna.

A Pedagogia-em-Participação: Perspetiva Educativa da Associação Criança é uma pedagogia socio construtivista participativa para a educação de infância. Esta pedagogia, refere-se à “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos que permitem à criança e ao grupo co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.10).

As crianças participam e são envolvidas na construção da aprendizagem pois “A imagem da criança é a de um ser com competências e atividades. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.9), onde a criança tem papel de participação na ação, atividades e em projetos construindo novos conhecimentos e dando-lhes sentido porque se envolveu intrinsecamente na sua construção.

Nesta perspetiva destaca-se o trabalho em conjunto das crianças, promovendo, assim, as interações entre pares. Algo que, também esta muito presente na pedagogia-em-participação é a democracia, a igualdade e a inclusão. Como corrobora Silva et al., (2016), o educador promove “uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está muito distante da cultura escolar” (p.10). Todos devemos ser tratados do mesmo modo, não excluindo ninguém, incluir e colaborar na e para a inclusão.

A Pedagogia-em-Participação orienta-se por quatro eixos pedagógicos sendo eles: a) aprender a ser/estar, onde é essencial que a criança compreenda desde cedo que somos todos diferentes e que cada criança tem a sua identidade individual e deve aprender a envolver-se com identidades plurais, é crucial respeitar esta diversidade; b) o eixo da pertença e da participação, defende que quando a criança é respeitada e valorizada esta sente que pertence ao ambiente; c) eixo da exploração e da comunicação com as cem linguagens, a criança aprende através da exploração e da interação e d) o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem em que se destaca a importância da documentação pedagógica e o acesso das crianças a essa documentação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, pp.14-17).

A pedagogia-em-participação referindo-se ao espaço exterior menciona, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) que este deve ser um

lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades. Um espaço pedagógico aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refugio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural (p.25).

Devem ser reconhecidas as particularidades de cada uma das crianças, tal como as culturas existentes no meio, de modo a aprender com cada uma das culturas e dar espaço a cada uma, fazendo com que todas as pessoas se sintam incluídas.

Relativamente ao Modelo Curricular High-Scope é de referir que este modelo iniciou na década de 1960, centrando-se de forma particular no apoio às famílias. Só no início da década de 1990 é que teve um intenso trabalho na formação de profissionais que desenvolveram a sua ação no terreno, em instituições de atendimento a crianças nos primeiros três anos de vida. Neste modelo a autonomia da criança aparece como fator de grande preocupação sendo central na obra de Piaget onde se refere que “a estrutura curricular HighScope está toda pensada para realizar esta grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81).

O mesmo já sofreu diversas alterações, passando por diversas fases. Na primeira fase as crianças tinham de aprender através da ação e não recorrer a memorização, uma educação compensatória, tendo ligação com o Projeto Perry que possui o seguinte seguimento “a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização; o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.73).

Na segunda fase, criou-se a rotina diária que incluía o planear-fazer-rever, aspetos estes importantes neste modelo, pois, permitem à criança planear a ação, colocar a mesma em prática em que o papel do adulto deve ser o de apoiar as ideias e no final refletirem sobre a ação. Segundo Hohmann e Weikart (2011),

ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre a suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas (p.247).

A terceira fase faz referência às experiências-chaves, à construção, este ponto é importante para o desenvolvimento social, cognitivo e físico, onde se destacam as áreas de desenvolvimento e o que as crianças fazem nas mesmas. Segundo Oliveira- Formosinho (2013), do desenvolvimento do currículo até esta fase surgem um conjunto de aquisições. A saber:

- 1) a centração no desenvolvimento intelectual da criança;
- 2) a opção pela aprendizagem ativa;
- 3) o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento como finalidade da educação;
- 4) o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão;
- 5) a criação de experiências-chave;
- 6) a conceptualização do papel do adulto como menos diretivo e mais autonomizante da ação da criança (p. 76).

Na quarta fase, a criança centra a aprendizagem no diálogo, tem o maior papel nesta fase, ela tem o poder de decisão, de escolha e de autonomia. Segundo Formosinho (1996), “Uma vez iniciada a atividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual” (p.60). Naturalmente, o adulto mantém o papel fundamental de observador e apoiante, fazendo uma análise do que observa para decidir as futuras propostas a apresentar às crianças.

A abordagem High Scope relativamente ao espaço exterior dá ênfase à presença das crianças em ambientes diferenciados sugerindo que o educador deve: 1) criar uma gestão do tempo diário em que a criança possa variar de ambientes e 2) diferenciar ambientes ao nível das potencialidades educativas que oferecem (a sala de atividades, o recreio, as saídas para a comunidade envolvente) (Oliveira- Formosinho, 2013, p.87).

O espaço exterior é destacado como um espaço repleto de oportunidades de exploração sensoriomotoras, proporcionadora de diferentes superfícies e texturas (relva, madeira, areia, pedras e plantas) onde as crianças se podem sentar, deitar e brincar (Post & Hohamann, 2007). É um espaço prazeroso para as crianças poderem correr, andar, baloiçar, cavar, pintar, brincar com o que o rodeia e fomenta o contacto com a natureza.

É importante que as crianças contactem todos os dias com o espaço exterior e é benévolo proporcionar às crianças oportunidades de irem a espaços onde não podem ir sozinhas e de verem, ouvirem ou cheirarem uma série de perspetivas visuais, sons e aromas

variados. Segundo Brickman e Taylor (1996), “nos períodos de actividades no exterior, as crianças não se limitam a exercitar os músculos; estão também a observar, interagir, explorar e experimentar. É a altura de correr e saltar, de realizar exercícios de equilíbrio, de fazer construções, de descobrir a natureza, de fazer jogos dramáticos mais aventureiros e também de brincar sossegadamente com pequenos objectos” (p.167).

Posto isto, é importante que as crianças contactem regularmente com o espaço exterior. A criança no mundo exterior tem contacto com diversas texturas, luzes, sons, o que as leva a ter vontade de explorar tudo o que está ao seu redor. A recolha desta informação sobre o meio através do corpo e dos cinco sentidos, faz com que a criança aprenda e se desenvolva gradualmente.

O modelo High Scope menciona, ainda, o recreio e os espaços que estão ao redor das instituições evidenciando a sua importância. Corroborando Post e Hohmann (2007), estes espaços “proporcionam-lhes a oportunidade de irem a sítios a que não podem ir sozinhos e de verem, ouvirem ou cheirarem uma série de perspectivas visuais, sons e aromas variados” (p.162).

O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, surge após a 2.ª Guerra Mundial, em Villa Cella, perto da cidade de Reggio Emilia em 1945, onde cidadãos se uniram para construir uma escola. Nesta perspectiva valoriza-se a interação e a comunicação entre os vários intervenientes do processo educativo (crianças, pais, professores e a comunidade) (Lino, 1996, p.95). Segundo Gandini et. al (2008),

Cada escola é cheia de luz, de variedade e de uma certa espécie de alegria. Além disso, cada escola mostra como professores, pais e crianças trabalhando e brincando juntos, criam um espaço único, que reflete as suas vidas pessoais, a história de suas escolas, as muitas diferenças culturais e um sentido de opções bem-pensadas (pp.157-158).

O modelo realça o papel educacional realizado pelo espaço sendo este considerado como o terceiro educador. O ambiente das salas é organizado com o objetivo de promover a interação social, a aprendizagem coletiva e a comunicação entre as crianças. Os espaços e os materiais são organizados cuidadosamente com o objetivo de criar um ambiente agradável para as crianças para se sentirem confortáveis e seguras (Lino, 2013). A organização do espaço exterior é igualmente importante pois deve permitir dar continuidade às atividades realizadas no interior. Segundo Lino (1996),

O espaço exterior é um espaço que respeita as características naturais, com zonas de sombras, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências lógico-matemáticas, entre outras. Existem ainda estruturas para brincar e realizar actividades específicas, baloiçar, escorregar, trepar, saltar, ultrapassar obstáculos, etc. (p.109).

É um espaço de aprendizagem e descoberta, onde a criança pode explorar e brincar de diversas formas. Segundo Lino (1996), os espaços são adaptados consoante “as idades e níveis de desenvolvimento das crianças de forma a oferecer-lhes múltiplas oportunidades de realizar experiências e atividades, favorecendo o desenvolvimento social e cognitivo da criança” (p.109), considerando o espaço como um terceiro educador.

O espaço exterior neste modelo de Reggio Emilia foi pensado para a realização de momentos que promovam o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e promovam a sua autonomia, façam passeios, explorações e descobertas.

Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), surgiu em Portugal. O MEM tem três finalidades, a iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e dos valores sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Este modelo surgiu de teorias, originadas pelo trabalho de Vygotsky. Este modelo sugere uma organização heterogénea dos grupos, onde se integram crianças de diferentes idades. Segundo Folque e Bettencourt (2018), “As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de integrar e apoiar a participação plena dos mais novo” (p.124).

Relativamente ao espaço exterior, este é muito valorizado pelo modelo MEM, pois refere que este permite às crianças terem contacto com a natureza sendo considerado como um direito. Corroborando Folque e Bettencourt (2018), deve-se ter contacto diário com o espaço exterior (munidos da roupa adequada ao tempo atmosférico) sendo o contacto com a natureza um direito de todos os seres humanos, bem como uma necessidade (p.129), que em muito contribui para o processo ensino/aprendizagem.

1.4 Importância dos espaços exteriores para o processo de ensino aprendizagem

Os espaços exteriores são muito favoráveis para o processo de ensino aprendizagem, estes não se remetem simplesmente a momentos de recreio, é possível usufruir deste espaço de forma a desenvolver competências muito diversas. Segundo White (2011, citado em Bento, 2015), “Os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (p.130). Como já mencionamos anteriormente, é possível realizar as atividades propostas no exterior, enriquecendo-as em diversos aspetos. Corroborando com Thomas e Harding (2011, citado em Bento, 2015) “brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento” (p.130). É de realçar que o espaço exterior é um meio de encorajamento para as crianças aprenderem coisas novas e com novos meios/métodos de adquirir conhecimentos.

O exterior de qualquer jardim de infância pode e deve ser utilizado na realização de atividades de expressão motora, de expressão plástica, de jogos tradicionais e até mesmo no âmbito do conhecimento do mundo, como seja o desenvolvimento do espírito científico. É importante que o espaço exterior seja utilizado pelas crianças em brincadeiras livres, por sua iniciativa, por forma a fomentar a imaginação, a criatividade e a aprendizagem na resolução de problemas, não esquecendo o direito que aquelas devem ter a dispor de algum tempo para brincarem livremente e de modo informal.

O espaço exterior pode ser implementado na pedagogia em todas as idades, pois é muito rico em materiais e proporciona muitas curiosidades às crianças, o que leva a que estas adquiriram novos conhecimentos. Na natureza as crianças são solicitadas a agir de dentro para fora, pois há apenas sugestões do que, como e por que fazer algo. Segundo Meirelles (2016),

Ao contrário dos brinquedos prontos, ou da televisão que já possui forma, função e conteúdo definido, os elementos da natureza convidam a criança a agir ativamente no mundo, transformando a matéria a partir da sua imaginação e ação. Assim, de um tronco nasce um carrinho; de um sabugo, uma boneca; de uma folha de bananeira, uma cabana. Ao transformar a matéria-prima, a criança produz cultura (p.64).

Ou seja, este espaço proporciona às crianças descobrir e criar algo por ela, o que aumenta a sua curiosidade e faz com que ela queira descobrir mais sobre o que já descobriu o pelo que ainda vira a descobrir, adquirindo assim novos conhecimentos. O espaço exterior além de promover novas aprendizagens também estimula para novas brincadeiras.

Este espaço é visto por muitos como um local que serve apenas para correr, o que foge à realidade pois ali as crianças estão expostas a inúmeras aprendizagens, que devem ser potenciadas. De acordo com Bastos (2018)

O espaço exterior não pode ser entendido como um local onde as crianças simplesmente correm e caem, falam alto, sujam-se, brincam com água, lama e areia; este deve ser considerado como uma extensão do espaço interior no que toca a perspetivar também novas aprendizagens (p. 46).

O espaço exterior também desenvolve competências motoras, quando se realizam atividades de agilidade ou de coordenação, por exemplo quando saltam num charco, apanham uma pedra do chão, etc. As crianças no exterior da sala são muito mais ativas, através de jogos a criança também aprende. Segundo Neto (2020),

Os alunos são, antes de tudo, pessoas que necessitam de aprender a complexidade do seu corpo e do mundo que as rodeia, de uma forma dinâmica e participativa. Se os conteúdos forem trabalhados com uma visão prazerosa, a brincar, e tornando as crianças ativas, serão melhor aprendidos. Não viemos ao mundo para estarmos sentados numa cadeira a aprender de forma passiva (p.12).

As crianças também desenvolvem competências cognitivas, a partir da exploração do meio. Não é preciso estar na sala de aula horas e horas, sentado, para adquirir conhecimentos. Corroborando com Neto (2020), “o corpo está esquecido na escola. Na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo. O movimento, as emoções e os sentimentos são pilares fundamentais na arquitetura básica da existência do processo educativo” (p.127).

O espaço exterior além de desenvolver competências cognitivas como viemos a comprovar ao longo do projeto, também desenvolve as competências sociais. Nos momentos de jogo ou de adquirir outros conhecimentos as crianças podem se auxiliar/apoiar. Assim sendo, o espaço exterior é benéfico, é importante para o processo de ensino/aprendizagem

das crianças, mas para que isso aconteça temos de desmitificar o espaço exterior e fazer com que os adultos reconheçam este espaço como um espaço educativo. O exterior é tanto mais rico quanto o grau de reconhecimento que o educador/professor lhe atribua como lugar propiciador de desenvolvimento e aprendizagem. Só o educador/professor, enquanto gestor do currículo, pode ter este papel. Segundo Post e Hohmann (2003), é no exterior que “(...) os bebés ouvem, cheiram, sentem ou veem as árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade” (p.161).

O educador/professor, tem a função de criar situações estruturadas, capazes de estimular o pensamento da criança e a sua criatividade. É importante dar destaque e adequar os materiais às necessidades e interesses das crianças. Nas aprendizagens efetuadas, é crucial colocar o importante no processo. Como refere Ganhão (2017), o trabalho com as crianças deve valorizar a experiência e não o produto.

2. Enquadramento Metodológico

Este tópico apresenta o enquadramento metodológico do estudo realizado nos três contextos que frequentamos Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Neste ponto inicialmente apresentaremos as motivações para a abordagem desta temática, a justificação do tema de investigação, o tema e os objetivos. Seguem-se as opções metodológicas que sustentam metodologicamente este relatório onde indicamos os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados.

O procedimento da investigação é muito importante e primordial para entender e conhecer melhor o dinamismo dos contextos onde realizamos a PES.

No presente estudo optamos por classificar os conceitos sobre o espaço exterior dos contextos educativos e o seu potencial enquanto espaço pedagógico. Assim sendo, a opção metodológica que nos pareceu mais apropriada foi a utilização de uma abordagem investigativa de natureza qualitativa, devido às suas características e as suas particularidades, visto que o principal objetivo é analisar e compreender as opiniões dos intervenientes na ação educativa acerca das atividades no espaço exterior e as suas potencialidades para o processo ensino/aprendizagem. No presente relatório utilizamos os seguintes instrumentos de recolha de dados observação, registo fotográfico, notas de campo e entrevista. Para analisar os dados recorreremos à técnica de análise de conteúdo.

2.1 Fundamentação da escolha do tema, questão-problemática e objetivos do estudo

A escolha do tema em estudo foi um procedimento devidamente pensado e marcado pelas dúvidas e indecisões. Após algumas reflexões, e mantendo a nossa opinião sobre a falta de valor que se dá ao espaço exterior e à liberdade das crianças. As crianças passam demasiado tempo no interior das instituições e muito pouco a explorar a natureza. Tal como corrobora Silva et al., (2016), “As crianças passam muito tempo do seu dia nas instituições, por isso os equipamentos, os materiais existentes, a sua organização condiciona o modo como esse espaço e esses materiais são utilizados como recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p.27).

No decorrer dos contextos educativos, pudemos notar o interesse das crianças pelo espaço exterior, dando assim, ainda mais motivação para perceber as potencialidades do meio exterior como recurso pedagógico. Para orientar o estudo delineamos os seguintes objetivos: i) Observar os espaços exteriores e identificar as suas potencialidades pedagógicas; ii) Valorizar o espaço exterior como recurso pedagógico, desenvolvendo atividades significativas nesse espaço e iii) Conhecer a opinião das crianças acerca das atividades realizadas nos espaços exteriores e que relação estabelecem entre este e o processo ensino aprendizagem.

O espaço exterior é um grande promotor de novas aventuras, brincadeiras e aprendizagens, é um grande apoio no decorrer da educação das crianças. Segundo Neto (2020), “os alunos são, antes de tudo, pessoas que necessitam de aprender a complexidade do seu corpo e do mundo que as rodeia, de uma forma dinâmica e participativa. Se os conteúdos forem trabalhados com uma visão prazerosa, a brincar, e tornando as crianças ativas, serão melhor aprendidos. Não viemos ao mundo para estarmos sentados numa cadeira a aprender de forma passiva” (p.12).

2.2 Opções metodológicas

Neste relatório a opção metodológica que nos pareceu mais apropriada foi a utilização de uma abordagem investigativa de natureza qualitativa, devido às suas características e às suas particularidades, visto que o principal objetivo é analisar e compreender as opiniões dos intervenientes na ação educativa acerca das atividades no espaço exterior.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupa com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p.48), assim podemos dar uma maior relevância ao que observamos.

Tendo em consideração as principais características de um estudo qualitativo, destacamos que:

- 1) Os dados ao longo da investigação vão evoluindo, assim sendo obtém-se um maior aprofundamento dos dados;
- 2) O foco central do investigador é a observação das pessoas assim como os seus comportamentos e as suas interações, sendo que o investigador é o recurso principal;
- 3) O investigador recolhe os dados através de entrevistas, imagens, vídeos e apontamentos escritos,
- 4) A técnica está orientada para a aprendizagem e descoberta assim como está aberta a explicações;
- 5) O método procura investigar o significado e a intencionalidade das relações e estruturas sociais (Vilelas, 2017).

Assim sendo, para a recolha de dados recorreremos a técnicas como a observação direta e participante e inquérito por entrevista. Todas estas técnicas estarão sustentadas por instrumentos de recolha de dados, sendo elas as notas de campo e registos fotográficos e guião da entrevista.

Este tipo de investigação parte de algo particular para chegar a considerações gerais. como salienta Vilelas (2017) esta metodologia procura “partir das observações e de análises abertas, descobrir as tendências e os processos que o como e o porquê das coisas” (p.173).

Tendo em conta os aspetos mencionados neste tópico, pareceu-nos pertinente e adequado utilizar a investigação qualitativa no decorrer deste trabalho.

2.3. Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados

Uma investigação exige a existência de dados, percurso que exige a sua recolha em contexto educativo, no decorrer da PES, tendo como base as Experiências de Ensino Aprendizagem efetuadas.

Em relação às técnicas de recolha de dados estas estão ligadas com a forma como vamos analisar os dados recolhidos através dos instrumentos. Os instrumentos utilizados

para dar respostas concludentes ao estudo são notas de campo, registos fotográficos e guião da entrevista. A análise de dados faz-se com recurso a técnica de análise de conteúdo.

2.3.1 Observação participante

Durante a PES recorreremos em diversos momentos à observação participante, esta foi a técnica a que mais recorreremos para a recolha de dados. Tendo em conta que todos nós vamos desenvolvendo competências de observação, observando assim o que nos rodeia, nesta intervenção tencionamos observar e refletir sobre o observado.

A observação é uma técnica de recolha de dados uma vez que, tal como menciona Pinto, Campos e Siqueira (2018) “permite o contacto direto entre pesquisador e o fenómeno observado, para se conseguir informações sobre a realidade dos participantes nos seus contextos próprios” (p.32).

A observação participante pretende que o investigador contacte com a situação em causa e participe durante o quotidiano do grupo, observando num determinado período de tempo, tornar-se assim, parte dele. Tendo em conta o que menciona Vilelas (2017),

à medida em que o investigador vivencia pessoalmente o acontecimento que analisa para que melhor o possa entender, percebendo e agindo diligentemente, de acordo com as suas interpretações (...) o investigador deve tornar-se parte deste universo para perceber melhor o comportamento e cultura do grupo que estuda (p.303).

Segundo Sousa (2005) “a observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p.109). Corroborando com Moreira (2007) o investigador “insere-se no contexto social e cultural que pretende estudar (...) descobre as suas preocupações e suas esperanças, as suas conceções do mundo e as suas motivações, com o propósito de obtenção de uma «visão de dentro» que permite a compreensão” (p.178), ou seja observar é essencial para futuramente descrevermos com maior facilidade os acontecimentos ocorridos ao longo do dia, tal como ocorre na caracterização do grupo, da sala, da instituição surgindo assim as notas de campo.

2.3.2 Notas de campo

Posteriormente a uma observação cuidada ao longo da PES, recorreremos a anotações efetuados sob a forma de notas de campo como instrumentos de recolha de dados, fazendo registos escritos de acontecimentos que nos pareceram mais pertinentes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Para tal é primordial ponderar muito bem os registos e analisá-los de uma forma adequada. Tendo em conta os mesmos autores, “para um bom resultado do estudo as notas de campo devem ser detalhadas, precisas e extensivas” (p.150). Este instrumento de recolha de dados é muito útil, pois é às notas de campo que vamos recorrer quando quisermos recordar o que foi dito pelas crianças.

Desta forma, ao longo dos contextos de PES, as notas de campo eram escritas num bloco de notas para mais tarde auxiliar na recolha de dados da investigação. Os momentos registados são os mais significativos para o nosso estudo e para dar resposta aos nossos objetivos. As notas de campo são devidamente identificadas ao longo do relatório. Previamente coloca-se a indicação nota de campo abreviada (NC), a ordem numérica pela qual foram registadas e a data. O texto das notas de campo surge em itálico para se distinguir do restante texto. É de salientar, que para proteger a identidade das crianças, os nomes apresentados ao longo do relatório não correspondem à realidade.

2.3.3 Registos fotográficos

Os registos fotográficos é um dos instrumentos de recolha de dados mais utilizado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES). O registo fotográfico é igualmente muito útil porque permite apresentar evidências, em formato digital relativamente às atividades propostas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). A fotografia serve como um registo de situações que contribui para uma melhor compreensão do que foi observado e que depois servirá de auxílio para uma melhor descrição. Segundo Traqueira, Pacheco e Taveira (2021) os registos fotográficos “podem converter em dados fiáveis no desenvolvimento do projeto de investigação” (p.45). É importante frisar, que em todos os registos fotográficos tivemos o devido cuidado de preservar a identificação das crianças.

2.3.4 Inquérito por entrevista

A entrevista surge nesta investigação como forma de obter dados junto das crianças, por forma a registar as suas opiniões sobre o espaço exterior, e a importância de realizar atividades no mesmo. O inquérito por entrevista foi outra a das técnicas de recolha de dados a que recorreremos, pois, pretendíamos conhecer melhor as opiniões das crianças sobre o espaço exterior e as atividades que se realizam no mesmo. O inquérito por entrevista representa uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora as vezes possa envolver mais pessoas, o objetivo da mesma é obter informações sobre outra pessoa (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

Uma entrevista tem de ser devidamente planeada e analisada de forma rigorosa e após todos estes passos ainda deve ser revista por outras pessoas e corrigida e alterada caso seja necessário. Devemos ter em conta que as questões devem estar bem formuladas e de fácil compreensão para o inquirido e ter em conta se a entrevista não é demasiado longa. A entrevista inclui a evolução “de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2015, p. 29). Assim sendo como mencionam Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134). É importante que as questões presentes na entrevista orientem a resposta para os objetivos do estudo.

Após recolhermos todos os dados recorreremos à análise de conteúdo. Segundo Ribeiro (2010), “A análise de conteúdo é uma técnica que pretende classificar, descrever, sistematizar e, até, quantificar as categorias de significado, inscritas em corpo documental.” (p.72). Tendo em conta os aspetos definidos, elegemos a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994),

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p.205).

Após a recolha de dados e a organização das declarações recolhidas, passaremos à sua análise de uma forma rigorosa. Segundo Moura, Ramos, Simões e Li (2021), através da análise dos dados “o investigador poderá compreender de que forma a mesma se adequa ao

seu estudo, contribuindo para a discussão de dados e inferência de conclusões, alinhadas, de forma coerente, com as suas questões de investigação” (p.49).

2.3.5. Análise de conteúdo

Como técnica de análise de dados, elegemos a análise de conteúdo, com o propósito de analisar os dados recolhidos que surgiram do decorrer de toda a investigação. Neste sentido, importa clarificar que a análise de conteúdo “é uma técnica que pretende classificar, descrever, sistematizar e, até, quantificar as categorias de significado, inscritas em corpo documental” (Ribeiro, 2010, p.72). Nesta contextualização, Bardin (2002) defende que a análise de conteúdo visa “obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

A organização da análise de conteúdo fez-se em torno de 3 polos cronológicos: a pré-análise; a exposição do material e tratamento dos resultados. Deste modo fez-se uma primeira leitura flutuante, de seguida faz-se uma análise e conhecimento do texto, seguindo-se depois da determinação das categorias, a partir dos dados aí referenciados. Efetuou-se uma primeira codificação utilizando dimensões e categorias apriorísticas, definindo a unidade de análise como a frase ou o conjunto de frases.

segundo Bordgan e Biklen (1994),

a análise de conteúdo é o processo de busca e de organização sistemáticas de transcrições de texto, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Após identificamos as categorias de análise que apresentassem relação com a investigação procuramos através da análise de conteúdo é uma técnica classificar, descrever, sistematizar e, inclusive, quantificar as categorias de significado, inscritas em corpo documental. Esta permite, ainda, ir além da análise objetiva e rigorosa do conteúdo dos documentos e fazermos a sua interpretação através de inferências, de acordo com as concetualizações teóricas do investigador, mas tendo sempre em conta o contexto de produção desses documentos (Ribeiro, 2016).

3 Caracterização dos contextos, apresentação e análise das experiências de ensino aprendizagem

Neste ponto iremos debruçar-nos sobre a caracterização dos contextos educativos onde realizamos a PES e as EEA desenvolvidas ao longo de cada contexto.

Iniciaremos este tópico com a caracterização das instituições dos três contextos. Num primeiro momento descreveremos o contexto do âmbito de Creche, caracterizando o grupo de crianças, a organização do tempo e do espaço e a EEA que selecionamos. Num segundo momento descrevemos o contexto de Jardim de Infância, seguindo a mesma metodologia. Num terceiro e último momento, apresentamos o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), caracterizando o grupo, a organização do tempo e do espaço e apresentaremos as EEA.

As EEA aqui apresentadas foram selecionadas num vasto leque de todas as realizadas nos três contextos e as que evidenciava, na nossa ótica as potencialidades do espaço exterior como recurso pedagógico. Nas planificações para as EEA consultamos os documentos oficiais disponíveis, tais como: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), os Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB e as Aprendizagens Essenciais.

Segundo Neto (2020), é necessário uma

metodologia de trabalho que mobilize os nossos alunos (pessoas em ação) para aprenderem coisas significativas através da experiência pessoal e em grupo, graças à mediação do adulto na interação no cruzamento e na sistematização de várias áreas de conhecimento científico e holístico (p.139).

É de salientar, que todos os dados apresentados foram recolhidos junto das docentes cooperantes, da informação disponibilizada pela instituição e pelas observações efetuadas nos momentos dos contextos.

3.1. Contexto de Creche

A instituição onde realizamos a PES possui uma estrutura que permite dar resposta no contexto de Creche e de Jardim de Infância. O centro encontra-se bem posicionado, está construído num ponto de confluência da cidade, o que leva a que os seus utentes sejam de todas as partes da cidade. O funcionamento do centro dá-se entre as 7:45 e às 19:00, sendo que a componente letiva funciona das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00. Dispõe ainda, de

um horário para a componente de apoio à família que se encontra dividido por três períodos, das 7:45 às 9:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00.

O centro apresenta uma estrutura física ao nível do rés-do-chão, repartia-se por cinco salas de atividades, três de Creche e duas de Educação Pré-Escolar, possui três sanitários para crianças e dois para adultos, contém ainda um gabinete para reuniões, uma sala para os funcionários, um polivalente que serve também de refeitório, uma cozinha, uma lavandaria, duas despensas, um hall e ainda uma sala de receção. Nesta decorria grande parte da componente social, visto que existe um ou dois grupos de crianças que estão em atividades extracurriculares. O centro está dotado de um sistema de aquecimento central alimentado a gás natural.

Tendo em conta a distribuição das cinco salas de atividades, existentes na altura, conseguimos verificar que estas pretendiam dar resposta às necessidades educativas da comunidade. Têm três salas destinadas ao contexto de creche, uma sala considerada a sala dos bebés onde está presente uma auxiliar da ação educativa e duas auxiliares, uma sala com crianças de um ano com uma educadora e duas auxiliares da ação educativa, uma sala tinha crianças de dois anos com uma educadora e duas auxiliares de ação educativa, já nas duas salas de Educação Pré-Escolar tinham uma sala de crianças de três anos que são acompanhadas por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa, uma sala com crianças de quatro e cinco anos também com o acompanhamento de uma educadora e duas auxiliares de ação educativa.

Para além deste espaço interior a instituição ainda dispõe de um vantajado espaço exterior. Este espaço exterior foi feito com propósito no brincar, nas brincadeiras ao ar livre dando sempre importância à segurança das crianças, encontrando-se protegida por gradeamento e sebes. Este é composto por um recreio coberto e uma área relvada, com diversas árvores. Existia ainda uma área devidamente equipada com um parque infantil apropriado à idade das crianças, composto por um bloco com escorregas, barras, rede para trepar e baloiço, um apoio com dois baloiços e escorrega.

Segundo Silva et. al. (2016),

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.), [assim como] (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos e regras, etc), num ambiente de ar livre (p.27).

Relativamente às refeições das crianças, pudemos verificar que inicialmente durante o nosso estágio as refeições eram da responsabilidade da santa casa da misericórdia ao longo da nossa permanência na instituição sofreu uma alteração e a instituição passou a assumir essa responsabilidade.

O projeto da instituição deste ano designa-se “Eu brinco lá fora e tu?”. Projeto este que eu considero bastante significativo devido ao vantajado espaço exterior que possuem e conveniente para o meu tema do relatório final de PES, sem esquecer a importância que o exterior tem no desenvolvimento das crianças.

A qualidade da experiência lúdica depende de informação recebida pelos referenciais do envolvimento físico e social. Quando as crianças brincam, estão a receber fontes de informação enormes (intrínsecas e extrínsecas) para aperfeiçoar as suas ações lúdicas com imaginação, curiosidade e fantasia (Neto, 2020, p.47).

3.1.1. Caracterização do grupo

O grupo da sala rosa era formado por vinte crianças, sendo que uma delas nunca compareceu na instituição. Assim sendo só tivemos contacto com dezanove crianças, com idades entre os 2 e 3 anos, apenas uma criança tinha 1 ano. O grupo de crianças era constituído por oito rapazes e onze raparigas. Correspondiam a um grupo de crianças maioritariamente participativo, entusiasta, ativo e curioso. As crianças eram acompanhadas por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa.

Tendo em conta o nível das competências sociais as crianças interagiam com os adultos e com os seus pares, verificamos que uma das crianças não interagiu com o grupo com tanta facilidade, mas foi superando essa dificuldade. O grupo era muito ativo e demonstrava muita curiosidade pelas coisas ditas como “novas”, demonstravam ainda o desagrado pela partilha de objetos e materiais da sala de atividades o que levava a algumas discórdias e disputas pelos objetos, levando a várias intervenções dos adultos da sala, estagiárias, educadora e auxiliares de ação educativa. Pudemos notar que uma das crianças queria ser sempre a primeira a realizar as atividades e depois de as iniciar não pretendia cedê-la a outra criança, acabando por chorar quando tinha de o fazer.

As crianças demonstravam grande entusiasmo sempre que era referido que iriam para o exterior.

Tendo em conta as competências físicas e motoras das crianças observamos que todas as crianças já tinham adquirido a macha, no entanto nas necessidades básicas muitas delas ainda necessitam de auxílio para comer a sopa. Em relação aos cuidados básicos de higiene seis já iam a casa de banho autonomamente as restantes utilizavam fralda.

3.1.2. Organização do espaço e do tempo

A sala Rosa onde realizamos a nossa ação educativa possuía uma boa iluminação natural, tinha vidraças para o exterior do jardim de infância fazendo com que a mesma tivesse uma grande luminosidade natural. A sala também tinha aquecimento central para o conforto do grupo, tendo em conta a grande dimensão da sala possuía um número significativo de aquecedores para manter um bom ambiente dentro da mesma. Tinha uma televisão que era ligada nos momentos em que a educadora não estava, horário da componente de apoio à família. A sala possuía, ainda, uma porta direcionada para a casa de banho, esta era partilhada com o berçário.

Relativamente à decoração da sala dos 2 anos pudemos observar durante a nossa permanência que esta era decorada consoante as atividades festivas em que nos encontrávamos e com os trabalhos elaborados pelas crianças, que eram expostos no placar, assim as suas produções eram valorizadas e partilhadas com o grupo promovendo a partilha de experiências e aprendizagens.

A sala encontrava-se dividida em diferentes áreas de atividades, não se encontravam devidamente identificadas, mas o grupo tinha noção da existência das mesmas. Possuía a área do faz de conta, dos jogos/construções, da biblioteca e da expressão plástica. As áreas estavam dispostas ao redor da sala possuindo materiais variados que se encontravam maioritariamente à disposição das crianças, nomeadamente os livros, os jogos, materiais de encaixe, utensílios de cozinha, entre outros, proporcionando assim às crianças o envolvimento em atividades que favoreciam o seu desenvolvimento em diversos domínios.

A sala tinha ainda um espaço central, onde se realizavam atividades em grande grupo com as crianças, nomeadamente o acolhimento, entoação de canções, momentos de diálogo, desfrutar momentos de leitura e para a sesta.

O pavimento da sala era resistente, lavável e antiderrapante, garantindo um bom isolamento térmico e acústico.

A organização do tempo na creche é muito importante, a criação de uma rotina diária nas crianças coopera para um bom funcionamento do grupo e para a sua aprendizagem.

Pretende-se organizar a rotina diária respeitando os ritmos das crianças, tendo sempre em conta o bem-estar e as aprendizagens das mesmas. A rotina diária faz com que as crianças saibam o que vai acontecer no seguimento do dia, que antecipem o que vai acontecer a seguir, promovendo um grande controlo sobre o que fizeram em cada momento do dia na creche e se sintam confortáveis. As crianças mantêm a sua rotina diária, o que variam são as atividades que as mesmas vão fazendo ao longo dos dias, mas têm noção que a seguir ao acolhimento vão realizar uma atividade. Segundo Oliveira- Formosinho e Andrade (2011)

O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (p.72).

Assim sendo, a rotina diária é fundamental para o quotidiano da criança, promove-lhes oportunidades e tempo para fazerem escolhas, tomarem decisões e resolverem problemas. No decorrer da PES tentamos seguir a rotina que a educadora tinha com as crianças. Na tabela 1 apresenta-se a rotina diária da creche:

TABELA 1

ROTINA DIÁRIA DO GRUPO DE CRIANÇAS

Período	Tempo	Descrição
Manhã	7:45-9:00	Receção das crianças
	9:00-9:30	Acolhimento
	9:30-10:00	Início das atividades
	10:00-11:00	Atividades diferenciadas
Tarde	11:00- 11:30	Preparação para o almoço
	11:30-12:10	Almoço
	12:10-12:30	Higiene e preparação para a sesta
	12:30-15:00	Sesta
	15:00-15:30	Higiene
	15:30-16:00	Atividades diferenciadas
	16:00-17:00	Lanche/higiene
	17:00-19:00	Componente de Apoio à Família

3.1.3 Experiência de Aprendizagem em Creche

Neste ponto, iremos apresentar e descrever uma das EEA efetuadas no decorrer da PES, mais propriamente em contexto de creche. As planificações foram previamente pensadas tendo sempre o cuidado de tentar perceber os interesses das crianças planificando sempre em função dos mesmos. No decorrer da PES pudemos notar que as crianças gostavam de brincar e explorar o espaço exterior. Desse modo, sempre que possível deixávamos as crianças explorar o recreio descobrindo o que o mesmo tinha nesse espaço.

Em todas as experiências de ensino aprendizagem procuramos apresentar atividades em que as áreas e domínios de conteúdo fossem desenvolvidas e abordadas de forma articulada. Tal como referi anteriormente tivemos sempre a consideração nas características e os interesses de cada uma das crianças, tentando sempre cativá-las e motivá-las para as atividades propostas, valorizando o papel ativo das crianças no seu processo de ensino aprendizagem.

É essencial frisar que as EEA realizadas em contextos de creche foram refletidas, com a educadora cooperante e com a professora supervisora da ESE.

3.1.3.1. O cesto dos tesouros

A primeira EEA que executamos aconteceu na segunda semana de intervenção no contexto de creche. Previamente à realização desta primeira EEA, tivemos o privilégio de observar e cooperar com a educadora cooperante nas atividades propostas pela mesma, podendo perceber assim como é o procedimento da sala e a dinâmica do grupo de crianças.

Esta EEA ocorreu no recreio da instituição. Ao longo da PES no contexto de creche percebemos que as crianças exteriorizavam bastante interesse em ver e ouvir o que estava no espaço exterior. Tomando como exemplo, uma das vezes que na estrada passou um autocarro e uma das crianças muito animada expressa apontando “Camão, Camão”, “brumm...brumm”. Outro exemplo que podemos destacar a respeito do entusiasmo e da animação de ir para a parte exterior era sempre que se dizia que podiam ir vestir os casacos, esse instante tornava-se num momento magnífico de se ver, as crianças corriam até aos casacos e emitiam ruídos, excitação e alegria vestindo os seus casacos. Algo que também acontecia sempre que as crianças sabiam que iam sair para o recreio era começarem a dar as chupetas à educadora ou às estagiárias. Assim que saíamos para a parte exterior, o recreio, elas demonstravam estar muito felizes.

- *Pauuuuuuu! (Criança A com um grande sorriso)*
- *O que? O que é isso criança A? (Educadora Estagiária)*
- *Pau. (Criança A)*
- *Muito bem e isto o que é? (apontando) (Educadora Estagiária)*
- *Folha. (Criança A)*
- *Boa! (Educadora Estagiária)*
- *E isto o que é? (com uma pedra na mão) (Criança B)*
- *Uma pedra, mas é melhor ela ficar no chão.*
- *A pedra é para eu trepar. (Criança B)*
- *Onde está? Onde está? (Criança C)*
- *O que criança C? (Educadora Estagiária)*
- *A peda (pedra)! (Criança C)*
- *Está aqui no chão. Mas Z, as pedras não são para atirar a ninguém.*
- *Não. (Criança C)*

(NC1: 24 de novembro de 2021)

Analisando a nota de campo n.º 1, 24 de novembro de 2021, podemos perceber o entusiasmo das crianças quando as mesmas se deslocam para o recreio. Estas demonstravam interesse em explorar e ver tudo o que estava no chão ou em seu redor, pedras, paus folhas etc. As crianças no exterior também corriam, saltavam e brincavam com o que iam apanhando do chão ou simplesmente com as estruturas fixas que a instituição dispunha no recreio. Sempre que questionava as crianças sobre se estas gostavam de ir para o exterior elas manifestavam um grande brilho no olhar e um grande sim.

Assim sendo decidimos propor às crianças que estas explorassem todo o espaço exterior (recreio), promovendo experiências distintas às crianças. Pudemos notar um grande interesse das crianças perante a proposta que lhes estávamos a fazer de explorar o recreio (ver figura 1, 2 e 3). Já no exterior as crianças iam pegando em tudo o que iam encontrando no chão e vinham-nos mostrar com uma grande alegria, iam mostrando folhas, pedras, paus, galhos, pinhas, agulhetas e quando não sabiam o que tinham na mão vinham mostrar e questionar sobre o que seria aquilo. Algo que verificamos foi que as crianças expandiram um pouco mais do que o habitual a zona de exploração, por norma elas só se mantinham numa zona perto da entrada da sala e nesta atividade elas alargaram a zona explorando-a. Segundo Bilton, Bento e Dias (2017),

Ao ar livre, em contacto com a Natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança. Chegados à idade adulta, muitas

vezes, esquecemo-nos das sensações associadas à descoberta das “coisas” e de como acontecimentos tão simples, como a contemplação de uma flor ou o encontro com uma formiga, se podem contruir como momentos dignos de admiração (p.28).



FIGURA 1, 2 E 3: EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR

A intencionalidade educativa da atividade era mesmo que as crianças explorassem, tocassem, cheirassem e contemplassem o desconhecido o que está para lá do que elas já conhecem. Hanscom (2018) afirma que, “as crianças prosperam quando passam tempo ao ar livre. Brincar ao ar livre melhora o sistema imunitário, desenvolve os sentidos, fortalece as competências motoras, inspira a criatividade e a imaginação, promovendo competências socio emocionais e cultiva as competências de base necessárias para o trabalho académico que os espera” (p.172). No segundo momento da atividade foi mostrado às crianças uma cesta vazia, onde foi sugerido que apanhassem alguns dos objetos que exploraram e os introduzissem na cesta de forma a contruir o nosso cesto dos tesouros, dando assim também oportunidade às outras crianças de explorar o que o outro encontrou. As crianças divertiram-se muito a deslocar a cesta de um lado para o outro e a pôr paus e outros materiais na cesta (ver figura 4 e 5). A finalidade do cesto dos tesouros era que as crianças nos dias seguintes tivessem a possibilidade de explorar novamente os objetos e ter de novo um pouco de contacto com a natureza. Os elementos naturais que constituíram a cesta dos tesouros davam para fazer diversas brincadeiras.



FIGURA 4 E 5: CESTO DO TESOURO

Esta AEA tinha como finalidade deixar as crianças explorar o espaço exterior, de modo a encontrar o que havia no recreio trabalhando assim também a motricidade fina, os sentidos sensoriais algo que nestas idades é muito importante para começarem a conhecer e explorar o mundo, tomando nota das diferentes texturas e cheiros dos diversos objetos naturais. Ao refletirmos sobre a atividade pensamos que poderíamos ter logo no primeiro momento explicado no interior da sala o segundo momento da construção do nosso cesto dos tesouros, porque algumas das crianças nesse momento já se encontravam a brincar. No final perguntamos as crianças se gostaram de explorar/ brincar no recreio, registando as suas respostas na nota de campo (NC2).

- *Gostas de brincar no recreio? (Educadora Estagiária)*
- *Sim. (Criança C)*
- *Ao que costumavas brincar no recreio? (Educadora Estagiária)*
- *Pau, Casinha. (Criança C)*
- *E não brincas com mais nada no recreio?*
- *Meninos. (Criança C)*
- *E tu Criança D, gostas de brincar no recreio?*
- *Sim, ver os popós e andar com o teto (cesto). (Criança D)*
-
- *Meninos vocês gostaram de ir brincar para o recreio? (Educadora Estagiária)*
- *Sim. (todas as crianças)*

(NC2: 24 de novembro de 2021)

Após a leitura desta nota de campo n.º 2 podemos perceber que as crianças gostam de estar no recreio/ espaço exterior, gostam de brincar uns com os outros, com os cavalos e

baloçar, com as casinhas e gostam de admirar o que acontece no exterior do edifício. Segundo Hanscom (2018), quando “a brincadeira não é supervisionada nem restrita é uma das oportunidades educativas mais valiosas que podemos oferecer aos nossos filhos” (p.83). A nota de campo demonstra que as crianças ficam felizes de ir para o recreio, algo que é fundamental para o seu desenvolvimento holístico.

3.2. Contexto de Educação Pré-escolar

A PES em contexto de Educação Pré-escolar num estabelecimento de educação pré-escolar, integrado no Agrupamento de Escolas. O jardim de infância, fica localizado numa zona de boa acessibilidade, o edifício tem uma forma hexagonal e em seu redor existe uma área ampla de recreio.

A instituição está estipulada para cento e vinte e cinco crianças, no ano letivo 2021/2022 funcionou com 4 grupos, num total de 79 crianças inscritas.

No que diz respeito ao espaço interior, as instalações encontram-se ao nível do rés-do-chão, é composto por cinco salas, quatro delas são salas de atividades onde funcionam 4 turmas, a quinta sala passou a refeitório onde as crianças lancham e almoçam. No edifício ainda há um hall de entrada e um outro interior, ainda existem dois corredores convenientemente equipados com cabides para as crianças guardarem os seus bens pessoais. Cada criança tem o seu cabide devidamente identificado com o nome e fotografia. Nestes mesmos corredores estão placards que servem para colocar os trabalhos que as crianças realizam no decorrer do ano letivo. Um dos placares da entrada destina-se a fixar informações para os pais. A instituição ainda dispõe de duas instalações sanitárias para as crianças com equipamentos adequados às diferentes faixas etárias contribuindo para a autonomia das crianças. Integra, ainda, equipamentos sanitários para adultos, um gabinete de coordenação, uma biblioteca de adultos e uma biblioteca infantil. A instituição ainda dispõe de uma cozinha, que pode proporcionar diferentes atividades de culinária e onde se assume a funcionalidade dos “Pequenos Cientistas”. Neste espaço estão dispostos vários materiais destinados ao Ensino Experimental das Ciências. A cozinha ainda possui uma arrecadação, onde estão guardados alguns materiais. A instituição ainda dispõe de um salão polivalente, este é um local amplo que permite grande mobilidade das crianças, destinando-se à prática de atividades de animação e apoio à família, à realização de atividades de

expressão motora, ou eventos de carácter cultural e recreativo. Neste salão polivalente existem inúmeros recursos, tais como colchões, televisão, armário, arcos, bolas, cordas, mesas e cadeiras, leitor de CDs, uma casa de madeira, e uma aparelhagem. Este tem, ainda, a funcionalidade de recreio interior em dias de chuva ou frio. É o local onde as crianças podem assistir a eventos em que se verifique a presença mais alargada de crianças e de adultos. A iluminação do polivalente é de excelente qualidade e natural, pois tem várias janelas com vistas para o exterior.

Quanto ao espaço exterior da instituição, este possui uma área bastante boa, uma superfície plana, toda ela vedada por um muro com gradeamento, proporcionando maior segurança às crianças. Este espaço está organizado de modo a desenvolver uma diversidade de atividades, onde estão alguns equipamentos do recreio, particularmente duas molas/cavalinhos, uma multiestrutura com escorrega e cordas para trepar e dois baloiços. O soalho deste espaço é macio, adequado a eventuais quedas das crianças, evitando que estas se magoem durante as horas do recreio. O espaço exterior ainda dispõe de uma caixa de areia, uma zona de relva e o restante pavimento é de cimento. Toda esta área está à disposição das crianças, nela ainda há um vasto número de pneus para que as crianças brinquem e bancos de madeira para se sentarem e repousarem se assim o entenderem. O acesso ao edifício é feito através de duas entradas, uma na parte lateral com uma rampa que possibilita a sua utilização a pessoas com limitações motoras.

Segundo Silva et. al., (2016),

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

É de salientar que tanto o espaço exterior como o interior deverão favorecer trocas de experiências e interações entre os diferentes elementos do grupo, impulsionando ações no desenvolvimento que contribuam para a realização de aprendizagens significativas.

No que diz respeito ao horário de funcionamento da Instituição, particularmente da EPE, este está compreendido entre as 7:45 e as 19:00, contendo as componentes letivas que decorre das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00, num total de 5 horas letivas diárias. As

atividades de animação e apoio à família funcionam das 7:45 às 9:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00 de modo a dar resposta às necessidades das famílias.

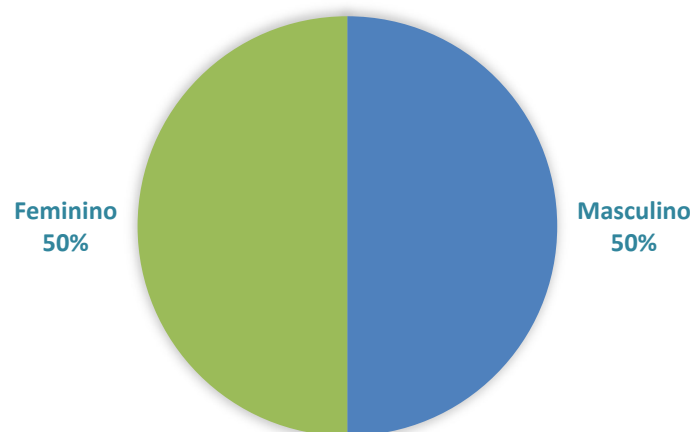
O projeto educativo no ano letivo da nossa prática educativa tinha muito a ver com o tema do relatório, algo que me deixou curiosa para analisar melhor o projeto da instituição. Este projeto em meu entender é bastante interessante principalmente para um grupo heterogéneo, dando assim a possibilidade de brincar e, ao mesmo tempo aprender e descobrir. O espaço exterior que a instituição possui é bastante “rico” se fizerem um bom aproveitamento do espaço conseguirão ter um bom resultado nesse mesmo projeto. Não esquecendo a importância que tem a descoberta tanto no interior como no exterior e descobrir a brincar/ descobrir de forma lúdica é sempre mais divertido.

Segundo Bento (2015), “A possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta (e.g. capacidade de tomar decisões, cooperar com os outros)” (p.130).

3.2.1 Caraterização do grupo

No que se refere à constituição do grupo de crianças, com as quais desenvolvemos a PES em contexto da educação pré-escolar, o grupo de crianças da sala- 3, a sala amarela, é formado por vinte e cinco crianças, sendo que uma delas nunca compareceu na instituição, pelo que só tivemos contacto com vinte e quatro crianças. Era um grupo heterogéneo de idades entre os 3 e os 6 anos. O grupo de crianças era constituído por 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, conforme podemos verificar no gráfico 2.

GRÁFICO 1 . DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS POR IDADE E SEXO



Tratava-se de um grupo de crianças que participavam nas atividades. Devido às diferentes faixas etárias era notório os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. Estas manifestavam interesse em aprender e em realizar atividades diferentes, eram respeitadores e comunicativos.

É importante conhecer as características das crianças da sala, promover as suas interações, sendo fundamental observá-las para conhecer as suas necessidades, os interesses do grupo e de cada criança em particular.

Tendo por base a observação e as informações a que tivemos acesso, pudemos notar que algumas das crianças de três anos têm dificuldades na linguagem oral, sendo que, duas delas aguardam contacto do Hospital de Bragança para frequentar terapia da fala, ainda têm pouca autonomia para ir à casa de banho sozinhas e quatro delas ainda usam fralda.

Uma das crianças de seis anos também frequenta a terapia da fala a nível particular, outra desta mesma idade, está a ser acompanhada por uma Educadora Social. Uma criança de três anos, com Síndrome Wilms-aniridia-anomalias genitourinárias -perturbação do desenvolvimento intelectual (WAGR), é acompanhada por técnicos especializados e outros apoios que o Agrupamento pode oferecer, para uma melhor resposta. Esta criança foi encaminhada para a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Escola Inclusiva (EMAEI). Neste momento a mesma, já está a usufruir de terapia da fala e Terapia Ocupacional na USL-Bragança, aguardando decisão da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Escola Inclusiva (EMAEI).

As crianças de 5 e 6 anos, estão envolvidas no projeto “Precursos da Linguagem” desenvolvido pela psicóloga e pela terapeuta da fala.

O elevado número de crianças e as problemáticas enunciadas refletia-se na organização e trazia constrangimentos à operacionalização da ação educativa, mas estas iam-se debelando à medida que iam surgindo.

São crianças participativas, como já mencionei anteriormente, demonstravam entusiasmo na realização de todas as atividades, transbordavam felicidade. Ainda pudemos presenciar algumas birras de uma criança de 3 anos e de outra de 5 anos, que na hora de chegar à escola fazia birra para entrar, mas momentos depois já se encontrava animada com as outras crianças. No geral, todas as crianças foram adquirindo ou desenvolvendo competências, tendo sempre em conta a sua faixa etária.

3.2.2 Organização do espaço e do tempo

A sala 3 onde realizamos a ação educativa tem uma boa iluminação natural, a sala encontrava-se virada para o exterior da escola, com janelas de dimensões significativas, permitindo uma agradável luminosidade natural. A sala também possui aquecimento central para dar um maior conforto ao grupo. A dimensão era adequada para o número de crianças do grupo, o aquecimento da sala era o indicado para o espaço, fazendo com que este se encontrasse sempre num ambiente agradável. A sala ainda dispunha de um retroprojektor, uma tela para projetar, um computador e uma impressora.

No que diz respeito à decoração da sala, observamos que estava decorada consoante as atividades festivas em que nos encontrávamos, auxiliamos na decoração da sala tendo em conta estes mesmos temas, a sala encontrava-se ainda decorada com alguns trabalhos realizados pelas crianças nos placares da sala que permitiam expor os seus trabalhos, assim as suas produções eram partilhadas com o grupo e valorizadas promovendo a partilha de experiência e aprendizagens.

O espaço da sala deve ser visto como um lugar de bem-estar, que dá alegria e prazer, aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades. À vista disso, deve-se criar áreas diferenciadas e com materiais adequados à faixa etária das crianças.

A organização da sala foi pensada tendo em consideração os seguintes princípios orientadores: ter material e mobiliário apropriado à idade e tamanho das crianças, permitindo uma diversidade de utilizações com adequadas condições de segurança; proporcionar um ambiente seguro e protetor; ser luminoso e arejado; ser limpo e funcional.

A sala estava dividida em diferentes áreas de atividades: área do Desenho, área das Artes Visuais, área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, área da Biblioteca, área das Construções, área da Casa e área do jogo Dramático/ Teatro. Estas áreas estavam devidamente organizadas à volta da sala e tinham materiais diversos que se encontravam devidamente identificados e etiquetados com o nome, imagens, assim como a identificação do limite que estava representado pelo número. Para cada uma das áreas foi definida uma lotação que permite a disposição das crianças pelo espaço, a fim de que os materiais à sua disposição sejam suficientes para as crianças.

De seguida, apresentamos as características e organização de cada uma das áreas mencionadas.

A área da casa estava equipada com mobiliário de dimensões adequadas às crianças. Esta área estava dividida em duas zonas. Numa das zonas podíamos encontrar a cozinha e

na outra o quarto. A zona da cozinha era constituída por um móvel/fogão, uma estante que era utilizada para arrumar panelas e alimentos de plástico, forno e uma mesa com cadeiras, um carrinho das compras e uma caixa-registadora. O quarto tinha um roupeiro com diversas roupas, uma cómoda com roupa e acessórios para os bonecos, uma cama, um cabide, malas e bonecos. Esta área dá a possibilidade às crianças de cooperarem, em grupo, em atividades de jogo simbólico, de imitação. Propicia ainda o desenvolvimento de habilidades básicas, tais como a linguagem oral, o respeito pelos outros, a auto-estima e a capacidade de iniciativa.

A área da plástica possuía uma mesa com cadeiras e uma estante onde se encontravam diversos materiais, folhas de papel, brancas, com diferentes tamanhos, recipientes com lápis de cor, lápis de cera, tesouras, colas, pincéis, tintas e material de colagem como tecidos e plasticina. É uma área bem equipada que dá a possibilidade às crianças de manipularem diferentes materiais, sendo mais utilizada pelas crianças em tempo de brincadeira livre ou em trabalho de pequeno grupo.

A área dos jogos/construções está equipada com um armário com jogos e construções. Os jogos estavam separados e etiquetados associados a categorias (puzzles, jogos de imagens, jogos de letras e números, enfiamentos, blocos e outros jogos). Esta área possibilitava que as crianças desenvolvessem diversas competências, tais como a coordenação óculo-manual, a motricidade fina, a classificação, o respeito pelos outros, o trabalho colaborativo e a capacidade de gestão de conflitos.

A área da biblioteca possuía uma estante para colocar livros. Está devidamente identificada, mas terá de mudar de lugar na sala a adaptação do mesmo para a criança com necessidades educativas.

A sala dispunha ainda de um espaço central para que, em grande grupo, as crianças pudessem realizar atividades, nomeadamente o acolhimento, entoação de canções, leitura e exploração de histórias e o diálogo.

A rotina diária criada na sala contribuiu para o bom funcionamento e aprendizagem do grupo. Este tempo educativo encontra-se bem organizado, permitindo que as crianças se sintam seguras e autónomas, contribuindo assim para a sua estabilidade e uma menor intervenção do adulto. A organização de tempo estava estruturada em momentos de grande grupo e de pequeno grupo, estes dois momentos permitem respeitar o ritmo de cada criança, devido à heterogeneidade do grupo; a socialização é um fator essencial para o desenvolvimento de cada uma das crianças. De acordo com Silva et. al., (2016), “na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de

socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (p.24).

Em relação ao tempo em grande grupo, o propósito era que todas as crianças se sentissem incluídas, que todas elas tivessem um momento de destaque e de partilha, contando as suas histórias. É importante deixar as crianças partilhar o que sucede nas suas vidas, dialogar com elas acerca do que fizeram ao sair da escola ou mesmo sobre o que não fizeram e gostariam de fazer, isto faz-nos ter uma maior conexão com as crianças e faz com que estas sintam que temos interesse por o que acontece nas vidas delas fora do contexto educativo. Nos momentos em grande grupo, também estão incluídos momentos como a contar histórias, ler poesias, jogos em grande grupo, momentos musicais tais como a entoação de melodias.

Já no tempo em pequeno grupo existem momentos de brincadeira nas áreas da sala, atividades em pequeno grupo, entre outros. Nestes momentos era dada liberdade à criança para esta tomar as suas decisões e tomar iniciativas.

Durante a PES, procuramos sempre seguir a rotina que a educadora tinha com as crianças.

QUADRO 2

MOMENTOS DA ROTINA DIÁRIA DO GRUPO DE CRIANÇAS

	Hora	Atividades
Período da manhã	07:45 –09:00	Momento de acolhimento individual das crianças
	09:00 –10:00	Momento de receção e diálogo em grande grupo Tratava-se de um tempo em que eram partilhadas informações, novidades e vivências do interesse das crianças. Eram registadas das presenças, assinalado o tempo, cântico de melodias e eram acompanhados até as casas de banho.
	10:00- 10:30	Momento do lanche e recreio Dependendo da escala de rotatividade feita pela instituição, de quatro em quatro dias tinham direito ao parque, numa outra escala dependendo da semana de uns quantos em quantos dias tinham direito ao salão. Assim sendo, o recreio era feito em locais distintos de forma alternada. Quando as condições climatéricas não o permitiam brincavam na sala.
	10:30 –11:45	Momento de realização de atividades <ul style="list-style-type: none"> • Momento de atividade de grande /pequeno grupo
	11:45 –12:00	Momento de higiene pessoal
	12:00 –12:45	Momento da refeição do almoço Os horários de almoço eram rotativos uma semana almoçavam às 12:00h e outra semana às 12:30

Período da tarde	12:45 –13:00	Momento de higiene pessoal
	13:00 –14:00	Momento de descanso
	14:00 –14:15	Momento de higiene pessoal
	14:15–15:30	Momento de atividades livres Neste momento, as crianças exploravam as áreas da sala ou terminavam as atividades iniciadas no período da manhã.
	16:00 –19:00	Momento do lanche e recreio Depois do lanche, as crianças podiam usufruir dos mesmos espaços lúdicos que no período da manhã, nos dias em que coincidia no período da tarde usufruíam desse mesmo espaço.

3.2.3 Experiências de Ensino Aprendizagem em Educação Pré-escolar

Depois da caracterização do contexto no âmbito da educação pré-escolar apresentamos a descrição das experiências de ensino aprendizagem (EEA) efetuadas no decorrer da PES. Pretendemos com estas duas EEA evidenciar o trabalho desenvolvido durante a ação educativa nos espaços exteriores. No entanto, durante a PES no contexto de Educação Pré-escolar realizamos outras atividades tanto no espaço exterior como na sala de atividades. Optamos por estas pois não é possível apresentar a totalidade das EEA realizadas.

As EEA que iremos apresentar foram planificadas integrando a voz das crianças auscultadas nas observações e ao longo da PES. Assim sendo, planificamos as EEA tendo em conta o grupo de crianças, o que está mencionado nos documentos oficiais valorizando o espaço exterior com espaço pedagógico para aprendizagens significativas. Desta forma, passaremos a descrever, analisar e fundamentar as seguintes EEA intituladas: “Jogos tradicionais” e “A caça ao tesouro”.

3.2.3.1 Jogos tradicionais

A EEA “jogos tradicionais” surgiu após verificarmos os jogos mais recorrentes que as crianças faziam no recreio. É importante o contacto das crianças com os espaços exteriores. Segundo Bastos (2018, citando Thomas e Harding, 2011), “Brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/ motoras e cognitivas” (p.43). Ao longo da apresentação recorreremos a algumas notas de campo dando assim a conhecer a opinião das crianças sobre as atividades ou sobre o espaço exterior. Iniciamos a EEA com um diálogo com as crianças sobre a atividade que pretendíamos realizar, com o objetivo de entender as opiniões delas acerca do tema. No

decorrer da apresentação da atividade, notamos um grande interesse das crianças ao saberem que iam realizar jogos no exterior, causando um murmurinho e logo deram sugestões de jogos. Em seguida questionamos as crianças acerca dos jogos tradicionais e se eles já teriam jogado algum jogo tradicional. As crianças começaram a interrogar-se e a gerar comentários, como poderemos ver no registo da nota de campo n.º 3 (NC3).

- Vocês já alguma vez jogaram a jogos tradicionais? (Educadora Estagiária)
- Sim. (Todas as crianças)
- Então que jogos tradicionais é que vocês conhecem? (Educadora Estagiária)

As crianças ficaram caladas e a questionar-se

- Não jogamos afinal. (Criança E)
- Vocês já jogaram ao jogo da apanhada? (Educadora Estagiária)
- Sim. Eu jogo com os meus primos. (Criança E)
- Eu também jogo em casa com o meu irmão. (Criança F)
- E, normalmente jogas dentro ou fora de casa? (Educadora Estagiária)
- Fora professora. (Criança F)

.....

- Já jogaram a macaquinha do chinês? (Educadora Estagiária)
- Sim. (todas as crianças)
- Jogamos aqui na escola. (Criança G)
- Onde costumam jogar?
- No recreio. (Criança E)
- Então afinal vocês já jogaram alguns jogos tradicionais. (Educadora Estagiária)
- Esses já. (Criança G)

(NC3: 8 janeiro de 2022)

Analisando esta nota de campo, compreendemos que as crianças inicialmente referiram que conheciam e já tinham jogado jogos tradicionais, mas quando foram questionadas acerca de quais eram esses jogos que já tinham jogado, já demonstraram alguma incerteza e surpresa interrogando-se o que seriam os jogos tradicionais. A surpresa manifestou-se pelo facto de se ter referido aos jogos, como jogos tradicionais e não com o nome de cada um deles, uma vez que, após mencionar alguns jogos pelo seu próprio nome, as crianças já alteraram as suas expressões faciais e manifestaram entusiasmo sobre alguns

dos jogos referidos. É importante entender a percepção que as crianças têm sobre alguns jogos e interrogar as mesmas sobre: onde jogam? Com quem jogam? E, se jogam no interior ou no exterior; e, se responderem no interior, questionar o porquê de não o fazerem no exterior, tentando assim compreender as ideias das crianças sobre os jogos nos espaços exteriores.

Deste modo, pretendemos que se entenda a importância de as crianças usufruírem deste espaço e que se entenda também a relevância que a utilização destes espaços traz às crianças. Segundo Bento (2015), “A possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta (e.g. capacidade de tomar decisões, cooperar com os outros” (p.130). O impedimento de as crianças frequentarem espaços naturais encaminha as crianças a bloqueios, entraves que as mesmas não são capazes de resolver. Quando a criança está à procura da solução para resolver o problema, podem também aparecer hipóteses de cooperação entre pares, onde surgem partilhas de ideias e finalidades, instigando desse modo consideráveis competências sociais (Bento, 2015).

Dando continuidade a EEA, deslocamo-nos para o espaço exterior da instituição onde já estavam alguns objetos para a realização de alguns jogos tradicionais. Iniciamos a atividade com o jogo da “macaquinha do chinês” uma vez que este já era conhecido por todos, foram explicadas devidamente as regras do jogo e demos início ao jogo (ver figura 6, 7 e 8).

Durante o jogo as crianças demonstraram a sua animação e entusiasmo por já saberem jogar, notamos algumas dificuldades nas crianças com uma faixa etária mais nova sendo necessário apoiar no momento do jogo.



FIGURA 6, 7 E 8: JOGO TRADICIONAL "MACAQUINHO DO CHINÊS"

O segundo jogo que realizamos, foi o jogo “corrida a três pés”. Explicamos às crianças, algumas crianças logo de momento se fizeram mostraram surpresa pelo facto de terem um pé atado ao pé do colega. Em seguida procuramos tranquilizar as crianças e

modificamos algumas regras do jogo. As crianças não tinham que ir a correr neste jogo e nós é que escolhemos os pares consoante a altura das crianças, entre outros critérios. Esta decisão provocou alguma contestação por não poderem ser elas a escolher os pares. Organizados os pares, separados os grupos, colocadas as fitas nos pés e repetidas as regras do jogo demos início ao mesmo (ver figura 9 e 10).

A atividade, exigiu um pouco mais de cooperação entre pares e coordenação motora. Pudemos observar que algumas crianças tiveram dificuldades em efetuar o jogo, notamos que umas queriam comandar o companheiro e não resultou, outras não se conseguiam coordenar com o companheiro o que dificultava o andar e o equilíbrio.



FIGURA 9 E 10: JOGO TRADICIONAL "CORRIDA A TRÊS PÉS"

Durante a atividade, ainda propusemos o jogo “pular a corda”. De todos os jogos tradicionais que planificamos realizar na EEA, a realização deste foi a que mais me surpreendeu pela execução e pelo diálogo que estabelecemos com as crianças, tal como poderemos ver na nota de campo n. °4.

Iniciamos a atividade por mostrar às crianças as cordas que tinham ao dispor pois apresentamos cordas para saltar uma só pessoa, cordas para dois darem e uma criança ou mais saltarem. Deste modo, as cordas foram distribuídas, nós exemplificamos como se saltava a corda e fomos dando à corda a cada uma das crianças, pois elas sentiam-se mais seguras connosco. Após algumas falhas, novas tentativas e apresentação de algumas lengalengas que se cantam ao longo do jogo de saltar a corda, como por exemplo a música do ursinho, fomos percebendo que as crianças já se sentiam mais confiantes, mais entusiasmadas e, sobretudo felizes, ver figura 11 e 12.



FIGURA 11 E 12: JOGO TRADICIONAL "PULAR A CORDA"

O jogo “pular a corda”, aquando da planificação foi um dos jogos selecionados por o consideramos um dos jogos mais comuns e conhecido pelas crianças. No entanto quando dialogamos com as crianças tivemos uma grande surpresa, como poderemos ver na nota de campo n.º 4.

- O jogo que vamos fazer agora é pular a corda. Para jogarmos este jogo precisamos disto! (Educadora Estagiária)

- O que é isso? (*Criança G*)

- Uma corda. (*Criança H*)

- Sim é uma corda. Vocês que jogo costumam jogar ao saltar a corda? (Educadora Estagiária)

- Eu nunca saltei a corda. (*Criança H*)

- Nunca saltaste a corda com os teus pais? (Educadora Estagiária)

- Não. (*Criança H*)

- Nem nunca fizeram este jogo aqui na escola? (Educadora Estagiária)

- Não. (Todos)

- Então vocês aqui na escola não têm cordas? (Educadora Estagiária)

- Não. Nós nunca vimos. (*Criança H*)

- Eu acho que tem, no armário do salão. (*Criança G*)

- Então vamos aprender a saltar a corda. (Educadora Estagiária)

- Sim. (grande parte das crianças)

- Não vou cair. (*Criança L*)

- Não Pedro. E se caíres voltas a levantar e a tentar, eu também já caí muitas vezes. Todos nós já caímos a jogar algum jogo. (Educadora Estagiária)

NC4: 8 janeiro de 2022

Com esta nota de campo verificamos que, algumas crianças, nunca tinha saltado a corda, nem nunca tinham ouvido falar neste jogo. Mas ao longo do diálogo, da explicação e da demonstração do jogo foram mostrando interesse e curiosidade. Uma das crianças demonstrou o seu medo por cair, mas no fim foi das crianças que mais gostou da atividade e saltou maior número de vezes na corda individual. As crianças foram-se familiarizando e tentando ver o maior número de saltos que conseguiam fazer connosco a dar a corda, depois de se sentirem mais confiantes no jogo foram tentando saltar duas a duas na corda e, por fim, já tentavam fazer os jogos com as lengalengas.

Quando as crianças demonstraram tal surpresa pelo jogo eu própria fiquei surpreendida por elas nunca o terem realizado, visto que quando estávamos a planificar a EEA calculamos que seria um jogo já conhecido por elas. Mas foi muito prazeroso ver como as crianças gostaram do jogo e futuramente o irão realizar, algumas acabaram por pedir para jogar de novo. Tal como podemos ver na nota de campo 5.

- Podemos saltar outra vez? (*Criança H*)
- Tens de esperar que a Ana acabe. (Educadora Estagiária)
- Professora vou pedir a minha mãe para me comprar uma corda. (*Criança G*)
- Boa Carolina. Gostaste do jogo? (Educadora Estagiária)
- Muito. (*Criança G*)
- E vais saltar a corda onde? Em casa? (Educadora Estagiária)
- Não. Na rua, no parque é melhor. (*Criança G*)
- E tu Diana gostaste? (Educadora Estagiária)
- Sim, também vou pedir uma. (*Criança H*)
- Podemos jogar sempre agora nos intervalos. (*Criança L*)

NC5: 8 janeiro de 2022

No período da tarde, as crianças pediram para voltar a realizar alguns jogos realizados de manha. Podemos considerar que as crianças manifestaram interesse nos jogos propostos e pareciam muito animadas. Após alguns instantes, deram nova utilidade a corda jogando outros jogos como o jogo do limbo e o jogo da cobra. Outras crianças estavam a utilizar a corda para jogos de sua autoria ou para fins do seu imaginário (ver figura 13). As crianças com a imaginação e a sua criatividade dão novas utilidades aos objetos (Bilton, Bento e Dias, 2017). Estes mesmos autores corroboram que “os recursos para o brincar no exterior não tem de ser dispendiosos ou elaborados. Materiais soltos oferecem oportunidades ricas para o brincar e podem ser mais interessantes para as crianças do que brinquedos comprados”

(p.145). Uma simples corda aliciou as crianças para realizar outros jogos e a ter outros fins sem ser o que inicialmente incitamos a criança a fazer com ela.

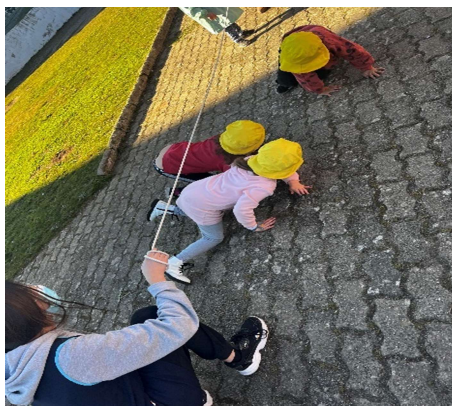


FIGURA 13: JOGOS COM A CORDA

Nesta imagem podemos observar que as crianças deram uma nova utilidade as cordas, propondo novos jogos. Com a realização desta EEA, foi possível despertar o interesse das crianças sobre os jogos tradicionais e sobre a prática dos mesmos no espaço exterior. Pudemos também incentivar as crianças à entreaajuda entre pares e a prática de exercício físico, sensibilizando as crianças para os cuidados com a saúde e com o corpo (Silva et al., 2016).

Segundo Neto (2020),

As formas de atividade que implicam maior contacto físico, mais dispêndio energético, coordenação motora e influencias de modelos culturais determinam os tipos de jogo predominantemente masculinos (futebol, jogos de luta, trepar árvores, policias e ladrões, etc.), ou predominantemente femininos (macaca, batimentos ritmados com mãos, saltar ao elástico, etc.) (p. 67) e refere ainda

Estas formas de brincar permitem aperfeiçoar habilidades motoras e a capacidade de lidar com o medo e a ansiedade. Estas situações contribuem também para a educação do corpo, como lutar com almofadas, tiros com pistolas, espadas, revelando a vivencia de riscos que contribuem para distinguir a fantasia da realidade” (p.88).

3.2.3.2. A caça ao tesouro

A experiência de ensino aprendizagem que aqui descrevemos realizou-se na última semana de estágio neste contexto. A atividade surgiu porque pelos diálogos que fomos estabelecendo com as crianças percebemos que estas tinham curiosidade, interesse em imitar diversos animais. Isto fez-nos refletir e planificamos uma atividade em que pudéssemos estimular a curiosidade das crianças pelos animais e promover o respeito pela natureza através da atividade designada caça ao tesouro. As pistas que foram deixadas ao longo do percurso para encontrar o tesouro eram imagens de animais onde as crianças tinham de imitar o som ou em forma de mimica o animal até se encontrar a pista seguinte.

Iniciamos a atividade por contar a história “Clara- A caça ao tesouro” (ver figura 14), dialogamos sobre a história e interrogamos as crianças sobre alguns momentos que constavam na história e que animal tinha ajudado a Clara a encontrar o tesouro. Após abordarmos a história, começamos a dialogar com as crianças acerca dos animais que poderiam encontrar no seu jardim, caso não tivessem jardim na sua rua e que tipo de animais elas conheciam, questionamos ainda quem tinha animais de estimação. Percebemos que poucas crianças tinham animais de estimação, referenciando cães, gatos ou pássaros.

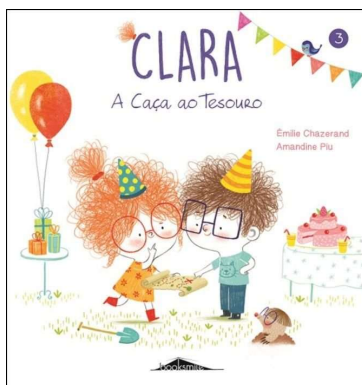


FIGURA 14: LIVRO "CLARA- A CAÇA AO TESOURO"

Após este diálogo, seguiu-se um outro momento onde debatemos com as crianças sobre se gostariam de fazer uma caça ao tesouro como a Clara e os amigos introduzindo o tema exploradores e de onde poderíamos ir como exploradores para contemplar alguns animais. Na nota de campo n.º 6 transcrevemos o que foi dito por algumas crianças no diálogo feito após a leitura da história.

- Qual é o nome da personagem principal da história? A menina que dá história.
(Educadora Estagiária)

- Clara. (Criança G)

- De quem era a festa de anos que foi a Clara? (Educadora Estagiária)
- Era do Tomás. (*Criança G*)
- Quem organizou a caça ao tesouro? (Educadora Estagiária)
- O pai do Tomás. (*Criança M*)
- O Simão durante o jogo estava interessado em que? Em jogar? (Educadora Estagiária)
- Não, nos doces. (*Criança H*)
- A Clara entendia a língua de alguns animais, vocês ainda se lembram quais eram? (Educadora Estagiária)
- Dos coelhos. (*Criança G*)
- Borboletas. (*Criança H*)
- Corujas. (*Criança M*)
- Passarinhos. (*Criança N*)
- Esquilos. (*Criança G*)
- Veados. (*Criança L*)
- No fim do jogo, o que é que estava dentro do tesouro? (Educadora Estagiária)
- Moedas de chocolate. (*Criança L*)
- Gostavam de ter uma festa assim como a do Tomás? Fazer uma caça ao tesouro? (Educadora Estagiária)
- Siiiiimmm. (*Criança O*)
- E gostavam de a fazer dentro da sala ou lá fora no exterior? (Educadora Estagiária)
- Lá fora. (*Criança G*)
- Então vocês gostavam de fazer uma caça ao tesouro um dia destes? (Educadora Estagiária)
- Siiiiimmm. (Todos)

(NC6: 21 de janeiro de 2022)

Em seguida interrogamos as crianças sobre os objetos característicos do dia-a-dia de um explorador nas suas expedições com a finalidade de chegarmos à resposta binóculos. Distribuimos a cada criança 2 rolos de papel higiénico e uma corda, as crianças com tintas decoraram os rolos utilizando os dedos e carimbando-os no mesmo. Depois de secos, finalizamo-los unindo-os, colocando o nome de cada uma delas e colocando a corda.



FIGURA 15 E 16: PINTURA DOS BINÓCULOS

Na parte da tarde, dirigimo-nos até ao exterior onde cada uma das crianças manuseou os seus binóculos e observou através deles. Propusemos às crianças que por momentos fossem um explorador, uma a uma se levantasse e observando pelos binóculos imaginasse que estava na selva e via um animal que gostaria muito de mirar, ver figura 17, 18 e 19. Posteriormente a todas as crianças serem exploradores e dizerem o que imaginaram, recorremos ao livro “Animais do mundo” para investigar um pouco mais a fundo os animais que as crianças viram através dos seus binóculos.



FIGURA 17, 18 E 19: OBSERVAÇÃO ATRAVÉS DOS BINÓCULOS

As crianças mostraram-se muito curiosas sobre os animais e começaram a questionar sobre outros que iam vendo no livro. Como forma de resposta a curiosidade das crianças, recolhemos uma pergunta sobre os animais de cada uma delas e procuramos investigar e responder as curiosidades das crianças no dia seguinte. Na nota de campo n.º 7 transcrevemos as curiosidades que algumas crianças queriam saber sobre os animais.

- Eu quero saber o que o Panda come? (*Criança G*)
- A girafa come alface? (*Criança P*)
- O sapo que come? (*Criança Q*)
- Quanto pesa o canguru? (*Criança H*)

- Quanto pesa o panda? (*Criança R*)
- Um panda bebe pesa 1kg. (a rir) (*Criança L*)

(NC7: 22 de janeiro de 2022)

Na nota de campo n.º 7 (NC7) podemos perceber que as crianças ficaram bastante curiosas sobre os animais que fomos vendo ao longo do livro, fazendo questões sobre eles como aquelas que podemos ver na nota de campo n.º7. As questões foram registadas para podermos dar respostas a todas elas. As crianças foram fazendo as suas questões e outras foram dando algumas respostas e rindo, acabando por dar uma animação extra ao ambiente. Corroborando com Silva, et. al., (2016), “a curiosidade e o desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexa” (p.11).

Posteriormente, conversamos com as crianças sobre a história do Tomás e do jogo feito nessa festa. As crianças relembrou e manifestaram novamente o seu interesse por fazer uma caça ao tesouro. Em seguida, dirigimos as crianças até ao exterior e começamos por clarificar as regras do jogo “caça ao tesouro”. As crianças tinham de seguir um percurso até chegar a meta onde está o tesouro. Este itinerário estava sinalizado com pistas, estas pistas estavam escondidas em pontos estratégicos que levavam até ao tesouro, as pistas concebidas com imagens de animais, pelo facto de as crianças terem no caminho terem de imitar o animal que está na imagem com mimica ou com o som do mesmo.

Na última pista, não foi colocada a localização chave do tesouro fazendo com que as crianças tivessem de explorar todo o espaço exterior. Para finalizar a atividade, uma criança encontrou o tesouro escondido, onde surgiu euforia, animação, curiosidade sobre o que estava lá dentro. Reunimos e dialogamos sobre o que estaria lá dentro. Após especularmos sobre o que seria abrimos o tesouro e dividimos o recheio por cada uma das crianças, tal como podemos ver nas figuras 20, 21 e 22.

Este jogo foi feito em grupo, todas as crianças tinham de interagir umas com as outras e trabalhar em conjunto, foi trabalhado também o subdomínio do conhecimento do mundo físico e natural.



FIGURA 20, 21 E 22: CAÇA AO TESOURO

É sempre importante realçar que trabalharem em grupo é benéfico pois favorecem vínculos e desenvolvem novas competências. As crianças aprendem a ouvir e a respeitar as ideias dos outros, ao longo do jogo as crianças, encontram as pistas e expressam de forma ordenada e respeitadora as ideias e as sugestões dos colegas sobre o animal da imagem. Segundo Bento (2015), “Quando os percursos realizados são feitos com amigos, esta atividade adquire uma importante dimensão social, tornando-se numa oportunidade para partilhar ideias, aventuras e histórias com os pares” (p. 129).

As crianças demonstraram-se muito animadas e entusiasmadas no decorrer da atividade e expressaram interesse e curiosidade ao longo da mesma. Foram abordados os domínios da formação pessoal e social, o domínio da educação física, das artes visuais, do jogo dramático/ teatro e conhecimento do mundo, conseguimos ainda efetuar todas estas atividades no exterior, onde as crianças contactaram com a natureza e concretizaram aprendizagens significativas e foi possível verem e imaginar para além do que viam e do que poderiam ver na natureza. Corroborando Coelho et al (2015), aumentar o “contacto com a natureza pode ainda melhorar a forma como as crianças aprendem. A aprendizagem ao ar livre, através da experiência direta, torna o processo de ensino e de aprendizagem mais interessante. O contacto com a natureza permite às crianças desenvolver a concentração, autodisciplina, raciocínio e a capacidade de observação; competências sociais, de leitura, de escrita, de matemática e de ciências naturais” (p.113).

Em síntese as EEA realizadas no contexto de Pré-escolar foram indubitavelmente experiências educativas promovidas para atingir um bem-estar emocional e físico das crianças e pretendiam contribuir para um desenvolvimento pleno da criança. Utilizar o espaço exterior como um meio de promover EEA é muito positivo para a vida das crianças. Estas passaram a conhecer o mundo mais de perto, a ter gosto em explorar o desconhecido

e passam a compreender que no espaço em que por norma passam os seus intervalos e tempos livres também podem apreender diversas noções do mundo e diversos conteúdos que constroem em sala de atividades/aula.

Corroborando com Hanscom (2018), “Na natureza, as crianças aprendem a correr riscos, a ultrapassar medos, a fazer amigos, a regular emoções e a criar mundos imaginários” (p.15). O espaço exterior é um ambiente educativo favorável a experiências diversificadas em diversos aspetos e conteúdos.

Tal como na educação pré-escolar, também no 1.º Ciclo do Ensino Básico pretendemos demonstrar as mais-valias da utilização do espaço exterior. De seguida apresentaremos o contexto do 1.º CEB, a caracterização do grupo, do tempo e do espaço bem como as EEA selecionadas para apresentar neste relatório.

3.3 Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto apresentaremos a caracterização do grupo de crianças onde realizamos a PES em contexto de 1.º CEB. Não será feita menção ao nome da escola onde realizamos a PES. A ação educativa realizou-se no ano letivo de 2021/2022, numa escola dum Agrupamento de Escolas, público. Este Agrupamento de Escolas integra diferentes níveis de ensino.

Segundo dados obtidos através da consulta do Projeto Educativo (2021-2025), o Agrupamento de Escolas dispõe de equipamentos e instalações de boa qualidade. As Escolas pertencentes ao agrupamento possuem uma população estudantil de 1120 alunos, 195 professores e 101 pessoal não docente. O edifício escolar localiza-se no centro de um amplo recinto com árvores, plantas e vegetação. Este é constituído por um edifício central e uma pequena casa anexa conhecida como “casa do guarda”. No edifício central, encontram-se as salas de aula, os espaços sociais e desportivos e os serviços sociais. A escola ainda tem uma Biblioteca muito bem equipada e apelativa, um auditório utilizado para atividades pedagógicas e culturais.

Todo o espaço exterior está protegido por gradeamento. Este era um lugar amplo e vasto. As crianças podem usufruir de um campo de futebol com uma bancada/escadaria de pedra com visão para o campo de futebol. Em toda a parte exterior existem bancos de pedra, tem também uma caixa de areia, numa das partes laterais do edifício onde nomeadamente as crianças costumam passar o intervalo tem um parque, com escorrega e baloiço, que de momento estava interdito ao uso, neste espaço amplo ainda existe um jogo da macaca no

chão. As árvores e plantas em redor deste espaço tornam-no mais acolhedor, mas estava um pouco grande o que dificultava a exploração do mesmo em algumas zonas.

A instituição ainda possui um parque de estacionamento suficiente para as necessidades dos docentes.

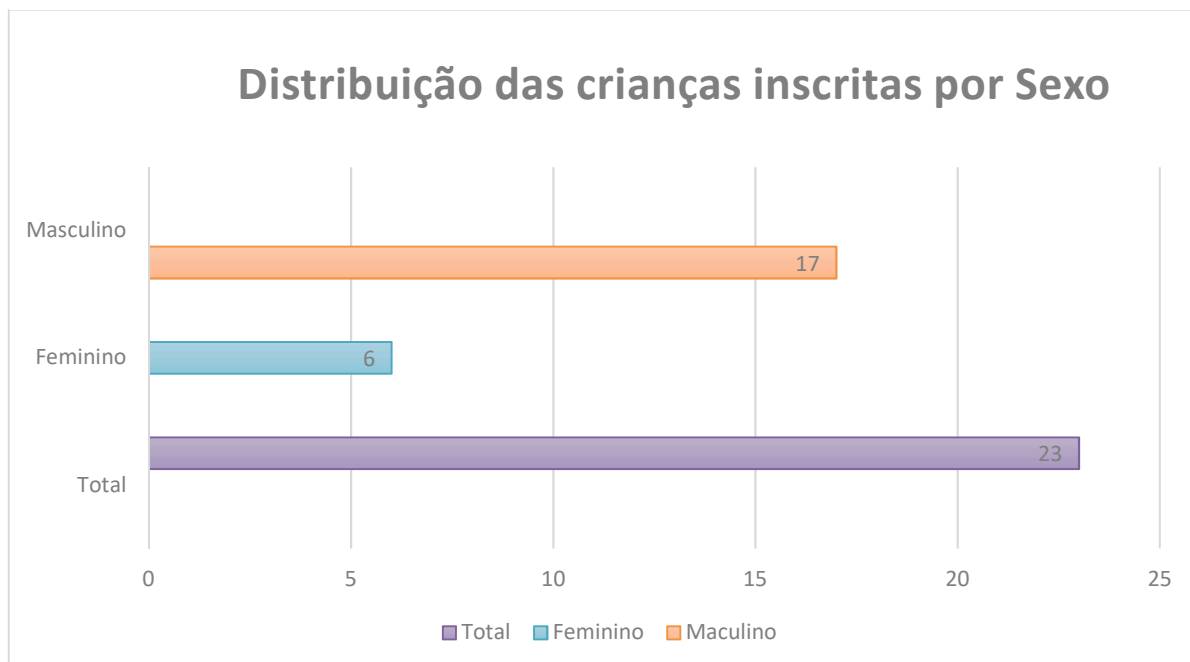
No que diz respeito ao horário de funcionamento da instituição, nomeadamente do 1.º CEB, este está compreendido entre as 7:45 e as 19:00, incluindo as atividades letivas que decorriam das 9:00 às 12:30 no período da manhã, e das 13:30 às 17:00 no período da tarde. A escola ainda proporciona a componente de apoio à família (CAA) funciona das 07:45 às 9:00 e das 17:00 às 19:00 por forma a dar resposta às necessidades das famílias.

3.3.1 Caraterização do grupo

No contexto do 1.ºCEB a turma (MO2) - 1.º ano de escolaridade, era constituído por 23 crianças, de seis e sete anos de idade. No que concerne à constituição do grupo/turma de acordo com a tabela 2, havia 17 crianças do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

TABELA 2

NÚMERO DE CRIANÇAS INSCRITAS POR SEXO



Tratava-se de uma turma muito heterogénea, uma vez que as crianças têm diferentes ritmos de trabalho, de aprendizagem e de motivação. Em geral as crianças eram muito faladoras, imaginativas, cheias de energia, participativas, autónomas e interativas, uma

grande parte das crianças demonstrava iniciativa para a realização das tarefas, resolução de problemas, trabalho em equipa e respeito pelo outro.

Todavia também eram notórias crianças que necessitavam de um pouco mais de atenção para a realização das tarefas, revelavam algumas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente na área do Português. Estas crianças estiveram incluídas pela Medida 1 do PAE “Métodos alternativos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em grupos específicos”. Algumas destas crianças incluídas na PAE, tem vindo a progredir. Estas demonstram interesse, mas acabam por desistir com facilidade da tarefa proposta acabando por se distrair e distrair outros colegas, perturbando o bom ambiente da aula. É necessário por parte dos professores um apoio contante a estas crianças e incentivo por parte das mesmas.

Neste grupo de vinte e três crianças uma delas, beneficiava de consultas semanais de terapia da fala.

O grupo era pontual e assíduo e, no caso de faltarem às aulas, os pais informavam antecipadamente as docentes.

Relativamente ao funcionamento e às interações em sala de aula, destacamos que a relação entre as docentes e as crianças era muito positiva, predominava um bom ambiente de sala de aula e das atividades letivas. Foi um grupo com o qual gostei muito de trabalhar, pois além de alguns constrangimentos que pudemos observar e escutar, de uma maneira geral foram crianças um pouco faladoras e muito carinhosas.

3.3.2 Organização do espaço e do tempo

No que respeita à organização do tempo, existia um horário para as atividades letivas. Este está organizado por diversas áreas disciplinares tal como apresentamos no quadro seguinte.

TABELA 3

HORÁRIO DA TURMA MO 2 DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Tempo/Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 09:30	Português	Matemática	Português	Português	Est. do Meio
09:30 10:00	Português	Matemática	Português	Português	Est. do Meio
10:00 10:30	Português	Matemática	Português	Português	Est. do Meio
10:30 11:00					
11:00	Est. do Meio	Português	Matemática	Matemática	Matemática

11:30					
11:30 12:00	Est. do Meio	Português	Matemática	Matemática	Matemática
12:00 12:30	Est. do Meio	Português	Matemática	Matemática	Matemática
12:30 13:30	ALMOÇO				
13:30 14:00	Matemática	Português	EXP Um	Artes V	Ap. Est
14:00 14:30	Matemática	OCN+L	EXP Um	Artes V	Ap. Est
14:30 14:45					
14:45 15:15	E.M. (Ed. Mus)	EXP DR	OCN+L	A.F. (EF)	Cienc. E
15:15 15:45	E.M. (Ed. Mus)	EXP DR	OCN+L	A.F. (EF)	Cienc. E
15:45 16:00					
16:00 16:30	A.F. (EF)	Exp. Fís	E.I.	SaRa (Inf)	EMR (CE)
16:00 17:00	A.F. (EF)	Exp. Fís	E.I.	SaRa (Inf)	EMR (CE)

A nossa PES realizou-se três dias por semana, de segunda-feira a quarta-feira, o horário que efetuávamos era o correspondente ao da professora cooperante. O grupo/turma iniciava às 9:00 e concluía às 17:00, após as 17:00 a escola ainda oferece Atividades de Tempos Livres (ATL). No horário das crianças nem todas às horas eram asseguradas pela professora titular. Essas horas eram asseguradas por professores das expressões artísticas como artes, música, educação física e informática. A sala de aula deve ser um espaço afável e confortável para que as crianças se sintam bem e num ambiente prazeroso para as aprendizagens das crianças. Segundo Zabalza (1998, citado em Ribeiro, 2014), “O ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (p.31)

Na organização do espaço a sala de aula dispõe de uma estrutura retangular, sendo ampla e com uma luminosidade natural. No inverno era também acolhedora pois tinha aquecimento central, permitindo um bom ambiente de trabalho. Este espaço dispunha de equipamentos como um quadro branco, um quadro interativo com videoprojector, uma secretaria com computador, uma impressora, colunas, dois armários espaçosos, nos quais se armazenava matérias das crianças e uma banca com material laboratório onde era permitido realizar experiências (*vide* figuras 23 e 24).



FIGURA 23 E 24: SALA DE AULA DO 1.º CEB

Nas paredes da sala de aula estava exposto um cartaz com formato de balões com os aniversários das crianças. nas paredes eram ainda expostos diversos trabalhos realizados pelas crianças (vide figuras 25, 26 e 27).



FIGURA 25, 26 E 27: PAREDES DA SALA COM CARTAZES

As mesas e as cadeiras estavam organizadas em quatro filas, horizontais com um número irregular de alunos por fila.

Cada uma das crianças em cima da sua mesa, tinham uma caixa devidamente identificada com todo o material escolar. O material era retirado quando chegassem à sala de aula e colocado de novo na caixa no final do dia. Na sala de aula existiam diversos materiais como papel colorido, tintas, marcadores, cartolinas, papel eva, papel aderente, plasticina, entre outros para a serem utilizados ao longo das atividades letivas.

3.3.3 Experiências de ensino e aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto iremos apresentar, analisar as duas EEA realizadas no decorrer da PES no contexto do 1.º CEB. As atividades realizadas permitiram, sempre que possível, usufruir e desfrutar do espaço exterior com espaço de aprendizagem. Segundo Coelho et. al., (2015), “As crianças que têm a oportunidade de aprender na natureza têm maior probabilidade de se

sentirem melhor, de assumirem comportamentos mais adequados às situações, de cooperar mais com os adultos e com os seus pares” (p.114).

Os conteúdos que têm de ser abordados ao longo do ano letivo não podem ser um impedimento para a exploração e aproveitamento dos espaços exteriores. O ensino vai para lá das quatro paredes da sala de aula, necessitamos que as crianças experienciem diversas atividades, “como andar à chuva, sujar-se, saltar poças de água, subir às árvores, esconder-se na vegetação (lugares secretos), correr, perseguir, ser perseguido e lutar, fazer construções e experiências com água, terra, lama, areia, paus e pauzinhos, etc...” (Neto, 2020, p.139).

Ao longo da PES fomos sempre ouvindo as opiniões das crianças e o que as mesmas tinham a dizer sobre as atividades desenvolvidas ou mesmo as que elas gostariam de vir a realizar. Todas as atividades foram planificadas e objeto de reflexão tendo em conta as crianças e os seus interesses. Consultamos os documentos orientadores dos professores, os programas e metas curriculares do 1.º CEB. Estas planificações eram sempre flexíveis, dadas as imprevisibilidades que ocorrem no quotidiano em sala de aula. As experiências de ensino aprendizagem que iremos apresentar foram intituladas de “caça ao tesouro da matemática” e a “minifeira”

3.3.3.1 Caça ao tesouro da matemática

A primeira experiência de ensino aprendizagem surgiu na última semana de aulas antes das férias da Páscoa. Decidimos elaborar um caça ao tesouro com problemas matemáticos no espaço exterior, mais concretamente no recreio. “Os jogos realizados na natureza favorecem de uma forma mais eficaz o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da linguagem, das competências sociais” (Coelho et. al., 2015, p.114).

Previamente ao início do jogo, espalhamos os cartões com as questões pelo espaço exterior na ordem correta de cores presentes no mapa. As crianças organizaram-se em dois grupos, a cada grupo foi distribuído um mapa (ver figura 28 e 29). O mapa tinha uma sequência de cores, as crianças seguiam a respetiva ordem no mapa e encontrariam a cor pela ordem estabelecida, só podiam passar para a cor seguinte após responderem corretamente à questão proposta no cartão.



FIGURA 28 E 29: MAPA DE CORES E PROBLEMAS

O primeiro grupo a chegar à última questão matemática tinha acesso à pista da zona onde o tesouro estava escondido, passando à exploração desse recinto e à procura do tesouro. Durante todo o jogo ambas as equipas foram acompanhadas pelas professoras estagiárias para verificar que as mesmas cumpriam as regras e ajudar na leitura e na compreensão das questões matemáticas, considerando que eram crianças no 1.º ano de escolaridade. Deste modo, cada grupo teve de realizar o seu percurso e resolver em grupo o problema matemático. Alguns deles apelavam ao raciocínio matemático, cálculo mental, outros era necessário resolver na folha que cada um dos grupos tinha disponível. O pressuposto era resolverem em conjunto e entreajudarem-se obtendo assim o resultado.

Algumas das questões propostas as crianças foram as seguintes “O Tomás na Páscoa comprou uma caixa de 25 bombons, comeu 15 de uma vez. Quantos bombons ficaram na caixa?”; “A avó da Adriana comprou meia dúzia de ovos para fazer um foliar. Quando chegou a casa deu conta que na receita o foliar tinha mais meia dúzia de ovos do que os que ela comprou. Quantos ovos tem na receita do foliar? Quantas dúzias são?”. Tal como referi anteriormente, algumas questões eram para que as crianças desenvolvessem raciocínio matemático, cálculo mental, outras questões exigiam cálculos mais elaborados. Algumas crianças chegaram mesmo a dizer: *Que difícil é esta pergunta (António)*, mas no geral gostaram de trabalhar em equipa e manifestaram também empenho na resolução das questões. Ao chegar à sala questionamos as crianças sobre a atividade realizada no espaço exterior, se gostaram, se acharam que a atividade feita no exterior contribuiu para a sua aprendizagem e desenvolvimento. As respostas de algumas crianças são apresentadas na seguinte nota de campo.

- O que achaste da nossa caça ao tesouro? (Professora Estagiária)
- Eu gostei muito. Foi bom estar lá fora. (Criança S)
- E tu o que achaste do jogo? (Professora Estagiária)
- Foi fixe, mas tinha muitas perguntas. (Criança T)

- Mas vocês sabiam as respostas, nos fizemos problemas e questões idênticas ontem. (Professora Estagiária)

- António ouvi-te dizer que eram difíceis as perguntas, achaste que eram todas difíceis? (Professora Estagiária)

- Não só duas. Eu não sabia e o André também não. (*Criança U*)

- Então também tiveste dificuldades André. (Professora Estagiária)

- Não, eu não. Fiz tudo. (*criança V*)

- O que acharam de fazermos atividade lá fora? (Professora Estagiária)

- Eu gostei muito. (*Criança X*)

- Eu também gostei muito. (*Criança Z*)

- Foi fixe. (*criança Z'*)

- Querem fazer mais atividades deste género lá fora? (Professora Estagiária)

- Sim. (Todas as crianças)

- Podemos jogar a bola. (*Criança S*)

- Jogamos a bola na aula de educação física Gabriel. (Professora Estagiária)

- Vocês acham que aprendem ao fazer atividades no exterior? (Professora Estagiária)

- Sim. Aprendemos matemática! (*Criança T*)

- Não estou a falar da atividade de hoje, estou a dizer, se vocês acham que lá fora aprendem coisas novas tanto no nosso dia a dia como a fazer lá atividades? (Professora Estagiária)

- Sim. (*Criança U*)

- Aprendemos coisas novas. Vemos os pássaros e as árvores. (*Criança X*)

- Também aprendemos a não deitar lixo para o chão. (Eduardo)

- Eu no fim de semana fui com os meus pais e vimos peixes no rio. (*Criança V*)

- Eu no fim de semana tive jogo, joguei contra o Gabriel! (*Criança Z*)

(NC8: 5 de abril de 2022)

Com esta nota de campo podemos perceber que a caça ao tesouro realizada no exterior foi do agrado de todas as crianças, todas elas se sentiram entusiasmadas na resolução das questões, pudemos também verificar que algumas crianças ainda sentiram alguma dificuldade na resolução dos problemas. Esta atividade também contribuiu para o desenvolvimento cognitivo e social, precisamente na parte de que tinham de jogar em equipa e chegarem a um consenso sobre a resposta correta, no grupo tinham de se respeitar uns aos outros e respeitar as regras do jogo. Segundo Coelho et. al., (2015), “brincar é uma atividade

vital para a educação e desenvolvimento do indivíduo, já que, entre outros benefícios, promove o desenvolvimento da descentralização das crianças, a aquisição e respeito pelas regras, a expressão no imaginário, a apropriação do conhecimento e a cooperação” (p. 114).

Ouvimos a opinião das crianças sobre a realização de mais atividades no espaço exterior. A opinião foi unânime; gostavam de fazer mais atividades deste género no exterior e aprender mais nesse espaço. Segundo Neto (2020), “brincar é uma escola de aprendizagens irrepetíveis de situações inabituais, que se vão complexificando de acordo com o desenvolvimento das estruturas internas do corpo (motoras, sensoriais, percetivas, cognitivas, emocionais e sociais) e a tomada de consciência da complexidade ambiental” (p.16). As crianças com jogos e brincadeiras conseguem adquirir aprendizagens essenciais e sustentar a construção interna do corpo. Aprender no exterior possibilita mais ocasiões para correr riscos, para resolver contratempos, para estimular o corpo todo, utilizar a imaginação, superar os receios, envolver-se em trabalhos em equipa e incluir novas experiências sensoriais (Hanscom, 2018, p.167). Em síntese com esta EEA procuramos alterar o local habitual onde as crianças costumam adquirir conhecimentos, mostrar e abrir novos horizontes para que estas entendam que o exterior poderá ser um excelente espaço para consolidar aprendizagens.

3.3.3.2. Minifeira

Após a apresentação da primeira experiência de ensino aprendizagem (EEA) realizada procedemos à segunda EEA denominada de “minifeira”. Esta atividade surgiu porque entendemos que as crianças apreciavam estar e desenvolver atividades no espaço exterior. Deste modo, decidimos elaborar esta atividade nesse mesmo espaço. Para que esta atividade fosse bem-sucedida, na semana anterior preferimos as crianças que durante o fim de semana teriam que realizar um desenho ou alguma construção elaborada por eles com a ajuda dos pais para trazerem para a feira que iria decorrer na semana seguinte e nessa mesma feira seria feita a venda do produto elaborado por eles.

Esta atividade surgiu no domínio curricular de números e operações no reconhecimento e relacionamento entre si de valores de moeda e de notas na Zona Euro e a utilização dos mesmos em diversos contextos. O dinheiro faz parte do quotidiano de todos nós e desde cedo que manipulamos o mesmo. Em diálogo com as crianças podemos notar que todas elas já manipularam moedas, já tinham ido às compras com os encarregados de educação ou com os avôs, alguns deles divulgaram “*eu meto os euros que me dão no meu*

mealheiro”. As crianças começam a ter noção sobre o que é o dinheiro e para que serve o mesmo, algumas crianças expressaram que “*o dinheiro é uma troca*” e “*a minha mãe paga com um cartão*”.

Segundo Brenda, Serrazona, Menezes, Sousa e Oliveira (2011),

desde cedo que as crianças adquirem a noção de que o dinheiro serve para comprar coisas que são necessárias à vida das pessoas e que existem moedas e notas que se utilizam em troca das coisas. No entanto, hoje em dia, as crianças não lidam com dinheiro com lidavam há uns anos atrás” (p.149).

Este era um tema bastante importante a ser abordado e deve ser transmitido às crianças o que realmente é o dinheiro e para que serve o mesmo. Este conteúdo integrado no domínio da educação financeira faz parte da educação para a cidadania e segundo a Direção Geral de Educação (2013), é a

Educação Financeira, que permite aos jovens a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e capacidades fundamentais para as decisões que, no futuro, terão que tomar sobre as suas finanças pessoais, habilitando-os como consumidores, e concretamente como consumidores de produtos e serviços financeiros, a lidar com a crescente complexidade dos contextos e instrumentos financeiros, gerando um efeito multiplicador de informação e de formação junto das famílias (p.3).

Desta forma, com esta EEA “*minifeira*” tencionávamos que as crianças de uma forma mais lúdica realizassem aprendizagens sobre as diversas noções do dinheiro, como o pagamento, a troca, o valor dos produtos, entre outros. Corroborando com Brenda et. al. (2011) “é importante proporcionar aos alunos, na sala de aula, situações que envolvam compras e vendas, em que os alunos simulem a realização de pagamentos e efectuem trocas, utilizando, por exemplo, réplicas de moedas e notas” (p.149). Na EEA que realizamos, as crianças tiveram que atribuir um valor aos materiais que elaboraram e depois da feira montada no exterior as crianças puderam explorar os materiais produzidos pelos companheiros e explorar o que existia no espaço exterior (ver figuras 30, 31 e 32). Após explorarem, passamos à compra onde consolidaram o tema abordado, as crianças levaram o seu saco com o dinheiro que estava disponível nos materiais manipuláveis presentes no manual escolar de matemática e consolidaram a adição e subtração quando faziam a venda dos seus produtos, algumas crianças tiveram de fazer trocos (ver figuras 33 e 34).



FIGURA 30, 31 E 32: PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS



FIGURA 33 E 34: COMPRA E TROCAS DE DINHEIRO

Decidimos perguntar às crianças o que achavam da minifeira e da EEA estar a ser realizada no exterior.

- O que acharam da nossa minifeira? (Professora Estagiária)
- Gostei muito. (*Criança S*)
- Então conta nos porque é que gostaste muito? (Professora Estagiária)
- Sabes professora. Eu no fim de semana passei muito tempo com o meu pai a fazer as coisas para a feira? (*Criança T*)
- Eu também, os meus pais ajudaram-me a montar e a pintar os bonecos. -Ora que sorte, foi bom então. (*Criança U*)
- E em relação a minifeira e ao dinheiro? (Professora estagiária)
- Eu queria comprar o que eu fiz. (*Criança V*)
- Mas o objetivo da nossa feira era vender aos nossos amigos algo que nos próprios fizemos. (Professora Estagiária)
- Oh... (*Criança V*)
- Mas é tao bonito o que compraste. (Professora Estagiária)
- Eu gosto do que comprei. (*Criança T*)
- E tu achaste de comprar coisas na feira? (Professora Estagiária)
- Foi fácil comprar. Eu comprei a X dei-lhe uma nota de 20 e ela deu me duas moedas uma de doi e uma de um. (*Criança T*)

- Então a Y deu-te troco. Quanto foi o troco? (Professora Estagiária)

- Foi 3 euros. (*Criança T*)

(NC9: 24 de maio de 2022)

Depois deste diálogo, podemos perceber que as crianças demonstram interesse e empenho na realização da atividade. As crianças empenharam-se desde o início na elaboração do material que tinham de trazer para a feira, percebemos que os encarregados de educação também se envolveram imenso com os seus filhos na elaboração dos materiais. Num segundo momento do diálogo, notamos então que a consolidação dos conteúdos foi bem-sucedida e as crianças entenderam o conceito de comprar, vender e dar trocos.

É ainda de salientar que todas as crianças tinham a mesma quantidade de dinheiro disponível para efetuar as suas compras. Cada criança só podia comprar um material feito pelo seu colega e caso gostasse de algo que viu no exterior podia fazer compras com outro dos seus colegas comprando flores, paus, folhas e outras coisas que foram encontrando no exterior. Segundo Hamilton (2014, citado por Hanscom, 2018),

O exterior oferece um potencial ilimitado às crianças. Torna-se um local onde podem relaxar e mente, inspirar-se, mergulhar fundo num mundo de imaginação. É um sítio onde podem desenhar, criar e explorar. As possibilidades são infinitas. Vezes e vezes sem conta os estudos mostram que, quando as crianças brincam livremente em espaços exteriores, se tornam melhores a resolver problemas que a sua criatividade aumenta (p.100).

Esta atividade foi muito benéfica para as crianças a nosso ver, pois com esta EEA conseguimos consolidar conteúdos. As crianças no decorrer da atividade mostraram-se animadas e empenhadas em descobrir mais e poder comprar tudo e vender, enquanto elas achavam que estavam a brincar às compras na feira elas estavam a consolidar conteúdos da disciplina de Matemática.

4. Descrição, análise e interpretação de dados, recolhidos nos diferentes contextos

Neste tópico apresentamos os dados recolhidos no decorrer da PES, com descrição, análise e interpretação de dados das entrevistas realizadas às crianças de EPE e 1.º CEB. É fundamental saber ouvir as crianças, tal como corrobora Parente (s.d) “escutar cada criança

a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem respostas às necessidades das crianças” (p.5). Deste modo, para efetuar a análise e tratamento de dados recorreremos a fundamentação teórica que sustentou a nossa investigação, definindo três categorias de análise. A saber: i) Conceções das crianças sobre as potencialidades do espaço exterior no processo ensino aprendizagem; ii) Papel do educador/professor na utilização do espaço exterior; iii) Área exterior como espaço de aprendizagens. Para estas categorias foram definidas subcategorias e seus referentes indicadores, com o objetivo de adquirir dados coletivos e diferenciados em todos os contextos. Na sua análise procuramos algumas semelhanças no discurso dos entrevistados para que as diferentes subcategorias e indicadores fossem comparados (Anexo I e Anexo II).

As entrevistas proporcionaram conhecer as opiniões/ concepções das crianças em relação ao espaço exterior. Estas foram realizadas numa sala de apoio para que não houvesse interrupções por parte de outros e não impedir o bom funcionamento das atividades letivas.

As crianças mostraram-se com algum nervosismo inicial, mas recetivas à proposta. Responderam sem hesitação a grande parte das questões que lhes foram colocadas. Importa mencionar que foram entrevistados 4 meninos e 8 meninas em contexto de EPE e 15 meninos e 5 meninas em contexto de 1.º CEB.

Daremos início à descrição, análise e interpretação de dados por ordem, cronológica, isto é, em primeiro lugar apresentamos os dados recolhidos através das entrevistas efetuadas em contexto de EPE, seguidamente os dados recolhidos através das entrevistas efetuadas em contexto de 1.º CEB. É de referir que ao longo das entrevistas fomos redigindo as unidades de registo, estas iam sendo codificadas com os nomes dos respetivos entrevistados, por ordem. Deste modo, a primeira criança a ser entrevistada, em contexto de EPE tem o código de C1 e a primeira criança entrevistada, em contexto de 1.º CEB tem o código de CP1 e assim consecutivamente (Vide Anexo II e III).

Iniciamos as entrevistas questionando as crianças a cerca de “Já ouviste a expressão espaço exterior? Se sim, és capaz de me dizer por palavras tuas, o que achas que é o espaço exterior?” é de referir que dos 12 inquiridos 8 manifestaram desconhecimento acerca da expressão e 3 dos inquiridos demonstraram conhecer a expressão espaço exterior, 1 dos inquiridos mostrou alguma hesitação e pareceu não ter entendido o que lhe foi questionado. Este facto evidencia-se nos trechos aqui transcritos: “Não” (C2), “não, mas acho que é lá fora” (C6), “Sim. (...) a minha mãe leva-me ao parque” (C9), “Sim” (C12). Pela análise destas unidades de registo podemos constatar que a maior parte das crianças não reconhece

o termo espaço exterior, mas ao longo do diálogo foram utilizando outros termos para definir “exterior” e já demonstravam conhecimento acerca do mesmo.

Os três inquiridos que manifestaram conhecimento sobre a espaço exterior, associaram o espaço exterior a caminhadas e piqueniques no parque com os encarregados de educação, a observações feitas no exterior como avistamentos de aviões “Sim. (...) a minha mãe leva-me ao parque” (C9).

De seguida, questionamos as crianças sobre o reconhecimento do espaço exterior da sua instituição/jardim de infância. Neste sentido responderam 11 dos inquiridos, 9 dos quais refutaram que o espaço exterior ficava “lá fora”, 2 das crianças manifestaram que ficava na rua e 1 dos inquiridos disseram que não sabia. Neste trecho revelamos algumas das afirmações dos inquiridos: “Fica fora da escola” (C2), “Não sei” (C4), “Na rua” (C5), “esta lá fora, é o parque” (C7). Através dos relatos apresentados, percebemos que as crianças em grande parte associam o espaço exterior da sua escola ao parque onde passam o intervalo.

Na seguinte questão, já alusiva a segunda categoria o Papel do educador na utilização do espaço exterior, pretendemos entender o sentimento demonstrado pelas crianças na utilização do espaço exterior. As 11 crianças manifestaram contentamento por irem para o espaço exterior. Os motivos pelo qual gostam de ir para o exterior são diversos, “(...) fico contente, quando é parque (...)” (C3), “Fico contente. Sim, porque é divertido as coisas, o parque a relva. Brinco com os pneus” (C5), “Sim. Porque posso brincar.” (C10).

Ao longo dos relatos dos inquiridos, podemos compreender se as 11 crianças associam o exterior como o espaço para brincar e a ida para o mesmo, como tempo de brincadeira, manifestando assim na totalidade dos inquiridos o agrado pela ida para esse espaço. As crianças veem o exterior como um local agradável e benévolo para brincar e explorar. Segundo Bilton, Bento e Dias (2017) “Através do brincar no exterior, as crianças têm a oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas e de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações” (p.17).

Já na questão referente à frequência de brincadeiras livres e orientadas no espaço exterior, 10 crianças disseram que gostavam de ir para o espaço exterior e que gostavam de ir mais vezes: “Gostava de ir mais vezes, brincar” (C6). Dessas 10 crianças, 2 delas manifestaram que gostam de ir, mas que podiam ir menos vezes “Costumo ir muitas vezes, mas gostava de ir menos” (C10). Apenas um dos 11 inquiridos disse que ia poucas vezes e que preferia ir mais vezes: “Não costumo ir muitas vezes. Não lembro, não sei. “Gostava de ir] mais vezes” (C4).

De seguida questionamos as crianças acerca da duração de brincadeiras livres e orientadas no espaço exterior, 8 das 11 crianças inquiridas manifestaram que brincavam, 1 respondeu que não sabia e 2 disseram que faziam atividades. Segundo Neto (2020), “Brincar de forma livre com o espaço natural, através da exposição do nosso corpo à imprevisibilidade decorrente a cada instante dos constrangimentos da Natureza, constitui a forma mais ancestral de sabedoria conquistada pela Humanidade” (p.152).

Na seguinte questão onde abordamos a categoria Área exterior como espaço de aprendizagens utilizada pelas crianças, pedimos aos inquiridos que nos identificassem onde costumam realizar as brincadeiras livres e orientadas. Para o efeito enumeramos algumas hipóteses, areia, relva, piso de cimento ou dependendo da atividade. Assim 3 dos inquiridos responderam no cimento, 2 disseram que faziam as atividades na relva, 1 manifestou que eram feitas no chão, 1 que não sabia, 1 dos inquiridos disse que fazia em todos os locais, outro inquirido mencionou que fazia na rua e outro que fazia lá fora, ainda tivemos dois inquiridos a mencionar a areia como um local que gostavam de brincar “Em todas. Só brincar com a areia” (C1), passaremos a mostrar mais alguns exemplos das respostas dos inquiridos “Na relva.” (C7), “No piso de cimento” (C6). Podemos verificar com as respostas dadas pelos 10 inquiridos são todas variadas e distintas, conseguimos assim entender que cada uma das crianças tem o seu local predileto para brincar, visto que no decorrer da conversa em resposta a questão as crianças assinalam esses espaços como os locais onde costumam brincar “eu só brinco na areia” (C1), “Costumo fazer [as atividades] na relva. Na areia, [costumo fazer] um castelo” (C3).

Quando questionadas relativamente ao relacionamento do espaço exterior como espaço de aprendizagens holísticas, de entre os 10 inquiridos, 6 expressaram que o espaço exterior é “para aprender” (C10) ou que o mesmo “dá para aprender” (C5), 2 dos inquiridos enunciaram que o espaço exterior adapta-se a ambas as situações “é para aprender e para brincar” (C3), apenas umas das crianças diz que não sabe. Corroborando com Neto (2020),

Educar através da exploração da Natureza promove de forma explícita o convite ao brincar, ao ser ativo e a mudanças de padrões de jogo, devido à multiplicidade de contrastes nas superfícies e variantes dos declives do terreno, tipos de vegetação e de árvores, alternância climática, fauna, locais secretos, materiais soltos, estruturas trepáveis, entre outros (p.153).

Por fim, à pergunta “normalmente com esse/a amigo/a aprendes coisas novas ou brincam com base nas aprendizagens adquiridas anteriormente na sala de aula?”. Em resposta a esta questão, 7 dos inquiridos referem que brincam, no qual 3 destes 7, manifestam

que “só brincam” (C5) ou “só brincamos aos nossos jogos” (C7), os restantes 4 inquiridos fazem referência a brincadeiras da sala “brincamos com coisas da sala (...)” (C6) e a brincadeiras efetuadas em atividades elaboradas no exterior, como por exemplo nas atividades trabalhadas nos jogos tradicionais “Brincar ao esconde-esconde e ao macaquinho do chinês” (C10). Uma das crianças inquirida, referiu que “aprendo coisas novas” (C1) no espaço exterior, outra das crianças refuta que acha que sim (C4), pareceu que a resposta foi dada com alguma hesitação e que não entendeu muito bem o que lhe foi questionado e por último 1 dos inquiridos manifestou que não sabia (C11). Podemos deste modo entender, que a grande parte das crianças associa as brincadeiras que faz no exterior a aprendizagens adquiridas anteriormente e a minoria das crianças pressupõe que apenas brincam com os amigos e que não põem em prática nenhuma aprendizagem adquirida na sala de aula. A criança 4 demonstrou dúvida/ hesitação na sua resposta, como mencionei anteriormente, achamos que não entendeu o que lhe foi questionado.

De igual forma procederemos à análise e interpretação de dados, relativos às entrevistas realizadas em contexto de 1.º CEB. Em relação à questão, “Já ouviste a expressão espaço exterior? Se sim, és capaz de me dizer por palavras tuas, o que achas que é o espaço exterior?”, obtivemos 20 respostas nas quais apenas 3 delas foram de carácter positivo em relação ao conhecimento do espaço exterior, 3 crianças disseram que não sabiam e as restantes 14 manifestaram desconhecimento sobre onde seria o exterior, tal como se verifica nestes relatos: “Não sei o que é” (CP1); “Não, nunca ouvi falar” (CP3); “Sim é uma coisa grande” (CP11). Em algumas respostas notamos alguma hesitação por parte das crianças, pois as mesmas não reconhecem o espaço exterior, mas dão exemplos e identificam o espaço “Nunca ouvi falar, mas é na rua” (CP12).

Seguindo-se a questão sobre o reconhecimento do espaço exterior da sua instituição. Podemos constatar que 13 crianças responderam que o espaço exterior na instituição/escola se localizava “lá fora”, “fora da escola”, como podemos ver nos exemplos “lá fora no espaço livre” (CP9); “Fora da escola, eu não sei se já aprendemos isso. O espaço interior é dentro e o exterior é fora” (CP13), 6 crianças responderam que era na rua, “fica na rua” (CP15), 1 criança enunciou o recreio. Algumas crianças mencionaram o recreio, após a sua primeira resposta tal como deram alguns outros exemplos como árvores, plantas, campo, entre outros. Segundo Vale (2013) o exterior “oferece às crianças um espaço de brincar motivador e estimulante” (p.11).

Na questão seguinte, já alusiva a segunda categoria o papel do educador/professor na utilização do espaço exterior, pretendemos entender o sentimento demonstrado pelas

crianças na utilização do espaço exterior. Das 20 crianças inquiridas, apenas duas não ficam contentes por irem para o espaço exterior dizendo que “gosto mais de ficar na sala” (CP19), as 18 crianças que manifestaram um sentimento de satisfação por irem ao exterior expressam o seu contentamento e a sua euforia pelo mesmo, tal como se observa nos seguintes registos: “Sim gosto. Porque eu gosto de estar na natureza, aprendo coisas novas.” (CP16); “Fico. Porque fazemos coisas giras, brincamos, mas também fazemos atividades” (CP13), desta forma podemos ter a impressão que maior parte das crianças gosta de estar e ir para o espaço exterior, que o mesmo é um local onde se divertem, interagem uns com os outros e concretizam aprendizagens.

Quando questionamos as crianças relativamente a quantidade de vezes que vão para o exterior e se gostavam de ir mais ou menos vezes, 15 das 20 crianças inquiridas responde que “sim” que costumam ir para o espaço exterior, 2 responderam que vão “muitas vezes”, 1 menciona que vai poucas vezes, 1 que “só vai no intervalo” e por último uma refere que “não, mas gostava de ir mais vezes”. Tendo em conta as respostas das crianças em relação ao gostarem ou não de ir mais vezes, dos 20 inquiridos apenas 3 demonstram que gostariam de ir menos vezes para o exterior por motivos variados, tal como poderemos observar nos seguintes registos: “Sim. Menos vezes, porque as vezes posso magoar-me” (CP3); “Só no intervalo, não gostava de ir mais vezes” (CP9). As restantes 17 crianças gostavam de ir mais vezes para o exterior “Muitas vezes. Gostava de ir mais vezes” (CP5); “Sim, costumamos ir muitas vezes. Gostava de ir mais vezes.” (CP10). Podemos assim, assumir que grande parte das crianças gosta de ir para o espaço exterior e que gostariam de usufruir ainda mais vezes desse espaço.

No que respeita à questão da duração dada as brincadeiras livres e orientadas no espaço exterior, 8 dos 20 inquiridos respondeu que “também fazemos atividades”, 1 refere que também aprende coisas, 4 entrevistados manifestaram que fazem ambas as coisas, que fazem atividades e que também brincam, 7 crianças manifestam que apenas brincam quando vão para o exterior. Podemos assim perceber que 13 das crianças inquiridas diz que faz atividades no exterior “Também fazemos atividades. Piqueniques, apanhar lixo, caça ao tesouro” (CP16).

Relativamente as questões feitas na categoria da área exterior utilizada pelas crianças, à questão que aborda o reconhecimento das diferentes áreas utilizadas em brincadeiras livres e orientadas, 6 crianças mencionam que as atividades foram realizadas na relva, 5 dos inquiridos responderam que as atividades eram feitas no cimento, um destes inquiridos mencionou também que fazia na erva “No cimento e na erva” (CP17). Ainda foram obtidas

respostas por parte dos inquiridos como “no chão” (CP8), 2 dos inquiridos mencionaram que as atividades foram feitas na terra, 2 criança destacou que o local onde as atividades eram realizadas dependia das mesmas “Depende da atividade” (CP16), uma criança referiu que não sabia responder à questão e por último uma ainda disse que as atividades foram realizadas “onde fizemos piqueniques e onde contaste histórias” (CP20). Podemos assim observar que nem todas as crianças tem a mesma ideia do local onde as atividades foram realizadas, ao longo do nosso percurso pretendemos realizar atividades em diversos espaços do exterior.

Questionamos ainda as crianças sobre o relacionamento do espaço exterior com aprendizagem holística, 15 dos 20 inquiridos referiu que era para aprender “para aprender” (CP1); “também é para aprender” (CP5), 4 crianças mencionaram que o espaço exterior servia para fazer as duas coisas “serve para fazer as duas coisas” (CP9), e uma criança respondeu que era para brincar. Podemos considerar que a maioria das crianças reconhece que também se pode aprender no exterior, apenas obtivemos uma resposta negativa.

Por fim, à questão alusiva a partilha do espaço e brincadeiras com os pares, 11 crianças referem que só brincam e os restantes inquiridos menciona que brincam a brincadeiras que aprenderam na sala ou fazem atividades, uma refere que faz ambas as coisas. Podemos assim verificar, que as crianças quando estão no exterior com os seus companheiros preferem brincar a jogos ditos como lúdicos do que a atividades aprendidas em sala de aula.

Após esta análise podemos entender a perceção das crianças sobre o espaço exterior. Tomamos conhecimento das sua ideias e dos pontos de vista perante o mesmo. Pudemos entender que maior parte das crianças gosta de estar no espaço exterior e realizar lá as atividades, que aproveitam e usufruem do espaço e ao mesmo tempo adquirem aprendizagens de forma leve e concreta. Segundo Neto (2020),

Os alunos são, antes de tudo, pessoas que necessitam de aprender a complexidade do seu corpo e do mundo que as rodeia, de uma forma dinâmica e participativa. Se os conteúdos forem trabalhados com uma visão prazerosa, a brincar, e tornando as crianças ativas, serão melhor aprendidos. Não viemos ao mundo para estarmos sentados numa cadeira a aprender de forma passiva” (p.127).

Em síntese as experiências aprendizagem realizada com as crianças, proporcionaram um envolvimento das mesmas nas atividades. Estas tiveram oportunidades de descobrir e aprender no exterior, sobre o que este mesmo espaço lhes pode proporcionar. As crianças adquiriram novos conhecimentos, trabalharam com diversos materiais, desde materiais

reutilizáveis a materiais existentes na natureza, para executar algumas das suas produções, onde puderam aprender a preservar a natureza e o meio ambiente. Em simultâneo, tanto as crianças da educação pré-escolar com as do 1.º CEB, desenvolveram a motricidade, o pensamento crítico, o sentido ético, a socialização e trabalho em grupo, aprenderam a olhar o mundo e a respeitar o mesmo e aprenderam a valorizar o espaço exterior e o espaço dos outros.

Concluindo, podemos referir que através da realização das EEA, as crianças adquiriram conhecimentos referentes às diversas áreas e domínios das OCEPE e do programa curricular do 1.º CEB, gerando uma nova aquisição de novos conhecimentos do mundo.

Considerações Finais

Neste ponto procuramos fazer uma reflexão geral sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada em contexto de creche, jardim de infância e de 1.º ciclo do ensino básico.

Durante a PES, alargamos os nossos conhecimentos tanto a nível profissional como pessoal, os empasses, os desafios e dúvidas fizeram com que tivéssemos mais interesse de querer saber mais. Desta forma, consideramos que esta experiência foi fundamental para a nossa formação porque as práticas que realizamos em cada contexto trouxeram exigências variadas, mas também desafios, para os quais procuramos dar a devida resposta, e que contribuíram, em muito, para a nossa formação.

Este relatório é o resultado de um processo de planificação, ação e reflexão, desenvolvida na PES, em que foi possível, entre outros aspetos, discutir e refletir sobre as potencialidades do meio exterior como recurso pedagógico em contexto de creche, jardim e infância e 1.º ciclo do ensino básico. Procuramos acima de tudo abordar a importância das atividades nos espaços exteriores para o processo ensino/aprendizagem das crianças. As experiências de ensino aprendizagem (EEA) refletiram sobre a temática do relatório, pretendemos também ter sempre em conta um tratamento global das diversas áreas curriculares. Com as EEA tencionamos saber as opiniões das crianças acerca do espaço exterior e sobre o que as mesmas fazem nesse espaço.

Dando seguimento a esta linha orientadora encaminhamos a nossa ação educativa a fim de dar resposta ao nosso tema: As potencialidades do meio exterior como recurso pedagógico. Tentamos desta forma dar resposta aos objetivos aos quais nos propusemos sendo eles: i) Observar os espaços exteriores e identificar as suas potencialidades pedagógicas; ii) Valorizar o espaço exterior como recurso pedagógico, desenvolvendo atividades significativas nesse espaço; iii) Conhecer a opinião das crianças acerca das atividades realizadas nos espaços exterior e que relação estabelecem entre este e o processo ensino aprendizagem.

É necessário ressaltar que os resultados obtidos na análise de conteúdo são voltados para o tema e os objetivos, ou seja, os dados obtidos serão cruzados com o que pretendemos saber. Deste modo, podemos afirmar que as crianças gostam de ir para o espaço exterior e realizar lá as atividades. As crianças realizavam as atividades e exploravam e aprendiam conteúdos diversos de forma serena e livre. Mesmo quando as condições climáticas não estavam muito favoráveis, nos dias mais frios as crianças dirigiram-se ao exterior e

realizaram as atividades e as suas explorações, com os seus casacos e com roupa mais quente. As crianças nunca se mostraram reticentes perante o clima ou perante as idas para o exterior.

Relativamente ao espaço exterior como recurso pedagógico, desenvolvemos atividades significativas nesse espaço, fizemos diversas atividades em diversos pontos do espaço exterior para explorar e abordar as diversas temáticas. No espaço exterior também é possível trabalhar os diversos temas aos quais nos propusemos, as crianças aderem e demonstram-se muito pacientes e entusiasmadas para realizar as atividades. Nestes espaços que elas veem como o local de recreio, local de diversão, passaram a ver como um local de aprendizagens e fazer atividades onde podem adquirir novos conhecimentos sobre o mundo e outros conteúdos. O espaço exterior não é um entrave é uma mais-valia no processo ensino e aprendizagem.

Tendo em conta a opinião das crianças acerca das atividades realizadas nos espaços exterior e que relação estabelecem entre este e o processo ensino aprendizagem. A opinião das mesmas sobre as atividades que realizamos no exterior também é importante. O espaço exterior é um local acolhedor para as crianças é onde elas se sentem bem e livres para explorar e brincar. Neste espaço elas podem brincar entre pares e podem brincar sozinhas, podem brincar com materiais já construídos ou apanhar um pau do chão e com o seu imaginário fazer dele o que quiser. As crianças aprendem e ao mesmo tempo estão ativas e divertem-se, as atividades no espaço exterior são importantes para o processo de ensino/aprendizagem.

Em sinopse achamos bastante relevante abordar esta temática nos três contextos pelos quais passamos. Pudemos tomar nota que tanto os educadores/professores com os quais cooperamos, como os pais/ encarregados de educação, tal como as crianças consideram importante o espaço exterior para o desenvolvimento físico da criança, mas não tinham pensado nele como um propulsor de aprendizagens. O espaço exterior é um belo contributo para o processo de ensino/aprendizagem e pretendemos demonstrar isso ao longo dos contextos. Todavia, considero que poderíamos ter aprofundado mais a temática, mas o curto período de tempo em cada contexto não o permitiu.

Tencionamos sempre mostrar a importância de trabalhar este tema, mas temos de ter em consideração que a mudança exige tempo e o ensino em Portugal ainda está muito vincado e voltado para o espaço interior (a sala de aula), pois consideramos importante continuar a trabalhar este tema e temas semelhantes de forma a tentar sensibilizar os educadores e restantes agregados familiares sobre a importância do exterior, tentar mostrar os benefícios deste espaço.

Finalizando a PES percebemos que esta nos deu a possibilidade de conhecer pessoas com as quais aprendemos e nos transmitiram diferentes saberes, os seus saberes e as suas experiências, permitiu-nos também crescer muito enquanto pessoas e enquanto futuras profissionais, incutindo-nos motivação para aprendermos a ser continuamente investigadores sobre as nossas práticas e ter vontade de investigar ainda mais, a ter o ato de refletir sobre o sucedido e sobre a forma como correu a modo de melhorarmos sempre o que achamos que correu menos bem.

As crianças foram marcantes na nossa passagem pela PES. Todas elas de forma diferente foram cruciais para a nossa ação educativa, elas permitiram-nos aprender muito com elas e foi sempre a pensar em cada uma delas que desenvolvemos atividades que fossem ao encontro dos seus interesses, pois a explorar e a brincar também podem aprender. O espaço exterior é sem dúvida um bom mediador para lhes dar a conhecer o mundo, um mundo cheio de desafios, riquezas materiais e cheio de trilhos e enredos para serem explorados e vivenciados sem medo de arriscar ou de se magoar, tencionamos sempre trabalhar todas as áreas do saber.

Posteriormente, pretendo continuar a investigar sobre esta temática, num futuro breve, pois consideramo-la indispensável para a aprendizagem das crianças nas escolas.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. (1.^a ed.) Universidade Aberta.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bastos, A. S. (2018). *O espaço de recreio e as oportunidades para brincar e desenvolver competências motoras nas crianças*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portalegre.
- Bento, G. (2015). *Infâncias e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade*. Investigar em Educação, 2(4).
<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/download/103/102>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre- Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas. (0/6 anos)*. Porto Editora.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Ministério da Educação.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cocito, R. P. (2016). *A natureza como espaço educacional: oportunidades para a infância*. Universidade Estadual Paulista.
https://pdfs.semanticscholar.org/6e4a/5f5064e5fe7f98eb2868046b17601022fe62_____.pdf
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A. F., Duque, I., & Pinho, L. (2015). *Oferta educativa outdoor como complemento da educação pré-escolar: Os benefícios do contacto com a natureza*. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.10.585>
- Direção Geral de Educação (2013). *Educação para a cidadania – Linhas orientadoras*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadas_nov2013.pdf

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2008). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A importância do espaço exterior na creche e no jardim de infância*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação, Setúbal.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.
- Homann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.º Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- http://actaportuguesadenutricao.pt/wpcontent/uploads/2018/11/ACTA-14_high.pdf
- Lino, D. (2013). *O Modelo pedagógico de reggio emilia*. In J. Formosinho (coord.). *Modelos curriculares para a educação de infância construindo*. (pp.93- 135). Porto Editora.
- Meirelles, R. (2014). *Território do brincar- diálogo com escolas*. Instituto Alana. https://territoriobrincar.com.br/content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf
- Ministério da Educação. *Organização curricular e programas*. 1.º ciclo ensino básico. (4.ºed). Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_Fisico_Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf
- Moreira, D. (2007). *Teorias e praticas de investigação*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Li, Y. (2021). *Técnica de análise de conteúdo: uma reflexão crítica*. In A. M. Romão, A. Oliveira, A. Espain, C. Cravo, E. Moura, G. Reses, ...Y. Li, (Coord.) *Reflexões em torno de metodologias de investigação: análise de dados* (Vol. 3). U A Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Oliveira- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da associação criança*. In J. Formosinho. *Modelos*

Curriculares para a educação de infância construindo uma práxis de participação. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011a). *O espaço na pedagogia-emparticipação.*
In: J. Oliveira, Formosinho (org.), Formosinho, J., Andrade, F. (2011a) *O espaço e o tempo na pedagogia-em participação.* Coleção Infância, n.º16. Porto Editora.

Parente, C. (s/d). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança.* Universidade de Aveiro.

Pinto, I. F., Campos, C. J., & Siqueira, C. (2018). *Investigação qualitativa: perspectiva geral e importância para as ciências da nutrição.* Acta Portuguesa de Nutrição, Obtido em https://actaportuguesadenutricao.pt/wp-content/uploads/2018/11/ACTA-14_high.pdf

Portugal, G. (s/d). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços no currículo na creche.* Universidade de Aveiro.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantário: cuidados e primeiras aprendizagens.* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribeiro, C. M. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula.* Instituto Politécnico de Bragança.

Ribeiro, M. (2016). *O desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, em contextos de supervisão: um estudo com professores-estagiários, no 1.º ciclo do ensino básico.* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-Escolar.* Ministério da Educação/ DG.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação.* Livros Horizonte.

Traqueira, A., Pacheco, E., & Tavira, E. (2021). *Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados investigação-ação.* In Moreira, A; Sá, P. A & Costa, A. P. *Reflexões em torno de metodologias de investigação: métodos* (Vol. 1). UA Editora.

Vale, J. M. (2013). *Brincadeiras sem teto. Cadernos de educação de infância.*
http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf Digital.pdf

Vilelas, J. (2017). *Investigação: o processo de construção de conhecimento.* Edições Sílabo.

Anexos

ANEXO I-GUIÃO DA ENTREVISTA DO PRÉ-ESCOLAR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO



Guião da entrevista

Tema:

As potencialidades do meio exterior como recurso pedagógico

Objetivo geral:

- Identificar potencialidades no meio exterior, como recurso pedagógico, e que relação estabelecemos com o processo ensino aprendizagem.

Entrevista direcionada às crianças.

Blocos	Objetivos	Questões orientadas
Bloco A Relação entre entrevistador e entrevistado	- Criar um clima de empatia com o entrevistado.	- Desenvolver um clima de confiança e empatia.
Bloco B Conceções das crianças sobre as potencialidades do espaço exterior para o processo ensino aprendizagem	- Conhecer o conceito de espaço exterior. -Averiguar com quem é que a criança gosta mais de brincar, no espaço exterior da escola. - Conhecer as conceções da criança sobre as potencialidades do espaço exterior para o processo de ensino aprendizagem. - Averiguar o nível de importância que a criança a aprendizagem no espaço exterior.	1. Já ouviste a expressão espaço exterior? Se sim, és capaz de me dizer por palavras tuas, o que achas que é o espaço exterior? 2. Aqui na tua escolinha, onde fica o espaço exterior? 3. Ficas contente quando a tua educadora ou a estagiária te diz para irem para o espaço exterior? Porquê? 4. Vão muitas vezes para o espaço exterior? Gostavas de ir mais ou

		<p>menos vezes para o exterior?</p> <p>5. Durante esse tempo que estás na rua só o dedicas a brincar ou também fazes atividades propostas pela tua educadora?</p> <p>6. Que tipo de atividades são propostas no exterior?</p> <p>7. Quando fazem atividades orientadas no exterior, fazem-no na relva, na areia, no piso de cimento ou depende da atividade que a educadora está a orientar? - Com quem gostas mais de brincar no recreio? Porquê?</p> <p>8. - Achas que o espaço exterior é só para brincar ou também para aprender?</p> <p>9. - Normalmente com esse/a amigo/a aprendes coisas novas ou brincam com base nas aprendizagens adquiridas anteriormente na sala de aula?</p>
--	--	--

**ANEXO II-GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS
REALIZADAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Criança	Frequência Σ u.r Subcategorias
Concepções das crianças sobre as potencialidades do espaço exterior no processo ensino aprendizagem	Reconhecimento do espaço exterior	<u>Não.</u> [o que é espaço exterior]	C1	12
		<u>Não.</u> [sei o que é espaço exterior]	C2	
		[É] (...) <u>lanchar e almoçar.</u>	C3	
		<u>Não.</u> [sei o que é espaço exterior]	C4	
		<u>Não.</u> <u>Nem sei o que é que é isso.</u>	C5	
		<u>Não,</u> <u>mas acho que é lá fora.</u>	C6	
		<u>Não</u> <u>ouvi falar.</u>	C7	
		<u>Sim</u> (...) os aviões voam lá fora.	C8	
		Sim. (...) a minha mãe leva-me ao parque.	C9	
		<u>Não.</u>	C10	
		<u>Não.</u>	C11	
		<u>Sim.</u>	C12	
Reconhecimento do espaço exterior da sua instituição.	Reconhecimento do espaço exterior da sua instituição.	Eu não sei. Fora.	C1	11
		<u>Fica fora da escola.</u>	C2	
		(...) <u>na rua</u>	C3	
		<u>Não sei.</u>	C4	
		<u>Na rua.</u>	C5	
		<u>Lá fora.</u>	C6	
		<u>Está lá fora, é o parque.</u>	C7	
		<u>Lá fora.</u>	C8	
		<u>Lá fora, na rua.</u>	C10	

		<u>Lá fora.</u>	C11	
		<u>Lá fora [e] em casa.</u>	C12	
Papel do educador na utilização do espaço exterior	Sentimento demonstrado pelas crianças na utilização do espaço exterior	<u>Sim (...) eu gosto muito.</u>	C1	11
		<u>Sim, fico feliz. (...) gosto dessas coisas.</u>	C2	
		<u>Sim. Fico contente, quando é o parque (...)</u>	C3	
		<u>Sim. Porque eu gosto de brincar.</u>	C4	
		<u>Fico contente. Sim, porque é divertido as coisas, o parque a relva. Brinco com os pneus.</u>	C5	
		<u>Sim. Gosto de ir ver os pássaros.</u>	C6	
		<u>Fico contente, fico feliz.</u>	C7	
		<u>Sim, fico contente. Para brincar no parque.</u>	C8	
		<u>Sim. Porque posso brincar.</u>	C10	
		<u>Fico contente. Porque eu vou brincar com (...)os meninos todos.</u>	C11	
		<u>Sim, fico contente.</u>	C12	
Frequência de brincadeiras livres e orientadas no espaço exterior		[Vamos] <u>alguma vezes.</u> Quando está a chover não dá para ir (...). <u>Gostava der ir mais vezes.</u>	C1	11
		<u>Sim às vezes [vamos]. Sim gosto. Gostava.</u>	C2	
		<u>Sim. Gostava de ir mais vezes.</u>	C3	
		<u>Não costumo ir muitas vezes. Não lembro, não sei.</u> <u>[Gostava de ir] mais vezes.</u>	C4	
		<u>Sim, muitas vezes.</u>	C5	
		<u>Gostava de ir mais vezes, brincar.</u>	C6	
		<u>Costumo ir muitas vezes, mas gostava de ir mais.</u>	C7	
		<u>Sim. Gostava de ir [mais]</u>	C8	
		<u>Costumo ir muitas vezes, mas gostava de ir menos.</u>	C10	

		<u>Vou muitas vezes. Gostava de ir menos.</u>	C11	
		<u>Gosto de brincar (...)</u>	C12	
	Duração de brincadeiras livres e orientadas no espaço exterior	<u>Brinco. Sim, [também] fazemos atividades, mas não me lembro. Contigo já fiz lá fora.</u>	C1	11
		<u>Costumo brincar, mas também faço atividades. Fazemos jogos, o esconde-esconde e o apanha-apanha. Se é dia de parque, brincamos no parque.</u>	C2	
		<u>No exterior não sei. [Quando vamos para] o recreio temos de vestir os casacos e fazer um comboio.</u>	C3	
		<u>Acho que sim [passo algum tempo a brincar]. Gosto de ir lá para fora brincar. [Fazemos] algumas [atividades], mas não sei.</u>	C4	
		<u>Brincar. Não costumo fazer atividades.</u>	C5	
		<u>Sim. Brincar, ver os pássaros, (...), saltar a corda, correr. Aprendemos a correr, caça ao tesouro.</u>	C6	
		<u>Só brinco.</u>	C7	
		<u>[Fazemos] atividades.</u>	C8	
		<u>Aprendo, aprendo a brincar.</u>	C10	
		<u>Só brinco.</u>	C11	
		<u>Gosto de brincar com os meninos.</u>	C12	
Área exterior utilizada pelas crianças	Reconhecimento das diferentes áreas utilizadas em brincadeiras livres e orientadas..	<u>Em todas. Eu só brinco com areia.</u>	C1	10
		<u>Nós costumamos fazer na parte lisa, no cimento, a areia é só para brincar não é para fazer coisas assim.</u>	C2	
		<u>Costumo fazer [as atividades] na relva. Na areia, [costumo fazer] um castelo.</u>	C3	
		<u>No chão.</u>	C4	
		<u>No piso de cimento.</u>	C6	
		<u>Na relva.</u>	C7	
		<u>Na areia e no cimento.</u>	C8	
		<u>[Eu] não sei.</u>	C10	
		<u>Na rua só serve para brincar.</u>	C11	
		<u>Brinco lá fora.</u>	C12	
	Relacionar espaço exterior com aprendizagem holística	<u>Para aprender também.</u>	C1	10
		<u>É para brincar e para aprender. Mas aprendemos dentro da sala. Também aprendemos coisas novas lá fora, aprendemos a fazer coisas novas, a brincar coisas novas.</u>	C2	
		<u>É para aprender e para brincar. Aprendemos a encontrar um tesouro.</u>	C3	

		<u>Acho que é para aprender. Eu não sei.</u>	C4	
		<u>Dá para aprender.</u>	C5	
		<u>Dá para aprender.</u>	C6	
		<u>Aprendo também.</u>	C7	
		<u>Aprender. Aprendo a brincar, a não bater, a não empurrar.</u>	C8	
		<u>Aprender.</u>	C10	
		<u>Não sei.</u>	C11	
	Partilha do espaço e brincadeiras com os pares	<u>Aprendo coisas novas.</u>	C1	10
		As vezes costumamos brincar ao lobo mau, <u>quando lemos essa história.</u>	C2	
		<u>Brincam.</u>	C3	
		<u>Acho que sim.</u>	C4	
		<u>É só brincar.</u>	C5	
		<u>Brincamos com coisas da sala, brincar, não sei mais.</u>	C6	
		<u>Só brincamos aos nossos jogos.</u>	C7	
		<u>[Brincamos] com a educadora ao esconde-esconde.</u>	C8	
		<u>Brincar ao esconde-esconde e ao macaquinho do chines.</u>	C10	
		<u>Não sei</u>	C11	

**ANEXO III-GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS
REALIZADAS EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Criança	Frequência Σ u.r Subcategorias
Conceções das crianças sobre as potencialidades do espaço exterior no processo ensino aprendizagem	Reconhecimento do espaço exterior	<u>Não sei o que é.</u>	CP1	20
		<u>Não sei o que é.</u>	CP2	
		<u>Não, nunca ouvi falar.</u>	CP3	
		<u>Não, nunca ouvi falar.</u>	CP4	
		<u>Já ouvi falar.</u>	CP5	
		<u>Não, nunca ouvi falar.</u>	CP6	
		<u>Nunca ouvi falar.</u>	CP7	
		<u>Não sei.</u>	CP8	
		<u>Nunca ouvi falar.</u>	CP9	
		<u>Não. Lá fora.</u>	CP10	
		<u>Sim é uma coisa grande.</u>	CP11	
		<u>Nunca ouvi falar, mas é na rua.</u>	CP12	
		<u>Não, acho que não. Não me lembro.</u>	CP13	
		<u>Não. É o espaço que esta fora da escola.</u>	CP14	
		<u>Já, mas não sei explicar. Já fui lá, mas já não me lembro do lugar.</u>	CP15	
		<u>Não.</u>	CP16	
		<u>Não.</u>	CP17	
		<u>Não.</u>	CP18	
		<u>Não.</u>	CP19	
		<u>Não.</u>	CP20	
	Reconhecimento do espaço exterior da	<u>Na rua.</u>	CP1	20
		<u>Na rua, no campo.</u>	CP2	

	sua instituição.	<u>Na rua.</u>	CP3				
		<u>Lá fora.</u>	CP4				
		<u>Lá fora.</u>	CP5				
		<u>Lá fora.</u>	CP6				
		<u>No recreio.</u>	CP7				
		<u>Fora da escola.</u>	CP8				
		<u>Lá fora, no espaço livre.</u>	CP9				
		<u>Lá fora. [Onde estão] as bolas, as árvores, as escadas.</u>	CP10				
		<u>[É na] a rua, o recreio, as plantas.</u>	CP11				
		<u>Lá fora. [Onde] Tem árvores, plantas, erva, pássaros, o céu, também tem escada e um parque.</u>	CP12				
		<u>Fora da escola, eu não sei se já aprendemos isso. O espaço interior é dentro e o exterior é fora.</u>	CP13				
		<u>Na rua, no campo de futebol, [onde ficam] as balizas e as coisas de ferro.</u>	CP14				
		<u>Fica na rua.</u>	CP15				
		<u>Lá fora. Na natureza, as árvores, flores, arbustos.</u>	CP16				
		<u>Lá fora. No intervalo, os arbustos, árvores, abelhas.</u>	CP17				
		<u>É o que está aqui, o que está fora. [onde estão as] árvores, brinquedos, terra e flores.</u>	CP18				
		<u>Lá fora. Recreio, pássaros, árvores.</u>	CP19				
		<u>Fora da escola. Liberdade, intervalos, no campo é no espaço exterior.</u>	CP20				
		Papel do educador na utilização do espaço exterior	Sentimento demonstrado pelas crianças na utilização do espaço exterior		<u>Sim, são mais divertidas</u>	CP1	20
					<u>Sim, porque é divertido.</u>	CP2	
<u>Sim, porque há muito espaço para brincar.</u>	CP3						
<u>Sim, porque é divertido.</u>	CP4						
<u>Sim, porque me divirto e aprendo mais coisas.</u>	CP5						
<u>Sim, porque é divertido.</u>	CP6						

		<u>Sim, porque são muito boas.</u>	CP7	
		<u>Sim.</u>	CP8	
		<u>Não fico feliz. Só gosto um bocadinho de ir lá para fora, prefiro brincar dentro da sala.</u>	CP9	
		<u>Sim.</u>	CP10	
		<u>Sim. Porque é uma coisa boa.</u>	CP11	
		<u>Sim. Porque eu gosto de [fazer] atividades.</u>	CP12	
		<u>Fico. Porque fazemos coisas giras, brincamos, mas também fazemos atividades.</u>	CP13	
		<u>Sim.</u>	CP14	
		<u>Sim, fico contente. (...) brinco.</u>	CP15	
		<u>Sim gosto. Porque eu gosto de estar na natureza, aprendo coisas novas.</u>	CP16	
		<u>Fico feliz.</u>	CP17	
		<u>Sim. porque [é] um pouco fixe.</u>	CP18	
		<u>Não. Gosto mais de ficar na sala.</u>	CP19	
		<u>Sim.</u>	CP20	
	Frequência de brincadeiras livres e orientadas no espaço exterior	<u>Sim [vamos], com a professora e com as estagiárias. Gostava de ir mais vezes.</u>	CP1	20
		<u>Sim. [Gostava de ir] menos vezes.</u>	CP2	
		<u>Sim. Menos vezes, porque as vezes posso magoar-me.</u>	CP3	
		<u>Poucas vezes. Gostava de ir mais.</u>	CP4	
		<u>Sim. Gostava de ir mais vezes.</u>	CP5	
		<u>Muitas vezes. [Gostava de ir] mais.</u>	CP6	
		<u>Muitas vezes. Gostava de ir mais.</u>	CP7	
		<u>Sim. Gostava de ir mais vezes.</u>	CP8	
		<u>Só no intervalo. Não gostava de ir mais vezes.</u>	CP9	
		<u>Sim, costumamos ir muitas vezes. Gostava de ir mais vezes.</u>	CP10	
		<u>Sim. Mais vezes</u>	CP11	
		<u>Sim, gostava de ir mais.</u>	CP12	

		<u>Sim. [Gostava de ir] muitas vezes.</u>	CP13	
		<u>Sim. Gostava de ir mais.</u>	CP14	
		<u>Sim. Eu gostava de ir mais.</u>	CP15	
		<u>Sim. Gostava de ir mais.</u>	CP16	
		<u>Sim. Sim.</u>	CP17	
		<u>Sim, vamos. [Gostava de ir] muitas vezes.</u>	CP18	
		<u>Não, mas gostava de ir mais vezes.</u>	CP19	
		<u>Sim. [Gostava de ir] muitas vezes.</u>	CP20	
	Duração de brincadeiras livres e orientadas no espaço exterior	<u>Também aprendemos coisas. [serve] para correr, para brincar, jogar.</u>	CP1	20
		<u>Só para brincar. [Fizemos] chá, bolachas e jogos [como] a caça aos ovos.</u>	CP2	
		<u>Fazemos os dois. Apanhamos lixo, jogar a bola.</u>	CP3	
		<u>Também aprendemos coisas e brincamos. Jogamos a bola</u>	CP4	
		<u>Também faço atividades.</u>	CP5	
		<u>Só para brincar. [Fizemos] ginástica.</u>	CP6	
		<u>Também fazemos atividades. [Já andamos] de comboio, [fomos ao] museu, [vimos] pinturas e [também fomos ao] castelo.</u>	CP7	
		<u>Também faço atividades.</u>	CP8	
		<u>Eu só brinco com os meus amigos. (...) Brinco com os arcos.</u>	CP9	
		<u>Brincar. [Jogamos ao] jogo do espelho.</u>	CP10	
		<u>Também fazemos atividades. [Fazemos] ginástica.</u>	CP11	
		<u>Nós só brincamos. As vezes no recreio também há atividades. Em algumas delas temos que tentar por a bola naquela coisa, também fazemos piqueniques, [fizemos] uma feira, (...).</u>	CP12	
		<u>[Lá fora] podemos brincar, mas também fazemos atividades convosco (estagiárias). Com a professora fomos ao museu.</u>	CP13	
		<u>Só brinco. Fiz reciclagem.</u>	CP14	
		<u>Atividades.</u>	CP15	
		<u>Também fazemos atividades. Piqueniques, apanhar lixo, caça ao tesouro.</u>	CP16	
		<u>Também faço atividades. Ginástica, brincamos e caças aos ovos/ tesouros.</u>	CP17	
		<u>Também fazemos atividades. [Fizemos] o jogo do espelho, chá, uma feira, caça ao tesouro e apanhamos lixo.</u>	CP18	
		<u>Sim os dois. Brincar e fazer atividades.</u>	CP19	
		<u>Só brinco. Jogo futebol</u>	CP20	

Área exterior utilizada pelas crianças	Reconhecimento das diferentes áreas utilizadas em brincadeiras livres e orientadas.	<u>Na relva.</u>	CP1	20
		<u>Na relva.</u>	CP2	
		<u>No cimento.</u>	CP3	
		<u>Cimento.</u>	CP4	
		<u>Relva.</u>	CP5	
		<u>Cimento.</u>	CP6	
		<u>Relva.</u>	CP7	
		<u>No chão.</u>	CP8	
		<u>No cimento não, o cimento é duro. Fazemos em todo o lado menos no cimento.</u>	CP9	
		<u>Na terra.</u>	CP10	
		<u>Na relva.</u>	CP11	
		<u>Onde tem umas escadas.</u>	CP12	
		<u>Costumam ser na terra.</u>	CP13	
		<u>Para os lados do campo.</u>	CP14	
		<u>Cimento</u>	CP15	
		<u>Depende da atividade.</u>	CP16	
		<u>No cimento e na erva.</u>	CP17	
		<u>Não fiz sempre as atividades no mesmo sítio. Umhas vezes foi na parte dos grandes, outras no campo de futebol.</u>	CP18	
		<u>Não sei.</u>	CP19	
		<u>Onde fizemos o piquenique e onde contaste histórias.</u>	CP20	
Relacionar espaço exterior com aprendizagem holística.	<u>Para aprender.</u>	CP1	20	
	<u>Para aprender.</u>	CP2		
	<u>Para aprender.</u>	CP3		
	<u>Também para aprender.</u>	CP4		
	<u>Também é para aprender.</u>	CP5		
	<u>Também é para aprender.</u>	CP6		
	<u>Também é para aprender.</u>	CP7		
	<u>Também é para fazer atividades.</u>	CP8		
	<u>Serve para fazer as duas coisas. Para fazer atividades e para brincar.</u>	CP9		
	<u>Também é para fazer atividades.</u>	CP10		
	<u>Para aprender.</u>	CP11		

		<u>Para fazer atividades e para brincar.</u>	CP12	
		<u>Também é para fazer atividades.</u>	CP13	
		<u>Também é para fazer atividades.</u>	CP14	
		<u>Brincar e aprender. Os dois.</u>	CP15	
		<u>Também é para aprender.</u>	CP16	
		<u>Também é para aprender.</u>	CP17	
		<u>Atividades e aprender.</u>	CP18	
		<u>Para aprender.</u>	CP19	
		<u>Para brincar.</u>	CP20	
	Partilha do espaço e brincadeiras com os pares	<u>Aprendo coisas novas.</u>	CP1	20
		<u>Ensinaram-me a saltar a corda.</u>	CP2	
		<u>Ambas.</u>	CP3	
		<u>Brincadeiras que inventamos.</u>	CP4	
		<u>Só brincamos.</u>	CP5	
		<u>Só brincadeira.</u>	CP6	
		<u>Com coisas que aprendemos na sala.</u>	CP7	
		<u>Só brincamos e pensamos em brincadeiras.</u>	CP8	
		<u>Só brincamos ao que nós quisermos.</u>	CP9	
		<u>Também fazemos atividades.</u>	CP10	
		<u>Só brinco.</u>	CP11	
		<u>Só brincam.</u>	CP12	
		<u>Também fazemos atividades. (...) e brincamos muito.</u>	CP13	
		<u>Eu só brinco.</u>	CP14	
		<u>Brincamos [a] brincadeiras da rua e da sala.</u>	CP15	
		<u>Brincamos com coisas que já aprendemos na sala de aula.</u>	CP16	
		<u>Brincamos a coisas que aprendemos.</u>	CP17	
		<u>Brincamos só.</u>	CP18	
		<u>Brincam só.</u>	CP19	
		<u>Só brinco a jogos.</u>	CP20	

