

## Prática de Ensino Supervisionada - O espaço exterior como potenciador de *affordances*

**Quirina Ferreira Gomes**

*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*

Orientada por

Ilda Freire Ribeiro

Delmina Maria Pires

Bragança  
julho, 2024

## **Agradecimentos**

Ao concluir esta etapa tão importante da minha vida acadêmica, é com imensa gratidão que dedico algumas palavras àqueles que me acompanharam e apoiaram ao longo desta jornada.

Gostaria de expressar o meu enorme agradecimento às minhas orientadoras, Ilda Freire Ribeiro e Delmina Pires, pelas suas orientações, pela paciência e valiosas contribuições ao longo de todo este percurso. A vossa sabedoria e experiência foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço, ainda, aos professores que sempre se mostraram dispostos a compartilhar os seus conhecimentos e experiências.

Um agradecimento especial aos meus familiares, particularmente ao meu irmão, cujo apoio emocional foi indispensável. Todas as palavras de encorajamento e compreensão foram essenciais nos momentos de desafio. À minha mãe, cuja força, amor incondicional e todo o apoio serviram como inspiração e sustento em cada passo desta jornada, dedico este trabalho com profunda gratidão e carinho.

À minha amiga especial, cuja amizade inabalável, compreensão e força constantes, foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios e celebrar as conquistas desta jornada. Agradeço do fundo do coração.

Obrigada a todas as colegas que me acompanharam ao longo destes anos.

À “minha” instituição de ensino, Escola Superior de Educação de Bragança, por proporcionar um ambiente académico de excelência.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Muito obrigada a todos.



## **Resumo**

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O documento retrata detalhadamente a ação educativa realizada em contexto de creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico e destaca a importância do espaço exterior como um ambiente de aprendizagem significativa e holística. A escolha do espaço exterior como tema para a investigação pedagógica baseou-se no seu potencial para promover *affordances*, que são as interações possíveis entre um indivíduo e o ambiente ou objeto e que possibilitam variadas ações, conforme as suas necessidades e interesses. Estamos convictas de que, apesar de a aprendizagem estar muito centrada no espaço interior, a interação com o espaço exterior pode enriquecê-la, complementá-la e incentivá-la. Elegeram-se os seguintes objetivos: i) enriquecer o espaço exterior através da participação das crianças; ii) identificar interações/*affordances* entre as crianças e o espaço exterior durante o brincar livre; e iii) compreender as potencialidades do espaço exterior para criar oportunidades educativas. A investigação é de carácter qualitativo e utilizaram-se as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação participante, notas de campo, registos fotográficos e grelhas de observação. As observações foram realizadas durante os momentos de brincar livremente nos espaços exteriores dos contextos educativos. Os dados indicam que o espaço exterior é um recurso valioso para a educação, proporcionando diversas oportunidades pedagógicas. Além de permitir a exploração do ambiente natural, enriquece a aprendizagem com atividades dinâmicas, estimulantes e envolventes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais motivador e significativo. Entre as diversas interações possíveis, a “corrida” foi a *affordance* mais perceptível, tanto nas crianças da educação pré-escolar como nas do 1.º ciclo, evidenciando-se como a atividade mais naturalmente incentivada pelo espaço exterior.

**Palavras-Chave:** Espaço exterior; *affordances*; prática de ensino supervisionada, creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico



## **Abstract**

This report was drawn up as part of the Supervised Teaching Practice curricular unit, which is part of the master's degree in pre-school education and teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CEB). The document describes in detail the educational action carried out in the context of nursery, pre-school and elementary school education and highlights the importance of the outdoors as a meaningful and holistic learning environment. The choice of the outdoor space as a subject for pedagogical research was based on its potential to promote affordances, which are the possible interactions between an individual and the environment or object and which enable a variety of actions, depending on their needs and interests. We are convinced that although learning is very much centered on the interior space, interaction with the exterior space can enrich, complement and encourage it. The following objectives were chosen: i) enriching the outdoor space through children's participation; ii) identifying interactions/*affordances* between children and the outdoor space during free play; and iii) understanding the potential of the outdoor space to create educational opportunities. The research is qualitative in nature and the following data collection techniques and instruments were used: participant observation, field notes, photographic records and observation grids. The observations were made during moments of free play in the outdoor spaces of the educational contexts. The data indicates that the outdoors is a valuable resource for education, providing various pedagogical opportunities. As well as allowing exploration of the natural environment, it enriches learning with dynamic, stimulating and engaging activities, making the teaching-learning process more motivating and meaningful. Among the various possible interactions, "running" was the most noticeable affordance for both pre-school and primary school children and was the activity most naturally encouraged by the outdoor space.

**Keywords:** Outdoor space; affordances; supervised teaching practice, nursery, pre-school and elementary school education



## **Siglas e acrónimos**

PES- Prática de Ensino Supervisionada

EPE- Educação Pré-escolar

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

EA- Experiência de Aprendizagem

EEA- Experiência de Ensino-Aprendizagem

EE- Educadora Estagiária

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

PE- Professora Estagiária



## Índice

|  |     |
|--|-----|
| Agradecimentos .....   | i   |
| Resumo .....   | iii |
| Abstract.....  | v   |
| Siglas e acrónimos .....   | vii |
| Introdução.....  | 1   |
| I Enquadramento teórico .....  | 3   |
| 1. O espaço exterior em contexto educativo .....   | 3   |
| 2. A que nos referimos quando falamos de <i>affordances</i> ? .....                                | 5   |
| 2.2. Espaço exterior e <i>affordances</i> .....  | 8   |
| 3. O papel do educador/professor na dinamização do espaço exterior .....                           | 12  |
| II- Enquadramento empírico.....  | 15  |
| 1. Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica.....                                     | 15  |
| 1.1 O contexto de creche.....  | 15  |
| 1.2 O contexto da educação pré-escolar .....   | 17  |
| 1.3. O contexto de 1.º ciclo do ensino básico .....  | 19  |
| 2. Enquadramento metodológico.....   | 20  |
| 2.1 Escolha do tema .....  | 21  |
| 2.2 Abordagem qualitativa.....   | 23  |
| 2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....  | 24  |
| III- Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem.....                      | 27  |
| 1. Experiência de aprendizagem desenvolvida no âmbito da creche .....                              | 27  |
| 2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar.....               | 35  |
| 3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico ..... | 50  |
| IV- Apresentação, análise e discussão dos dados obtidos .....                                      | 67  |
| 1. Espaço exterior do contexto de educação pré-escolar.....  | 68  |
| 2. Espaço exterior do contexto do 1.º ciclo do ensino básico .....                                 | 74  |
| Considerações finais .....   | 81  |
| Referências bibliográficas .....   | 85  |
| Anexos .....   | 91  |

## Índice de figuras, tabelas e anexos

|  |    |
|--|----|
| <b>Figuras 1 e 2-</b> Exploração dos animais e das imagens.....  | 29 |
| <b>Figuras 3, 4 e 5-</b> Jogo de associação sobre os animais da quinta.....                                | 30 |
| <b>Figuras 6 e 7-</b> Leitura da história “Os 5 patinhos” .....  | 31 |
| <b>Figuras 8 e 9-</b> Atividade da pista de obstáculos.....  | 32 |
| <b>Figura 10-</b> Descoberta dos materiais da caixa misteriosa.....  | 37 |
| <b>Figuras 11 e 12-</b> Exploração dos jogos de encaixe e do spinner.....                                  | 38 |
| <b>Figuras 13, 14, 15 e 16-</b> Pintura dos painéis de cada grupo.....                                     | 38 |
| <b>Figuras 17 e 18-</b> Interação com os painéis sensoriais no interior.....                               | 39 |
| <b>Figura 19-</b> Mapa do caminho para o parque da escola.....   | 40 |
| <b>Figuras 20, 21, 22 e 23-</b> Interação com os painéis sensoriais no espaço exterior da instituição..... | 41 |
| <b>Figura 24-</b> Gráfico referente à interação com os painéis sensoriais.....                             | 41 |
| <b>Figuras 25 e 26-</b> Divisão por categorias dos dinossauros da sala.....                                | 43 |
| <b>Figuras 27 e 28-</b> Decalque do dinossauro na argila.....  | 44 |
| <b>Figuras 29 e 30-</b> Caminhos/percursos realizados pelas crianças no espaço exterior .....              | 44 |
| <b>Figura 31-</b> Expressões faciais no dinossauro.....  | 47 |
| <b>Figura 32-</b> Dino’file.....   | 48 |
| <b>Figura 33-</b> Observação da lava do vulcão.....  | 49 |
| <b>Figura 34-</b> Teatro de sombras.....   | 50 |
| <b>Figura 35-</b> Escolha do livro para explorar na sala de aula.....                                      | 51 |
| <b>Figura 36-</b> Exploração do livro em grupos.....   | 52 |
| <b>Figuras 37 e 38-</b> Descobrir as sombras no espaço exterior.....                                       | 53 |
| <b>Figuras 39, 40, 41 e 42-</b> Medições no espaço exterior.....   | 55 |
| <b>Figuras 43 e 44-</b> Exploração dos mecanismos simples (alavancas e roldanas).....                      | 56 |
| <b>Figuras 45 e 46-</b> Exploração dos mecanismos simples (rodas dentadas).....                            | 56 |
| <b>Figura 47-</b> Gráfico referente à interação com os mecanismos simples.....                             | 58 |
| <b>Figuras 48, 49 e 50-</b> Catavento.....   | 59 |
| <b>Figuras 51 e 52-</b> Registo das crianças a tirarem fotografias no exterior.....                        | 60 |
| <b>Figuras 53, 54, 55, 56, 57 e 58-</b> Elaboração do infográfico com recurso ao computador..              | 60 |
| <b>Figuras 59, 60, 61, 62, 63 e 64-</b> Elaboração do infográfico em formato papel.....                    | 62 |
| <b>Figuras 65, 66, 67 e 68-</b> Texto palavra puxa palavra sobre o exterior.....                           | 64 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Figuras 69, 70 e 71-</b> Espaço exterior da instituição da Educação Pré-Escolar.....      | 65 |
| <b>Figura 72-</b> Estrutura dos escorregas.....  | 66 |
| <b>Figura 73-</b> Estrutura de cordas e barras.....  | 66 |
| <b>Figura 74-</b> Baloços e escorrega de menor dimensão.....                                 | 67 |
| <b>Figura 75-</b> Casas de plástico.....   | 68 |
| <b>Figura 76-</b> Gráfico referente ao 1.º momento de observação de <i>affordances</i> ..... | 69 |
| <b>Figura 77-</b> Gráfico referente ao 2.º momento de observação de <i>affordances</i> ..... | 70 |
| <b>Figura 78-</b> Zona de jogos.....   | 70 |
| <b>Figura 79-</b> Zona do parque.....  | 71 |
| <b>Figura 80-</b> Zona verde.....  | 71 |
| <b>Figura 81-</b> Zona verde (continuação).....  | 72 |
| <b>Figura 82-</b> Gráfico referente ao 1.º momento de observação de <i>affordances</i> ..... | 72 |
| <b>Figuras 83, 84, 85 e 86-</b> Interação com o paraquedas.....                              | 73 |
| <b>Figura 87-</b> Gráfico referente ao 2.º momento de observação de <i>affordances</i> ..... | 73 |

## **Tabelas**

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 1:</b> Interação com os materiais sensoriais..... | 33 |
| <b>Tabela 2:</b> Interação com a argila e pedras.....       | 45 |



## Introdução

O relatório que apresentamos foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no ano letivo de 2023/2024. Enquanto documento caracterizador e qualificador do trabalho realizado em contexto educativo, centra-se, igualmente, na importância e nas potencialidades do espaço exterior das instituições enquanto espaço relevante para práticas holísticas e significativas e, portanto, enquanto local de aprendizagem.

A escolha do espaço exterior como tema de investigação pedagógica fundamenta-se no facto de o espaço exterior ser um potencial promotor de *affordances* nas brincadeiras/jogos e de assim contribuir para propiciar o desenvolvimento integral da criança. Entendemos que *affordances* são todas as interações que um indivíduo tem com o ambiente ou com um determinado objeto. Ou seja, pode dizer-se que *affordance* é uma possibilidade de ação na relação entre um objeto e o indivíduo. Por exemplo: uma cadeira permite sentar-se, levantar-se, colocar-se em cima, rodopiá-la, colocar-se debaixo, enfim, existem uma infinidade de situações que podem ser mobilizadas para utilizar o objeto, consoante as necessidades do indivíduo e os seus interesses no momento.

Segundo Neto (2020), tradicionalmente “a aprendizagem só se faz dentro de quatro paredes” (p.127) e tal como vários autores referem (Bilton, Bento & Dias, 2017; Silva & Sarmiento, 2017; Neto, 2020), e nós também constatamos, de facto, as crianças permanecem, maioritariamente, em espaços fechados, devido não só a uma necessidade de proteção e segurança, mas também pela comodidade e falta de disponibilidade dos adultos (pais e educadores/professores) para supervisionarem as brincadeiras e descobertas no exterior. No entanto, a interação com o ambiente natural pode enriquecer as aprendizagens, incentivar a imaginação e a criatividade, proporcionar experiências sensoriais e oportunidades imensas para a exploração e a descoberta. O ambiente exterior permite diversas formas de aprender, interagir e de comunicar, além de promover o desenvolvimento de competências de índole cognitiva, social, física, emocional, sensorial, entre outras. Para além de estimular as crianças de uma forma global e abrangente, também permite que construam o seu próprio conhecimento (Bento, 2015), o que conduz a aprendizagens mais duradouras e significativas.

Contactar com elementos naturais e usufruir de ambientes no exterior, pode contribuir também para o fortalecimento dos ossos e do sistema imunitário (Neto, 2020), bem como para o desenvolvimento da atividade física, no geral, o que, principalmente nas

crianças, é um fator benéfico para o bem-estar físico e psicológico. São de facto inúmeras as vantagens que o exterior apresenta e por isso consideramo-lo, tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), como “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p.27).

O presente relatório está dividido em quatro pontos. No primeiro encontra-se o enquadramento teórico, que aborda os conceitos: “O espaço exterior em contexto educativo”, “A que nos referimos quando falamos em *affordances*”, Espaço exterior e *affordances*” e o “Papel do educador/professor na dinamização do espaço exterior”. No ponto dois, seguimos com o enquadramento empírico que está subdividido na caracterização dos três contextos e o enquadramento metodológico. Seguimos para o ponto três e aqui são apresentadas e analisadas as experiências de aprendizagem realizadas nos contextos de creche, EPE e 1.º CEB. E por último aborda-se a descrição e análise das observações realizadas no espaço exterior para identificar *affordances*, sempre com a clara noção que “brincar na infância é um assunto sério” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 56). Por fim apresentamos as considerações finais em que refletimos sobre a práxis, a investigação e os objetivos delineados e por último as referências bibliográficas que fornecem uma base para discussão e reflexão, ajudando-nos a comparar as práticas com a teoria e a literatura existente, enriquecendo a análise crítica sobre a PES.

## **I Enquadramento teórico**

### **1. O espaço exterior em contexto educativo**

A convicção de que o espaço exterior é um ambiente propício para promover a alegria, a socialização, o bem-estar e o prazer, oferecendo constantemente às crianças novas aprendizagens e brincadeiras em ritmos, identidades e culturas diferenciadas, é assumido, desde longa data, por diversos autores, tais como: Ferland (2006); Araújo e Araújo (2007); Oliveira-Formosinho (2011); Post e Hohmann (2011); Silva et al (2016); Bilton et al., (2017) ; Silva e Sarmiento (2017); Neto (2020), mas também por leis reguladoras da atividade educativa, como por exemplo o Decreto-Lei nº119/2009, artigo 3.º, quando o refere como “área destinada à actividade lúdica para crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a actividade motora assume especial relevância”.

Ferland (2006), por exemplo, salienta que é por meio de brincadeiras simples realizadas na natureza, como construir um castelo de areia ou de pedras, abrir um buraco na terra, etc., que a criança começa a explorar de perto diferentes texturas, a familiarizar-se com diversos objetos, tais como paus, pinhas, rochas, casca de árvores, folhas, etc., e até mesmo a perceber diferentes tipos de movimentos de animais, como voar, rastejar, correr, etc. Esta “exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender” (Bilton et al., 2017, p. 49). É fundamental reconhecer e valorizar essa curiosidade natural das crianças, que as impulsiona a descobrir o mundo ao seu redor. Ao proporcionar oportunidades para que explorem materiais naturais, estamos a incentivar o desejo de aprender de forma autêntica e significativa. Ao permitir que as crianças guiem a sua própria exploração, estamos a incentivar a sua curiosidade.

É importante, no entanto, notar que na organização do espaço devem ser tidos em conta os interesses e as necessidades das crianças, para assim permitir, e proporcionar, um clima acolhedor com o qual se identifiquem e no qual se sintam integradas e estimuladas (Bilton et al., 2017; Neto, 2020).

É comum associar-se o espaço exterior a um lugar promissor de vivências, repleto de oportunidades de exploração e de brincadeiras para as crianças, o que, segundo Post e Hohmann (2011), pode “alargar em muito o repertório das experiências sensório-motoras” (p.161), reconhecendo-o como promotor de desenvolvimento e de aprendizagem. Porém, por vezes, quer a sociedade em geral, quer os profissionais de educação em particular, parecem associar o espaço exterior apenas a um sítio para as crianças descarregarem energia, o que, por consequência, contribui para o pouco contacto com o espaço exterior (Bilton et al., 2017). O espaço educativo, tanto interior como exterior, tem um grande impacto na

construção de aprendizagens significativas das crianças (Silva et al., 2016). Esta conexão torna a aprendizagem bastante mais dinâmica, divertida e proveitosa e é associada, como refere Neto (2020), a “um ciclo de aprendizagem que passa pela fase de exploração, descoberta, recordação, expressão, aplicação e transferência” (p. 141).

Bento (2015) assume que o exterior é um espaço que se destaca “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 nessa perspectiva que, para Neto (2020), “é aconselhável tornar as escolas mais atrativas para aprendizagem mais significativas ao ar livre, de acordo com as motivações e expectativas das crianças” (p.134). Ainda segundo o mesmo autor, a aprendizagem feita no exterior inclui uma exploração e pesquisas diversificadas, em que “o objetivo para as crianças, será passar de pequenos prisioneiros na sala de aula a pequenos exploradores, na procura do conhecimento através do brincar e ser ativo ao ar livre” (p.139).

A ideia de que os espaços ao ar livre devem ser bem aproveitados e utilizados de modo a desenvolver nas crianças a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento competências não é nova. Por exemplo, Ferreira (2010) fala, não só nas vantagens para a aquisição de conhecimentos, mas também “no desenvolvimento da sociabilidade e na construção da identidade” (p.12). De igual modo, Würdig (2010) afirma que “o recreio é um dos raros momentos em que as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica” (p. 90). Este espaço fornece às crianças habilidades motoras através da “mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que impelem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos” (Bento, 2015, p. 130). Completando esta ideia, segundo Neto (2020) “O corpo em movimento é um mediador de assimilação de mecanismos sensoriais, motores, simbólicos e sociais que estabelecem a base da expressão das estruturas linguísticas, lógico-matemáticas, relacionais, etc.” (p.129).

Em função do que ficou dito, com suporte nas ideias de diversos autores (Würdig, 2010; Ferreira, 2010; Bento, 2015; Neto, 2020), torna-se evidente a importância do exterior para promover aprendizagens. Neto (2020), alega, mesmo que o exterior contribui para a “aquisição de conceitos de respeito mútuo, *fairplay*, cidadania e cooperação” (p.92) e que proporciona às crianças a “aquisição de capacidade adaptativa, regulação emocional, o confronto com o risco e a resiliência” (p. 161). Ferreira (2010) refere também que os espaços ao ar livre devem ser bem aproveitados e utilizados de modo a desenvolver nas crianças

“aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento da sociabilidade e na construção da identidade” (p.12).

Em suma, e em jeito de conclusão, aprender no exterior pode ser (ou pode constituir-se como) fonte de novas abordagens, diferentes relativamente aquelas que o interior proporciona, e que, por serem mais atrativas, motivantes e desafiadoras permitem o progresso de muitas áreas do desenvolvimento, não só físicas, mas também cognitivas, emocionais, etc. As vantagens identificadas não significam que se devam substituir as aprendizagens na sala de aula por aprendizagens no exterior, pelo contrário, as duas devem ser trabalhadas “lado a lado”, complementando-se e valorizando-se mutuamente.

Embora o foco do trabalho que desenvolvemos seja o espaço exterior, não podemos deixar de fazer uma referência ao espaço interior, cuja organização e utilização reflete muito as intenções educativas do educador/professor. Tal como para o espaço exterior, também para o espaço interior se torna necessário que haja uma coerência entre o que está definido oficialmente, orientações curriculares e aprendizagens essenciais, e as práticas que o educador/professor pretende desenvolver. Para além disso, o profissional de educação deve manter uma constante reflexão sobre a adequação, a funcionalidade e as potencialidades educativas do espaço e dos materiais. Deve também observar as crianças e ouvir as suas opiniões e interesses para organizar o espaço (Bento & Portugal, 2016; Portugal & Laevers, 2018), não esquecendo que este espaço deve proporcionar oportunidade de manipulação, descoberta e recriação, em grupo ou individualmente. Pretende-se, assim, que o espaço interior/sala, para além de estimulante, atrativo e desafiador (motivador), seja um ambiente que crie confiança, segurança e em que a criança se sinta protegida. E que, conjuntamente com o espaço exterior, criem oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem, promovendo experiências inovadoras e “oferecendo tempo e espaço de qualidade livre, tanto no interior como no exterior” (Bilton et al., 2017, p.18). Pensamos que as *affordances* podem ser essenciais neste processo.

## **2. A que nos referimos quando falamos de *affordances*?**

Gibson (1986) foi o primeiro autor a referir-se a *affordances*. A sua teoria, Teoria da Perceção Ecológica de Gibson, enquadra-se nas teorias Psicologia Ambiental e Psicologia Ecológica que tentam compreender de que forma os indivíduos percebem o seu ambiente, tendo por base a relação entre a ação e os elementos do ambiente (Ferreira, 2015).

Foi entre os anos de 1950 a 1979 que Gibson desenvolveu a teoria da psicologia da percepção, que o próprio identificou como sendo de percepção ecológica ou Teoria das

*Affordances* (Gibson, 1986). Esta teoria, por se concentrar na interação entre o organismo e o meio ambiente, é considerada uma abordagem naturalista, o que contrasta com as teorias racionalistas, como por exemplo as teorias de Jean Piaget e de Jerome Bruner, isto porque, enquanto as teorias naturalistas, como por exemplo as teorias desenvolvidas por Bronfenbrenner ou por Maria Montessori concentram-se na interação entre o organismo e o meio ambiente, as teorias racionalistas colocam a ênfase nos processos mentais, esquecendo, ou não valorizando, o ambiente (Looren de Jong, 1995).

A questão orientadora da pesquisa de Gibson centrou-se na compreensão de quais as informações, daquelas que são disponibilizadas ao indivíduo, as que acabavam por ser efetivamente percebidas (Oliveira & Rodrigues, 2006). Segundo os autores citados, Gibson (1966) enfatizou a percepção multissensorial que constitui um sistema perceptual, em que uma pessoa, funcionalmente ativa, vê, ouve, cheira, toca e degusta e todas essas percepções vão resultar numa dada experiência identificadora e abrangente.

Mais concretamente, foi no ano de 1966, que o psicólogo James Jerome Gibson, no seu livro *The senses considered as perceptual systems*, apresentou pela primeira vez o termo *affordances*. A origem do termo remete para a área da Psicologia, mais especificamente para expressão alemã *aufforderungscharakter* que, ao ser traduzida para o inglês, fica “*invitation character*”, que tem como significado as características que um determinado objeto ou ambiente sugerem para o sujeito que o observa (Gibson & Pick, 2000).

Gibson (1986) define *affordances* como “complementarity of the animal and the environment” (p. 127). Sendo assim, este termo, cujo significado ainda não é possível encontrar num dicionário, remete para uma interação que pode não ser facilmente perceptível (1986). Isto é, dizendo por outras palavras, *affordances* é tudo aquilo que um ambiente ou objeto proporciona, criando possibilidades de ação. Para a psicóloga Eleanor Jack Gibson, esposa de J. Gibson, as ditas possibilidades originadas estão muito relacionadas com a capacidade de observação que o indivíduo tem ao realizar as ações. Ainda segundo o pensar de Gibson (1986), entendemos que *affordance* tem uma ligação à percepção, à ação e à cognição, por estar relacionada com o significado dos objetos. Ou seja, como os autores Cordovil e Barreiro (2008) afirmam, as possibilidades de ação, através da procura de informação que está disponível num meio ambiente, variam de acordo com as vivências e as experiências de cada um, conseguindo-se assim encontrar ofertas ambientais distintas e perceber as ações possíveis e impossíveis.

Segundo Clark e Uzzell (2002, citando Gibson, 1986) existem diferentes *affordances*, que podem ser físicas, como por exemplo o fogo, que proporciona luz, calor

etc., como também podem ser sociais, que são fornecidas pela presença de pessoas, como por exemplo o socializar, o brincar, etc. No entanto, os autores acreditam que as *affordances* mais ricas e complexas do ambiente são aquelas que os humanos providenciam.

Se as *affordances* se referem às possibilidades entre o ambiente e o comportamento do indivíduo, como temos vindo a assinalar, então, como considera Kytä (2003), quem mais rapidamente percebe as *affordances* do ambiente são os recém-nascidos, já que são capazes de selecionar, por exemplo, a voz da sua mãe. O que queremos dizer é que as crianças têm uma capacidade enorme para perceber as possibilidades do meio envolvente e que essa capacidade, que vai progredindo à medida que crescem e se desenvolvem com a aquisição de novas aptidões físicas e cognitivas, deve ser valorizada em contexto educativo em prol de mais e de melhores aprendizagens. Por exemplo, quando a criança aprende a andar, abre um leque de oportunidades de novas *affordances* (Gibson & Schumackler, 1989). Ainda neste pensar, Kytä (2003) afirma que estas aptidões podem ser ensinadas através de vários meios, nomeadamente, da linguagem, das imagens e de objetos como os brinquedos, permitindo, nomeadamente às crianças, a consciencialização do mundo que as rodeia e das *affordances* disponíveis.

No seguimento do que ficou dito, e em função dessas ideias, os pais, os educadores, e outros adultos que estejam presentes no dia a dia das crianças, desempenham um papel importante ao “passarem” informações experienciais, ajudando assim as crianças a organizar o seu mundo (Kytä, 2003). Paralelamente, também a interação e a observação de ações desenvolvidas por pares mais competentes permitem às crianças aprender *affordances* atualizando a sua funcionalidade (Costall, 2005). Complementarmente, não podemos esquecer que, em alguns casos, os adultos, e também os pares mais competentes, acabam por restringir a atualização de algumas *affordances* devido ao seu conhecimento prévio das ações (Kytä, 2003). Por exemplo, um adulto sabe previamente que é arriscado estar sentado numa cadeira a balançar, mas a criança não sabe.

Em reforço da ideia de que as crianças, ao observar outras crianças aprendem ainda mais sobre *affordances*, Kytä (2003) faz referência a Vygotsky (1978) que, embora não conhecendo a Teoria das *Affordances*, enfatizou que os próprios objetos “ditam” às crianças o que podem fazer, como por exemplo as escadas, que servem para subir e descer. Ou seja, reforçando o que já se disse anteriormente, as oportunidades de ação são oferecidas pelo ambiente a um agente específico, sendo que quando o agente percebe essas características, na verdade, está a perceber *affordances* (Oliveira & Rodrigues, 2006).

O ambiente ao ar livre proporciona diferentes formas de brincar e as crianças conseguem entender o convite que o ambiente lhes oferece. Para Sandseter (2009, citando Kytta 2002) o facto de a criança se movimentar livremente no espaço exterior está relacionado, não só com a capacidade, mas também com a oportunidade de o fazer. Ou seja, se existir a oportunidade de brincar livremente, a criança explora as *affordances* no ambiente em que está envolvida.

No mesmo sentido, Ferreira (2015), escrevendo sobre a relação que existe entre os espaços exteriores e as *affordances*, afirma que espaços de jardim de infância com mais oportunidades de ação, que sejam promotores de movimento e de exploração (espaços desafiadores, estimulantes e repletos de mistério, com alguma complexidade de informação, mas coerentes e legíveis) proporcionam um maior número de *affordances*, isto é, de interações criança-espaço que, muitas vezes, se expressam através do jogo livre.

## **2.2.Espaço exterior e *affordances***

De acordo com Fjortoft e Gundersen (2007, citados por Ferreira, 2015), a interação das crianças com espaços exteriores que contenham elementos naturais e que permitam o movimento e a exploração aumenta os seus níveis de atividade física, potenciando o desenvolvimento motor e o comportamento de jogo livre. Em função do que já dissemos e considerando muitos dos autores referenciados (Ferreira, 2015; Silva et al., 2016; Bilton et al., 2017; Neto, 2020) as potencialidades do espaço exterior podem ir muito mais além. Assim, importa precisamente perceber as propriedades funcionais do ambiente e o modo como este é utilizado, ou seja, para compreender as interações entre as crianças e o espaço é que nos últimos anos, tem sido utilizada a abordagem das *affordances*.

É importante considerar que as *affordances* de um determinado espaço são específicas para cada criança e que diferentes ambientes promovem comportamentos diversos em crianças diferentes e em momentos distintos, além do que até o mesmo ambiente pode promover comportamentos diferentes na mesma criança em momentos diferentes (Gibson, 1986). As *affordances* são sempre únicas.

Um dos pioneiros a utilizar a Teoria da Perceção Ecológica de Gibson, preocupando-se e trabalhando as *affordances* no espaço exterior foi Heft (1988). Segundo Heft (1988), a abordagem das *affordances* implica inevitavelmente a introdução de uma dimensão de desenvolvimento na descrição dos espaços, ao contrário do que acontece quando apenas se utiliza uma perspetiva baseada na forma, em que as propriedades dos recursos ambientais são consideradas independentemente do indivíduo que as utiliza (por exemplo, uma folha é

apenas uma folha e não algo mais que a criança possa imaginar a partir dela). Ainda segundo o mesmo autor, e como já foi referido, as possibilidades funcionais dos espaços dependem de cada criança (ou grupo de crianças) e alteram-se de acordo com o seu desenvolvimento e crescimento. Nesta perspetiva, o fator tempo desempenha um papel central nesta abordagem (espaço exterior e *affordances*), uma vez que as possibilidades funcionais percebidas pela criança podem ser diferentes em momentos distintos da sua vida (Heft, 1988). Para Kytä (2003), quando as crianças identificam *affordances* num ambiente, elas percebem-no como um lugar interessante e desafiador, propício a aventuras e a explorações, o que as inspira para se movimentarem e descobrirem ainda mais *affordances*.

Concordamos com o autor citado e outros, como por exemplo, Silva et al. (2016), Bento e Portugal (2020), Almeida et al. (2021), Moreira et al. (2023), quando referem que o planeamento dos espaços de jogo para crianças não deve ser concebido como um simples conjunto de equipamentos fixos, objetos espalhados, áreas isoladas ou sem significado, mas sim tudo coerente, capaz de atribuir significados às crianças. Os espaços para crianças devem ser “encantadores e mágicos”, proporcionando mais oportunidades de ação, transcendendo o comum e estimulando as crianças a sonhar, criar e experimentar (Silva et al., 2016; Almeida et al., 2021; Neto, 2020). Além disso, Kaplan (1988, citado em Kytä, 2003) destaca a preferência das crianças por espaços com coerência e complexidade de informação, legibilidade e, principalmente, mistério. Exemplificando, a partir da nossa experiência, ainda que seja recente e pouco confrontada, consideramos que poderia ser um espaço com as seguintes características: um parque (com escorregas, barras, cordas, baloiços, roda giratória, pontes, etc.) para as crianças brincarem, um espaço amplo para correrem e caminharem e uma zona verde (com árvores e relva) para boas explorações e propícia a leituras, piqueniques e interações diversas.

Heft (1988) preconiza a análise dos espaços das crianças a partir da sua funcionalidade, o que permite compreender, não só os múltiplos significados funcionais de um espaço, ou seja, as diferentes utilizações que as crianças lhe atribuem, mas também o padrão de perceção das crianças. Com este paradigma, desenvolveu uma taxonomia inovadora na qual fez a descrição das propriedades funcionais significativas dos espaços das crianças. Para a sua elaboração Heft considerou diversos estudos desenvolvidos na área da geografia da criança, dos quais destacamos *Children's experience of place* de Hart (1979) e *Childhood's domain: Play and place in child development* de Moore (1986), e realizou uma meta-análise de estudos que retratavam o comportamento de crianças em espaços exteriores.

Durante a observação registou e classificou todas as situações de interação ocorridas entre as crianças e o ambiente. Como resultado obteve uma taxonomia com dez categorias: superfícies planas relativamente suaves; declives relativamente suaves; objetos apreensíveis/soltos; objetos fixos; objetos fixos não rígidos; superfícies escaláveis; abertura; esconderijo; material moldável; água. Cada uma das categorias inclui, no mínimo, duas *affordances* diferentes que facilitam a sua descoberta.

Posteriormente, em 1995, com o objetivo de descrever espaços ideais para crianças, Kytä (2002) adotou a taxonomia de Heft, mas efetuou algumas alterações: retirou a categoria “abertura” e introduziu *affordances* sociais. A inclusão desta nova categoria representou uma tentativa de identificar e compreender os elementos do ambiente que estão de alguma forma relacionados com a atividade social das crianças nos espaços exteriores, uma área que Kytä considerava pouco investigada. De acordo com estes dois autores, Heft e Kytä, as 10 categorias permitem avaliar a qualidade de um espaço para crianças (entre os 4 e os 12 anos), em termos do que possibilita fazer.

Heft e Kytä efetuaram ainda um outro grande contributo ao distinguir o conceito de *affordances* em dois níveis diferentes: *affordances* potenciais e *affordances* percecionadas, sendo as percecionadas ainda subdivididas em *affordances* utilizadas e *affordances* proibidas.

As *affordances* potenciais não dependem da perceção do indivíduo. Ou seja, estão presentes no ambiente e podem, ou não, promover a ação do mesmo. Além disso, podem ser analisadas de acordo com as características de um único indivíduo ou ser partilhadas por vários indivíduos (Ferreira, 2015).

As *affordances* percecionadas por um indivíduo ocorrem se as suas qualidades, os seus interesses e os fatores socioculturais assim o permitirem. Ou seja, são *affordances* com “propriedades funcionais de um elemento do ambiente”, originando uma ação no indivíduo (Ferreira, 2015, p. 15). Já as *affordances* utilizadas são propriedades funcionais de elementos do ambiente utilizados pela criança numa determinada ação” (Ferreira, 2015, p. 15). No entanto, por motivos inerentes ao próprio indivíduo, as *affordances* percecionadas podem não ser utilizadas, originando assim as *affordances* proibidas. Quando isto acontece, o indivíduo é impedido de descobrir novas informações e de atualizar as *affordances*, o que ocorre quando, por exemplo, o adulto proíbe a criança de se envolver numa atividade que pode representar perigo, mesmo que ela nem a tenha iniciado (Kytä, 2003; Ferreira, 2015).

Procurando compreender melhor a temática em investigação, na pesquisa que fizemos encontramos alguns estudos recentes sobre o assunto, dos quais destacamos:

Kindergarten *Affordances* for Physical Activity and Preschoolers' Motor and Social-Emotional Competence (Moreira et al., 2023); *Affordances* no Espaço Exterior: o Exemplo do Programa Out to In (Almeida et al., 2021); *Affordances* for Physical Activity and Well-Being in the ECEC Outdoor Environment (Sando & Sandseter, 2020); e Children's social play and *affordance* availability in preschool outdoor environments (Larrea et al., 2019). Referimos que os estudos indicados, ainda que apenas relacionados com o jardim de infância, para além de nos permitirem perceber as potencialidades do espaço exterior como potenciador de *affordances* fundamentais para o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, ajudam-nos a perceber e a projetar a sua importância para as crianças de níveis etários posteriores, nomeadamente, do 1.º ciclo do ensino básico.

Moreira et al. (2023) procuraram entender a relação entre a qualidade do ambiente físico e social do jardim de infância para promover a atividade física e a competência motora e sócio emocional na EPE. Os resultados sublinham a importância crucial da EPE na promoção da competência motora das crianças em idade pré-escolar, assegurando um ambiente físico e social que potencializa a prática de atividade física.

Almeida et al. (2021) no seu estudo verificaram as *affordances* existentes no espaço exterior da EPE, no contexto do Programa Out to In. Os autores identificaram várias *affordances* potenciais para diferentes tipos de brincadeira, tais como correr, saltar, rolar objetos, fazer de conta, etc., e destacaram a importância de os educadores enriquecerem o espaço com materiais naturais e reciclados. O resultado desta investigação sugere que a diversidade dos materiais e das oportunidades no espaço exterior pode estimular outras formas de brincar e assim desenvolver o nível motor e cognitivo.

O estudo desenvolvido por Sando e Sandseter (2020) investigou as *affordances* que são possíveis encontrar num ambiente exterior de um jardim de infância para a atividade física e o bem-estar da criança, destacando a importância de criar um ambiente exterior seguro, convidativo e inclusivo para as crianças. Segundo os autores, o ambiente é crucial para as experiências das crianças e os diferentes recursos nele existentes, interação e podem apoiar coletivamente as brincadeiras das crianças, influenciam a relação entre o ambiente físico e a criança.

Larrea et al. (2019) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi perceber se a disponibilidade de recursos em ambientes exteriores de contextos de EPE influencia o jogo social das crianças. Participaram cerca de 173 crianças, de Espanha, e os resultados obtidos indicam que a baixa disponibilidade de recursos no ambiente exterior EPE tem um impacto negativo no jogo social em grupo das crianças, propondo os autores, que as comunidades

educativas consideraram o conceito de *affordances* para garantir que as características dos ambientes exteriores na EPE promovam uma variedade de atividades de jogo social.

Por tudo isto percebemos a importância das *affordances* no espaço exterior, sendo o papel do educador/professor uma pedra angular na sua dinamização e operacionalização.

### **3. O papel do educador/professor na dinamização do espaço exterior**

Vários autores, tais como Sando e Sandseter (2020), Neto (2020) e Moreira et al. (2023), enumeram benefícios de as crianças terem contacto com o exterior e com a natureza, pois esse contacto contribui significativamente para o desenvolvimento de diversas habilidades: cognitivas (por exemplo, promove o desenvolvimento de competências como a criatividade, a memória, a linguagem, a curiosidade, a comunicação e a iniciativa); físicas (por exemplo, promove o desenvolvimento da coordenação motora, da destreza e do equilíbrio); sociais (por exemplo, promove o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões, de resolver problemas e de criar relações); emocionais (por exemplo, promove o desenvolvimento da capacidade de manifestar sentimentos e emoções e ajuda a reduzir o estado de ansiedade).

Os educadores/professores desempenham um papel crucial no que se refere à dinamização dos espaços onde as crianças poderão interagir. Como Silva et al. (2016) referem, através da observação conhecem as crianças e compreendem os seus plurais interesses, e colocando desafios às suas explorações encorajam-nas a participar e a progredir. Consideramos que é a partir desta observação que se podem planear as propostas de tarefas e atividades que, partindo dos interesses das crianças, proporcionem um maior aprofundamento e generalização de aprendizagens já realizadas e promovam a ocorrência de novas aprendizagens.

Como temos vindo a referir, reiteramos que o espaço exterior tem inúmeras possibilidades de interação e será relevante que os profissionais de educação o reconheçam como ambiente pedagógico, identificando os seus benefícios para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Corroboramos a ideia de Bento e Portugal (2016), por exemplo, quando referem que “reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico exige uma atitude de profundo respeito, reconhecimento e compreensão das capacidades e interesses das crianças (criança ativa e competente)” (p.92). Ou seja, entendemos que este espaço deve ser um espaço de conforto, que transpire segurança e que se afirme como lugar de pertença e de experiência que garantam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Um espaço

que, para além disso, como indica a APEI (2022), “privilegie a relação das crianças com o exterior e com a natureza” (p.3).

O educador/professor pode desempenhar o papel de facilitador e mediador, criando um ambiente exterior propício para a exploração, descoberta e construção do conhecimento. Pode, igualmente, planificar atividades específicas que aproveitem os recursos naturais e os elementos do ambiente exterior, tais como a exploração da natureza através de caminhadas, bem como a realização de aulas de expressões e atividades físicas que requerem mais espaço.

Além disso, apontamos para a possibilidade de os educadores/professores poderem integrar o espaço exterior no currículo, permitindo e criando conexões práticas com os conteúdos estudados em sala de atividades/aula. Exemplos disso incluem a aplicação de conceitos de matemática, como as unidades de medida (medindo bancos, janelas, canteiros, portas, entre outros elementos do ambiente) ou a verificação de simetrias de rotação em objetos como flores, árvores e estruturas arquitetónicas.

Em suma, e em jeito de síntese, em relação à dinamização do espaço exterior, os educadores/professores desempenham um papel primordial ao adaptar as suas estratégias de aprendizagem e ensino ao ambiente exterior, reconhecendo o seu dinamismo, em comparação com a sala de atividades/aula tradicional, mas sem esquecer a sua imprevisibilidade. Isto implica, entre outros, a gestão eficiente do tempo, para aproveitar ao máximo o período ao ar livre, a garantia de segurança em todas as atividades e a acessibilidade para que todos possam participar, independentemente das suas capacidades físicas.



## **II- Enquadramento empírico**

### **1. Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica**

#### **1.1 O contexto de creche**

A instituição educativa onde decorreu a PES em creche era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que prestava apoio social e serviços, servindo a comunidade da diocese nos âmbitos social, educação e pastoral. Para além da creche, esta IPSS tem outras respostas sociais: centro de dia e educação pré-escolar.

A base de trabalho desta instituição assentava nos princípios do modelo curricular de pedagogia em participação, que segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “centra-se nos atores que constroem o conhecimento participado nos processos de aprendizagem” (p.98). Associado a este modelo, era recorrente usar-se também a metodologia de trabalho de projeto, pois de acordo com as educadoras, acreditava-se que ao desempenharem um papel ativo na construção das aprendizagens, potenciavam um melhor desenvolvimento.

O espaço destinado à creche estava dividido em seis salas de atividades, distinguidas pelos nomes das cores e números: as salas brancas 1 e 2 correspondiam ao berçário, as salas rosa 1 e 2 a tinham crianças de 1 ano, a azul 1 e 2 destinavam-se a crianças com 2 anos.

Os materiais eram escolhidos para cada sala de acordo com a idade de quem os utilizava e seguiam critérios de qualidade e segurança. Alguns eram destinados ao jogo livre, outros eram indicados para trabalhar diferentes níveis de competências, podendo ser usados em pequeno ou grande grupo. A localização e posicionamento do mobiliário estava pensada para não constituir perigo para as crianças.

A sala azul 2 era ampla, e contava com luz natural. Tinha dois armários um para guardar materiais pedagógicos e objetos pessoais das crianças, e um outro armário para guardar livros, jogos e os dossiês de cada criança. A sala de atividades estava dividida em diferentes espaços: quarto, garagem, cozinha, biblioteca e trabalho de expressões. A área do quarto contava com um armário, uma cama e bonecos. A garagem tinha uma grande multiplicidade de carros, e constatamos que era a área menos utilizada. A cozinha era a área de eleição e estava equipada com panelas, talheres, copos e frutas de plástico. A biblioteca tinha livros diversificados, mas quase todos em más condições. A área das expressões tinha duas mesas-redondas com seis cadeiras e era utilizada sempre que pintavam, desenhavam ou recortavam. A organização dos espaços atendia ao desenvolvimento motor, aos interesses e às necessidades das crianças. A sala estava preparada para proporcionar um ambiente que respondesse às necessidades das crianças, à sua maturidade e ao seu desenvolvimento.

A rotina da creche estava organizada de acordo com cada sala, no nosso caso, a educadora esperava sempre um momento para que todas as crianças chegassem. Com todas as crianças reunidas na manta, em meia-lua, cantávamos a canção do bom dia, dando oportunidade para todas as crianças responderem quando o seu nome era chamado. As atividades eram realizadas quase sempre na parte da manhã e as brincadeiras livres no decorrer do dia. Algumas crianças brincavam nas áreas predefinidas, outras realizavam jogos ou pinturas nas mesas redondas. Todos os materiais apresentados durante as atividades eram colocados nas áreas para que as crianças os pudessem manipular e explorar livremente.

O grupo era composto por 17 crianças com dois anos de idade. Das 17 crianças quatro eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. À exceção de uma criança que era de origem grega, todas as outras tinham nacionalidade portuguesa.

No que respeita às competências físicas e motoras, à exceção de duas crianças que ainda tinham algumas dificuldades e acabavam por tropeçar nos próprios pés, todas as outras já tinham adquirido a marcha.

Em relação à alimentação, a maioria das crianças comia sozinha com a colher, havendo algumas exceções em que precisavam de ajuda, mas apenas de auxílio no prato da sopa para não verter para o chão. As crianças comiam de forma autónoma o segundo prato, com a colher. O momento de repouso era comum a todas as crianças. Para que se sentissem mais aconchegadas neste momento, todas as crianças recorriam aos seus objetos mais pessoais (chupetas, fraldas ou bonecos de peluche).

Durante o período que estivemos neste contexto, o grupo recebeu uma criança pela primeira vez, e a sua adaptação foi realizada com sucesso. No início a criança ia ficando só uma hora e foi aumentando conforme os dias iam passando. Foi possível verificar a sua evolução na procura de novos espaços e na sua interação com as outras crianças.

O grupo de crianças era muito ativo e interessado pelo mundo que o rodeava. Na generalidade eram crianças curiosas e faziam perguntas sobre tudo o que lhes aparecia e achavam interessante. Eram participativas em todas as propostas de atividades que eram sugeridas pelo adulto, sobretudo quando se relacionava com a mesa-redonda de trabalho. Algumas crianças tinham dificuldade em brincar em conjunto, muitas vezes havia alguns conflitos enquanto compartilhavam a mesma área, mas que facilmente se resolviam. Relativamente aos interesses específicos do grupo estes variavam de elemento para elemento, no entanto havia alguns temas preferidos, como por exemplo o interesse pelos animais e pela área da cozinha. Só uma criança é que tinha gosto de ir para área da garagem. Frisar que também demonstravam entusiasmo quando ouviam música e cantavam canções.

## 1.2 O contexto da educação pré-escolar

A instituição onde realizamos a PES, ao longo de sete semanas, em contexto de EPE, era uma IPSS. A instituição contava com as valências de creche, EPE e 1.º CEB, e pretende prestar um serviço de qualidade, ser promotora de capacidades intelectuais, humanas, emocionais, relacionais, espirituais, entre outras.

O Projeto Educativo da instituição tinha em consideração uma formação cidadã, procurando formar cidadãos mais justos e preocupados com a ética do cuidado da vida. O projeto intitulava-se “Repara (n)o Invisível”, e contava com três dimensões: i) Sentir-se reparado... acolher – tomar consciência de que somos permanentemente tocados pelo amor de Deus que nos vê, se aproxima e nos repara/transforma; ii) Reparar em... escutar – parar para escutar o outro e a realidade que nos envolve: olhar com o coração, contemplar com espírito maravilhado, manter uma crítica construtiva de si próprio e do meio envolvente e iii) Reparar o/a... agir – desafio à missão de ser reparador com as mãos e os pés. Reparar como estilo de vida na (re)construção do outro. Dar um passo mais além do olhar. A reparação é um gesto de amor.

A instituição regia-se, essencialmente, pelos princípios do modelo High-Scope. Este modelo assenta num paradigma construtivista, com inspiração em Piaget, e tem por finalidade levar a criança a construir o seu próprio conhecimento a partir do mundo que a rodeia e em que está inserida (Formosinho, 2007). Enfatiza o papel das rotinas na promoção da autonomia, uma vez que estas são constantes, estáveis e previsíveis. Assim, a criança desenvolve e adquire mais autonomia e “aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder & Greenpan, 2002, p.182, citado por Spodek, 2010).

O grupo era composto por 23, com três anos de idade, das quais 12 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino. O grupo era horizontal, tal como as restantes salas da instituição.

De um modo geral, eram crianças dinâmicas e bastante sociáveis, mas com algumas dificuldades a nível da exploração das diferentes áreas e organização do espaço. A maioria das crianças do grupo passava mais tempo na área do faz de conta e na área das construções. A área dos jogos era quase sempre utilizada pelas mesmas crianças, mas na maioria dos casos somente para utilizar os jogos para construções, do que para a lógica e concentração que o mesmo exigia. O grupo demonstrava interesse pelo momento do desenho livre e pela área da pintura, observando-se ainda um pouco de imaturidade para certas atividades que eram propostas.

Existiam casos em que era possível verificar a diferença no desenvolvimento das crianças, pois muitas delas tinham comportamentos, como por exemplo, lidar com a frustração, fazer birra por um brinquedo ou chorar para conseguir obter alguma coisa, eram notórias também algumas dificuldades na comunicação, na resolução de problemas e na concentração.

A rotina diária estava organizada de forma estruturada e congruente de acordo com os interesses e necessidades das crianças. A sua estrutura era dividida em momentos de grande grupo, de pequeno grupo e de trabalho auto-iniciado, bem como atividades e projetos que pudessem surgir. Deve-se atender à flexibilidade dos horários que eram propostos, conforme afirmam os autores Post e Hohmann (2011) “as equipas de educadores procuram fazer uma programação diária que seja previsível – organizada e consistente - e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (p. 197).

Logo de manhã, no acolhimento as crianças falavam sobre o seu fim de semana, descobertas, preocupações e iniciavam-se as atividades propostas para o dia. Era um tempo dedicado ao grande grupo, que ajudava a construir o sentido de comunidade (Hohmann & Weikart, 2011). No tempo de pequeno grupo, as crianças estavam divididas por grupos, associados a cores: grupo azul, grupo amarelo, grupo vermelho e grupo verde. Cada grupo fazia atividades diferentes e um dia da semana era-lhes dedicado.

A sala de atividade encontrava-se dividida por áreas, consoante os interesses das crianças e os projetos emergentes. Na sala a criança tinha à disposição: a área da biblioteca, a área da escrita, a área do faz de conta, a área das construções, a área dos jogos, a área da pintura. Numa espécie de “acrescento” à sala, as crianças podiam encontrar a área da ciência, no corredor.

Tudo o que acontecia na sala dos três anos tinha sempre uma palavra das crianças, elas participavam na maioria das decisões e, por isso mesmo, no início do ano letivo, em conjunto, foi decidido quantas crianças poderiam brincar em cada respetiva área para não originar confusão.

No que diz respeito ao espaço exterior, este era relativamente grande, composto por um parque com piso amortecedor e diversos equipamentos lúdico-desportivos infantis, uma caixa de areia, um campo de jogos, um espaço de horticultura, e terreno relvado. O tempo destinado ao exterior servia para brincar livremente, pois o tempo de recreio deve ser onde as crianças devem brincar fisicamente e o adulto só interfere se necessário (Hohmann & Weikart, 2011).

### **1.3. O contexto de 1.º ciclo do ensino básico**

O contexto onde realizamos a PES no âmbito do 1.º CEB localizava-se numa zona residencial e pertencia a um agrupamento de escolas. Inseria-se na rede de escolas públicas portuguesas e dava resposta aos 1.º, 2.º e 3.º CEB.

A sala de aula era um espaço amplo, iluminado, tendo janelas grandes que proporcionam muita iluminação natural e porta para o exterior de um dos lados, com acesso a um pequeno jardim. As mesas estavam agrupadas por filas, existindo quatro filas com 20 mesas. A planta da sala não podia sofrer muitas alterações devido à estrutura da sala. Em relação a este tipo de organização, podemos acrescentar que condicionava um pouco a interação entre crianças-crianças e crianças-professores, pois existia uma dificuldade em circular entre as filas. Apesar desta organização a troca de ideias e a ajuda mútua entre os parceiros do lado era possível. No entanto, a interação entre todas as crianças era uma limitação.

As paredes da sala de aula estavam ocupadas com diferentes intenções. Uma delas tinha em exposição permanente as criações das crianças, alusivas às temáticas e aos conteúdos abordados. Uma outra tinha um quadro branco e um quadro interativo. E uma outra tinha uma tabela com as regras de bom comportamento dentro da sala e um cartaz com as datas dos aniversários de cada criança.

Os cadernos diários de todas as crianças e respetivos manuais escolares, bem como algum material de apoio, encontravam-se arrumados num dos armários da sala. Cada criança tinha uma capa de dossiê para arrumar os seus trabalhos realizados ao longo do ano.

Os materiais disponíveis eram de grande variedade, sendo importante referir que existia muito reaproveitamento e reutilização de materiais para outras finalidades, nomeadamente para serem utilizados em trabalhos manuais.

O espaço exterior era constituído por um recreio grande, com um parque, que no momento inicial em que realizamos a PES estava interditado devido a ter equipamentos degradados. O espaço exterior era dinamizado com um local para a área da leitura, com bancos para socializar e mantas para se poderem deitar na relva e ler um livro. Era também um espaço onde todas tinham oportunidade de se relacionar. Como espaços alternativos ao de sala de aula e ao espaço exterior, a escola usufruía de um anfiteatro no interior, de uma biblioteca e de um amplo campo de futebol, que era mais utilizado nos intervalos da tarde.

No que diz respeito ao tempo pedagógico existia um horário, de carácter flexível, que orientava as práticas, embora a professora cooperante nos tivesse dado a total liberdade para

o alterar, sempre que achássemos relevante. O horário foi sofrendo alterações durante a PES, ajustando-se às necessidades do grupo, bem como à gestão do tempo.

As crianças para além das componentes do currículo: Matemática, Português, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, todas as semanas, podiam ainda aproveitar as aulas de Informática e Programação, Espaço Ciência, Corpo e Movimento e Educação Moral e Religiosa Católica (esta última em regime facultativo).

A turma era composta por 23 crianças com oito e nove anos de idade que frequentavam o 3.º ano do ensino básico. Das 23 crianças, seis eram do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, assíduas e pontuais. De um modo geral, a turma era bastante participativa, denotando-se um à-vontade por parte das crianças em partilhar as suas experiências. A curiosidade era, igualmente, um aspeto característico do grupo na sua generalidade.

As crianças apresentavam diferentes ritmos de trabalho de aprendizagem e de motivação. A motivação pelos assuntos escolares não era constante, uma vez que dependia dos dias e dos momentos, o que por vezes, tornava difícil manter a concentração nas propostas de trabalho. A nível comportamental, e em consequência do comportamento menos exemplar de algumas crianças, uma grande parte das crianças acabava por se distrair ou desrespeitar as regras de bom funcionamento de sala de aula. No geral, eram crianças muito interessadas, faladoras, imaginativas, inquietas e cheias de energia e destacar o interesse pelas artes, realçando que todos os momentos eram bons para desenhar ou pintar. Podemos verificar esse interesse ao folhear os cadernos diários, pois eram, quase todos, preenchidos com desenhos referentes ao conteúdo lecionado ou desenhos resultantes da imaginação delas. Apesar do comportamento e das dificuldades, o desempenho da turma era, em média, bastante satisfatório.

## **2. Enquadramento metodológico**

O presente ponto visa, como principal objetivo, delinear o enquadramento metodológico do estudo realizado nos diferentes contextos educativos em que se efetuou o estágio pedagógico. Inicialmente começa-se por apresentar as motivações que impulsionaram a escolha do tema e a definição dos objetivos orientadores do seu desenvolvimento e só, posteriormente, se discutem as opções metodológicas seguidas, detalhando os instrumentos e as técnicas de recolha e análise de dados.

## 2.1 Escolha do tema

Neto (2020) refere que “desfrutar do ar livre é uma atividade sempre importante na nossa formação motora, psicológica e social.” (p.151). Concordando e dando apreço a esta citação pretende-se, através da mesma, transmitir a ideia da motivação que levou à escolha da temática do relatório final de estágio e que define a sua linha condutora.

Especificando, a motivação para a escolha do tema nasceu do gosto pessoal pelo espaço exterior e pela curiosidade em aprofundar o conhecimento sobre um conceito associado ao exterior, as *affordances*. Reconhecemos, assim, as potencialidades do exterior para a aprendizagem e para o desenvolvimento, principalmente das crianças mais jovens, que especificaremos detalhadamente mais à frente.

Kyttä (2003) afirma que as crianças quando estão perante *affordances* num determinado ambiente, percebem o ambiente como um local com interesse e com desafios para aventuras e exploração, o que as leva a movimentarem-se e encontrarem mais *affordances*. Ou seja, tal como, Bilton et al. (2017), Silva e Sarmiento (2017), Neto (2020), e outros autores, brincar no exterior tem imensas vantagens para o desenvolvimento da criança, quer a nível das competências motoras, quer ao nível das competências cognitivas e também sociais. Por tudo isto, estamos convictas que é deveras importante criar momentos de aprendizagem e de brincadeira ao ar livre, fora de portas. Apesar das virtualidades que são apontadas ao espaço exterior permanece, no entanto, o sentimento que não é devidamente aproveitado.

O espaço exterior deve ser um prolongamento do espaço interior, na medida em que pode promover uma continuidade da ação educativa. Conforme o espaço interior, o exterior deve ser cuidado e ter uma intenção educativa definida pelo educador/professor, uma vez que este também se apresenta como um local propício à ocorrência de aprendizagem. No entanto, esta intencionalidade, definida pelo educador/professor, deve sempre ter em conta os interesses e necessidades das crianças, adequando o espaço às principais atividades das mesmas. Desta forma, o espaço exterior pode e deve ser um espaço em constante mudança, acompanhando o desenvolvimento das crianças.

Para Bento, et al. (2017) “através do brincar no exterior, as crianças têm a oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações” (p.17). No entanto, o espaço exterior, em muitos casos ainda, é visto apenas como um espaço de recreio, destinado às brincadeiras, criando a ideia que só ocorre aprendizagem na sala, no entanto este espaço também é rico em aprendizagens. Würdig (2010) afirma que “o recreio é um dos raros momentos em que as

crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica” (p. 90) e isto acontece porque, segundo o autor, quando se envolvem nas mais diferentes brincadeiras, sozinhas ou em grupo, ocorrem aprendizagens espontâneas. O exterior é, de facto, um grande promotor de interações em que se consegue observar: a convivência, a socialização, a organização, e a comunicação, por exemplo. Não podendo esquecer que as *affordances* que podem ocorrer são específicas para cada criança e que diferem dependendo do local e do momento, podendo ainda o mesmo ambiente promover comportamentos diferentes na mesma criança em momentos distintos (Gibson, 1986). Cada criança percebe e interage com o ambiente de maneira distinta, baseada nas suas experiências e nos seus interesses individuais. Ou seja, o que uma criança pode ver como uma oportunidade de ação num determinado espaço pode ser diferente do que outra criança percebe. Por exemplo, enquanto uma criança pode ver uma árvore como um lugar para subir e explorar, outra pode vê-la como uma sombra para ler ou descansar.

São diversos os desafios que as crianças enfrentam na exploração do espaço exterior e, por isso, é importante que os profissionais/pais/encarregados da educação estejam atentos às *affordances* existentes. Entende-se que as crianças e os pais partilham de uma vasta diversidade de *affordances*. Por este motivo podem existir algumas interações que vão ser proibidas ou facilitadas pela vivência dos mesmos. Os pais aprendem a perceber o ambiente não apenas de uma maneira convencional, mas também através da perspectiva das suas crianças, considerando as *affordances* que estas encontram nele. Isso ocorre, por exemplo, quando os pais proíbem as crianças de se envolverem em atividades que possam representar perigo, mesmo antes de estas tentarem fazê-lo (Kyttä, 2003).

Em síntese, reiteramos a nossa convicção de que as crianças podem aprender de forma autónoma, com as suas experiências pessoais e, por isso, deve-se aproveitar o espaço exterior, diversificando-o e promovendo-o, realçando-se a importância de fomentar o contacto com a natureza e as brincadeiras, favorecendo uma forma diferente de aprender a brincar.

Assim sendo, em função do que dissemos antes, o presente relatório foca-se nas *affordances* existentes nos espaços educativos e nas formas de potenciar o espaço exterior como um motor de aprendizagem. E, para tal, definimos os seguintes objetivos:

- i) Enriquecer o espaço exterior através da participação das crianças e promovê-lo como recurso pedagógico;
- ii) Identificar interações/*affordances* entre as crianças e o espaço exterior durante o brincar livre;

iii) Perceber potencialidades do espaço exterior para criar oportunidades educativas.

## **2.2 Abordagem qualitativa**

A investigação tem como objetivo descobrir algo que ainda não é conhecido, segundo Sousa (2009), ou, na nossa perspetiva, que merece ser “olhado” segundo outras abordagens, ainda não exploradas. Também Coutinho (2018) e Vilelas (2020) seguem a mesma linha de pensamento ao afirmarem que uma investigação pretende encontrar respostas para fenómenos sociais (ou de outra natureza), procurando explicá-los e compreendê-los.

Segundo Tuckman (2000) “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p. 5), pois o termo investigação remete para a descoberta de algo, para a solução de problemas sem respostas.

No que tange à natureza da investigação, esta segue uma abordagem qualitativa, na qual procura compreender, interpretar e descrever um determinado fenómeno de forma rigorosa (Vilelas, 2020). Foca-se numa experiência humana e na forma como as experiências são interpretadas, podemos concluir que procura compreender e explicar os acontecimentos, assumindo um carácter bastante compreensivo o que possibilita um trabalho muito pormenorizado (Coutinho, 2018; Gonçalves et al., 2021; Vilelas, 2020)

A investigação qualitativa parte de uma observação e descrição pormenorizadas, que por sua vez são chamados de dados qualitativos, e que normalmente os “dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 48).

Em contextos educativos, uma investigação qualitativa assume um papel inexorável. As suas ferramentas de investigação, neste âmbito, fazem com que sejam uma característica principal, pois é necessário dirigir-se para o ambiente natural do objeto de estudo, para conseguir obter dados fidedignos. Segundo Bogdan e Biklen (2013) esta é a primeira característica da investigação qualitativa, pois “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47).

Esta metodologia assume um carácter descritivo e interpretativo e é o método mais recomendado para a produção de conhecimento, uma vez que recorre a distintas técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: observações, registos fotográficos e ou audiovisuais, entrevistas, entre outros que são uma mais-valia para a recolha de dados (Vilelas, 2020; Bogdan & Biklen, 2013, Gonçalves et al., 2021). Estes proporcionam um fácil acesso às ideias dos participantes, originando assim vários dados que, posteriormente, se formam em palavras que são essenciais para a discussão e análise de resultados (Vale, 2004; Bogdan & Biklen, 2013; Gonçalves et al., 2021).

## **2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Numa investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados desempenham um papel crucial para uma futura análise e interpretação de resultados, na medida em que proporcionam, a quem investiga, meios eficazes para recolher as informações essenciais para a investigação em questão. Posteriormente são interpretados e compreendidos, e também servem como provas, isto para a validação aquando da análise e escrita do trabalho de investigação (Bogdan & Biklen, 2013; Vilelas, 2020).

Neste estudo a técnica adotada foi a observação.

### **2.3.1 Observação**

A observação é algo inerente ao ser humano, um acontecimento natural no seu dia a dia, e quando é abordada numa investigação qualitativa é, inevitavelmente, referida como recurso de excelência, pois quando se trata de observações utilizadas para trabalhos de investigação, estas são mais formais, objetivas e sistemáticas do que as observações do nosso dia a dia. Isto acontece porque estas observações visam identificar problemas, encontrar respostas e auxiliar na sua compreensão (Sousa, 2009).

Observar é uma tarefa supostamente fácil, pois é algo que fazemos diariamente, no entanto, quando nos referimos a observar no contexto investigativo, principalmente em contexto educativo, esta assume um carácter muito importante para a compreensão e identificação de problemas. Para além disso, a observação permite ao investigador explicar determinadas ações, comportamentos e características no seu próprio contexto e no seu ambiente natural. Através da observação direta, é possível recolher informações *in loco*, das experiências vivenciadas na primeira pessoa. Tal como refere Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87).

Segundo Vale (2004) e Coutinho (2018) a observação é considerada a melhor técnica de recolha de dados uma vez que nos proporciona comparar aquilo que é dito com o que é feito. Em contrapartida, não é possível registar tudo aquilo que é observado, por isso é importante focarmo-nos em aspetos específicos que queremos clarificar.

Começamos por referir que, no nosso caso, recorreremos à observação direta, que tem por base o que o observador ouve e vê no contexto em que intervém (Coutinho, 2018). Tendo em conta a dimensão da nossa participação, mantivemos uma observação mista, ou seja, adotamos uma postura de observadora participante e em alguns momentos de observadora

não participante. A observação participante diz respeito à implicação do investigador nas situações que está a observar, integrando-se nas mesmas. No nosso caso, utilizamos esta técnica nos momentos de brincadeira livre no espaço exterior, mais especificamente quando as crianças solicitavam a nossa participação e durante todas as intervenções em contexto educativo.

Com a utilização desta técnica de recolha de dados recorreremos aos seguintes instrumentos: notas de campo; registos fotográficos; e as grelhas de observação, adaptadas, sobre as *affordances*.

### **2.3.2 Notas de campo**

De forma a que nada fique esquecido ao longo do percurso num dado contexto é útil escrever notas de campo, que se definem como “o relato escrito que o investigador ouve, vê e pensa” (Bogdan & Biklen, 2013, p.150). Sendo assim, o objetivo desta técnica de recolha de informação é, essencialmente, como refere Máximo-Esteves (2008), registar um “pedaço de vida” que se processa em determinado momento/circunstância “procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p.88).

No caso do trabalho que desenvolvemos no âmbito dos contextos que integramos, optamos por escrever as notas de campo num momento posterior ao seu acontecimento. De uma maneira geral, utilizamos a hora do almoço ou o final do dia, logo a seguir ao estágio, para registar a ação. Ao realizarmos as nossas notas de campo, os acontecimentos estavam todos bem presentes na nossa memória e, sendo assim, essas notas, apesar de serem na sua essência um registo muito factual e objetivo, foram também “anotações extensas, detalhadas e reflexivas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Baseamo-nos em descrever e interpretar as rotinas das crianças, as atividades realizadas, os momentos pertinentes, etc.

Acrescenta-se que, apesar dessas anotações serem feitas em tempo útil, sentimos, insistentemente, a necessidade de refletir sobre as questões que iam surgindo ao longo do dia. Realizamos, assim, reflexões, dia a dia, que registamos e que serviram como diário.

### **2.3.3 Registos fotográficos**

As fotografias são também um instrumento de recolha de dados qualitativos essenciais para uma análise pormenorizada, uma vez que podem elucidar acerca de detalhes que no próprio local não foram observados (passaram despercebidos) e, para além disso, são muito importantes para registar aspetos e situações específicas que, posteriormente, fornecem dados descritivos (Bogdan & Biklen, 2013; Coutinho et al., 2009).

No decorrer das observações, cooperações e intervenções, utilizamos as fotografias e audiovisuais para verificar e comparar registos das notas de campo. Podemos concluir que os registos fotográficos eram um complemento favorável para os registos escritos. Estes registos eram efetuados com o telemóvel.

#### **2.3.4 Grelhas de observação**

As grelhas de observação permitem “um registo imediato e rápido das observações realizadas” (Trindade, 2007, p. 41). A utilização deste instrumento exige que o mesmo seja usado, em simultâneo, com o decorrer da ação.

A grelha de observação que utilizamos ao longo dos contextos revelava as *affordances* existentes no local. A grelha de observação que escolhemos para nos acompanhar nesta investigação tem como referência a teoria de Gibson (1968), visto que queríamos observar as interações entre a criança e o ambiente num momento de brincadeira livre e espontânea.

Seguimos a taxonomia funcional desenvolvida por Harry Heft (1988) para percecionar os espaços dos contextos da EPE e do 1.º CEB. Tendo em consideração essa taxonomia foi possível percecionar as seguintes *affordances*: escorregar, escalar, esconder, correr, caminhar, pendurar, balançar, deitar, observar, socializar, tocar, cheirar, ouvir, fazer de conta no espaço exterior em contexto da EPE. Relativamente às *affordances* percecionadas em contexto do 1.º CEB foram: escalar, esconder, correr, pendurar, observar, socializar, tocar, cheirar, ouvir, deitar.

Atendendo aos objetivos definidos, no contexto desta investigação preocupamo-nos em observar as *affordances* utilizadas pelas crianças para compreender como interagem com o meio ambiente. Enquanto educadoras/professoras, como já dissemos antes, consideramos que esta prática é fundamental para promover mais e melhores aprendizagens, significativas, atrativas e estimulantes, no sentido do desenvolvimento harmonioso das crianças com as quais “trabalhamos”.

### **III- Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem**

A PES é uma componente essencial na formação de educadores/professores pois proporciona oportunidades de aplicar teorias e metodologias pedagógicas em contactos reais. Geralmente, em cada contexto no âmbito da PES existem três fases interligadas: observação, cooperação e intervenção.

A observação é a fase onde temos oportunidade de conhecer o ambiente escolar, observar a dinâmica da sala, as práticas pedagógicas e as interações entre as crianças e educadores/professores. Segundo Caires e Almeida (2005), esta fase é crucial para que possamos compreender a realidade do contexto, identificar estratégias e perceber os desafios e necessidades das crianças. A fase da cooperação é um envolvimento constante na sala, pois trata-se de colaborar com a educadora/professora cooperantes. O trabalho realizado nesta fase é fundamental para construir uma relação profissional para facilitar a troca de conhecimentos e experiências (Flores, 2017). A última fase, a intervenção, é quando temos um papel mais autónomo, aplicamos os conhecimentos e experimentamos diferentes metodologias (Darling-Hammond et al., 2017).

Em todas as experiências procuramos apresentar atividades que promovessem o desenvolvimento das áreas e domínios e conteúdos e que fossem abordadas de forma articulada. Foi primordial considerar as características individuais e interesses de cada criança, tendo como objetivo envolvê-las e motivá-las nas atividades, reconhecendo o papel ativo que desempenham no seu próprio processo de aprendizagem.

As experiências de aprendizagem (EA) que descrevemos no ponto a seguir, foram selecionadas, porque atendem aos objetivos previamente estabelecidos para o trabalho, apresentam uma relevância significativa na área de pesquisa. Nesses momentos foram observadas as *affordances*, e possuem dados suficientemente robustos e pertinentes para a análise pretendida.

É importante referir que todos os nomes indicados nas notas de campo, são nomes fictícios, uma vez que por questões de ética, resolvemos não revelar os nomes próprios.

#### **1. Experiência de aprendizagem desenvolvida no âmbito da creche**

Ao longo dos tempos vemos que a creche deixa de servir só como apoio e passa a ser o local onde a criança dos 0-3 anos de idade, se desenvolve e aprende com adultos conscientes da importância das ações que praticam. A creche é um “espaço de aprendizagem” (Carvalho & Portugal, 2017). Portugal apresenta vários tipos de respostas às crianças, que segundo as autoras a mais procurada é a creche que está “entre 85 e 100%”

(p.12), dependendo dos distritos. Para que se mantenha uma qualidade nesta resposta às crianças de Portugal a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto apresenta os seus seis objetivos que devem ser cumpridos. Apesar das regras que uma creche de qualidade precisa de cumprir, nosso entender, a creche de qualidade também é aquela que a criança se sente segura e confortável e diariamente tenha vontade e gosto de estar no local.

Entendemos os objetivos e a evolução do conceito de creche, tornando mais fácil a nossa prática no contexto. Ao longo das semanas de observação, cooperação e intervenção foi possível verificar a teoria na prática.

Tivemos a oportunidade de observar a educadora cooperante em ação, e absorvemos cada detalhe das atividades que ela propôs. Essa fase de observação atenta serviu como uma bússola para orientar as nossas futuras atividades.

As planificações das três intervenções que tivemos a oportunidade de desenvolver foram meticulosamente elaboradas, sempre tendo em consideração os interesses das crianças, de modo a planear as atividades em função delas. Estas foram pensadas e refletidas com a educadora cooperante e com o professor supervisor da ESE.

A instituição encontrava-se em obras de requalificação, e por esse motivo o espaço exterior estava interdito, pois estava a ser utilizado como despejo dos materiais de construção. Por este motivo não nos foi permitido usufruir dele e tivemos de proceder a uma adaptação na forma como recolhemos os dados referentes às observações de *affordances*. Tivemos a ideia de levar o mundo de lá fora para dentro da sala.

A EA que passamos a descrever decorreu na segunda semana de intervenção e surgiu, porque ao longo do tempo, fomos gradualmente percebendo o fascínio por animais, principalmente por um balde de plástico, repleto de animais, também de plástico, que existia na sala de atividades, bem como o interesse em procurar um adulto para ler um livro sobre animais. Facilmente nos centramos nos animais da quinta para abordar esta temática.

A EA proporcionou às crianças a oportunidade de explorarem diferentes animais da quinta, explorar uma narrativa adaptada de uma canção conhecida “Os 5 patinhos” e criar percursos lúdicos com obstáculos.

Como habitual, as crianças encontravam-se sentadas na manta, em meia-lua. Para criar suspense, tiramos de trás das costas um saco opaco que continha algo. As crianças ficaram curiosas e com vontade de tocar. Deixamos que abrissem o saco e esperamos pelas reações possíveis com o conteúdo. Com todas literalmente em cima do saco, optamos por virar e deixar cair o conteúdo, que neste caso eram imagens representativas de animais da quinta. E surgiu o seguinte diálogo:

**EE:** O que é que será que há dentro do...?

(sem conseguir terminar a frase o Pedro responde)

**Pedro:** Animais!

Conforme fomos tirando as imagens dos animais surge uma outra voz que afirma:

**Vicente:** é um cão

**Ana:** um gatinho

**Rita:** pato

**Nota de Campo 1 - novembro de 2023**

Continuamos com a exploração e fomos pedindo que identificassem os animais, estimulando desta forma o desenvolvimento da linguagem. Sabíamos que havia crianças que tinham mais facilidade em falar e por isso incentivamos a participação de todas. De facto, a oralidade apresenta um papel de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem da criança pequena e como tal, os momentos de comunicação e desenvolvimento da linguagem que tentamos proporcionar foram naturais e espontâneos de forma a promover o desenvolvimento verbal de cada uma das crianças (Sim-Sim et al., 2008)

Pedimos-lhes ainda que reproduzissem, caso o soubessem, o som característico de cada um dos animais que fomos perguntando:

**EE:** E qual é o som que a vaca faz, Tomás?

**Tomás:** MUUUUU (imitando o som)

(o Martim interrompe e mostra uma vaca preta e branca e diz)

**Martim:** Também é uma vaca.

**EE:** Tens razão, na imagem só mostra vacas castanhas, mas também existem vacas pretas e brancas.

**Joana:** MÉÉÉÉÉÉ. Faz a ovelha. (imitando o som)

**Manuel:** ãO, ãO, ãO. Faz o cão (imitando o som)

**Nota de Campo 2 - novembro de 2023**

Percebemos, ao analisar a nota de campo, o entusiasmo das crianças ao serem colocadas perante imagens de animais. Podemos referir que as crianças conseguiram identificar os animais, embora, na sua maioria, a identificação tenha sido feita pelo som que reproduziam e não pelo seu nome. No entanto, consideramos que um dos aspetos

fundamentais desta atividade foi termos incentivado as crianças a dizerem o nome correto dos animais. Mesmo errando, as crianças iam tentando.

Em seguida, questionamos se na sala havia um outro espaço onde poderíamos encontrar outros animais e, num primeiro momento, não obtivemos nenhuma resposta, pois estavam todas demasiado ocupadas com a exploração que estavam a fazer. Voltamos a perguntar e rapidamente o Diogo apontou para o balde e a Maria disse “balde” e rapidamente foi buscá-lo.

A intenção de relacionar o balde com as imagens espalhadas pela manta era perceber como é que as crianças iriam agir. Então questionamos: “*e agora?*”, e num ápice, uma criança pega nele e vira-o, com os animais todos espalhados pela manta, as crianças foram mexendo, e uma delas fez a associação entre a imagem dos cavalos e o cavalo de brincar, fez o mesmo com a vaca e o porco (ver figuras 1 e 2).

### **Figuras 1 e 2**

*Exploração dos animais e das imagens*



Rapidamente as outras crianças começaram a fazer outras associações e correspondências.

Deve-se realçar o conhecimento das crianças sobre os locais dos materiais que utilizam. Realçar também o facto de conhecerem a sua rotina de brincadeiras, pois as crianças sabiam que quando brincavam com o balde teriam de o fazer na manta e que a primeira ação que faziam era despejar todos os animais.

A atividade continuou com um jogo de associação (ver figuras 3, 4 e 5), em que as crianças tinham à sua disposição, uma representação de um celeiro, com janelas, e que lá dentro havia diferentes animais. As finalidades eram: juntar os animais iguais, e juntar os animais iguais com tamanhos diferentes.

### **Figuras 3, 4 e 5**

*Jogo de associação sobre os animais da quinta*



Apesar de explicarmos as regras, as crianças utilizaram diferentes estratégias para os jogos, por exemplo, em vez de abrir as janelas para conhecer os animais, começaram a colocar a imagem do animal, na janela correspondente, tal como podemos observar a nota de campo seguinte.

**Telma:** Olha também dá!

**Telma:** Não cabe, mas dá!

**EE:** Essas cartas não são do outro jogo?

(envergonhada apontou para as imagens)

**Telma:** São iguais

**Maria:** podemos fazer assim (e coloca a imagem da ovelha junto da janela correspondente)

**Nota de Campo 3 - novembro de 2023**

Pensando sobre o diálogo da nota de campo 3 torna-se um objetivo principal fornecer materiais, em todas as atividades, que estimulem as crianças. Oliveira-Formosinho (2013) frisa que estes “são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-

estar” (p. 45). Algumas crianças, acabaram por entender o que a Telma e a Maria fizeram e começaram a imitá-la.

Na transição de atividade contamos a história “Os 5 patinhos”, recorrendo a um livro acordeão, (ver figuras 6 e 7) que tinha alguns elementos em relevo, e destacáveis, o que permitiu que, facilmente, as crianças comesçassem a interagir. À medida que íamos narrando a história, as crianças iam explorando o livro. No final cantamos a canção dos “5 patinhos” e recontamos a história, mas desta vez com a ajuda das crianças que nos ajudaram a manipular o livro e as personagens. Segundo Pimentel (2007), a interatividade numa atividade deve “ser vista como eixo fundamental em uma situação educativa. Não é suficiente reconhecer que a interação é importante, mas é preciso torná-la efetiva” (p. 226). E foi precisamente nesse sentido que foi elaborado este livro, que tinha uma textura agradável, cores chamativas, patos e todas podiam manusear.

### **Figuras 6 e 7**

*Leitura da história “Os 5 patinhos”*



Em seguida, as crianças tiveram a oportunidade de procurar pela sala alguns patos, que tinham sido escondidos previamente. Demos o alerta para começarem a procurar, e ao fim de poucos minutos, quase todos os patinhos já estavam nas mãos das crianças. Como havia crianças sem um pato, pedimos para partilharem com os colegas. Depois, realizamos um percurso de obstáculos (figuras 8 e 9) em que colocamos pegadas de pato (com as quatro cores dos patos, azul, vermelho, amarelo e verde) no chão e três arcos pelo caminho. Pretendia-se que as crianças transportassem o pato que encontraram, pela pista de obstáculos e que no fim o colocassem na sua “casa”.

## Figura 8 e 9

### *Atividade da pista de obstáculos*



No percurso as crianças podiam saltar nas pedadas, saltar nos arcos e andar normalmente. A intencionalidade da pista de obstáculos era observar as ações das crianças perante os obstáculos, por este motivo tentamos não interferir nessas mesmas ações para conseguirmos ações mais genuínas. Verificamos que todas agiram e interpretam de formas distintas. No decorrer desta tarefa foi-nos possível observar o misto de emoções nas crianças. Algumas apresentaram vergonha, outras medo e outras entusiasmo.

Num último momento desta EA, as crianças tiveram a oportunidade de tocar em texturas diferentes. Houve a necessidade de realizar uma atividade desta natureza, pois durante as observações, notamos que as crianças tinham alguma sensibilidade a determinadas texturas. Segundo Montessori (1987), a criança constrói o seu próprio conhecimento, bem como o desenvolvimento da autonomia, através das experiências sensoriais. Para esta atividade optamos por desenvolver um dos 5 sentidos, o tato. O tato percebe a informação do toque sobre a pele que, segundo Serrano e Luque (2015), “tem duas funções, que incluem a interpretação da informação com o propósito da discriminação e da proteção” (p. 57). Ou seja, trata-se de um sistema tátil e discriminativo é o responsável por enviar ao cérebro informação sobre o tamanho, forma e textura dos objetos e o sistema tátil protetivo é o responsável pela retirada ou pela defesa automática do corpo quando é interpretado como perigoso, e é responsável pela retirada ou defesa automática do corpo quando o toque é interpretado como perigoso.

Colocamos numa mesa quatro tabuleiros com elementos com diferentes texturas, nomeadamente: penas, bolas de gelatina, papéis e pedras e dissemos que podiam explorar à vontade, mas que, ao mesmo tempo, tinham o objetivo de procurar os patos coloridos que estavam misturados. Formamos grupos de 4 elementos para poderem mexer livremente. Foi possível observar que algumas crianças tiveram dificuldades, como é possível verificar na tabela seguinte, em que observamos a reação do grupo 1. Frisar que apesar das dificuldades todas as crianças participaram, mas algumas colocaram a condição de não voltar a fazê-lo. Por outro lado, tivemos crianças que não queriam deixar de tocar e que chegavam a tentar tocar nos tabuleiros fora de vez.

**Tabela 1:** Interação com os materiais sensoriais

| <b>Nomes/Materiais</b>                       | <b>Penas</b> | <b>Bolas de gelatina</b> | <b>Papéis</b> | <b>Pedras</b> |
|--|--------------|--------------------------|---------------|---------------|
| <b>Maria</b>                                 | x            | -                        | -             | -             |
| <b>João</b>                                  | x            | x                        | x             | x             |
| <b>Joana</b>                                 | x            | x                        | x             | x             |
| <b>Manuel</b>                                | -            | x                        | -             | x             |
| <b>Legenda: x interagiu; - não interagiu</b> |              |                          |               |               |

A leitura da tabela permite-nos afirmar que a Maria gostou muito de tocar nas penas, pois nos restantes materiais não quis tocar e fugia com a mão. O João mexeu em todos, e encontrou os patos que estavam escondidos. A Joana interagiu muito bem com todos os materiais, mas o que mais gostou foi das penas, pois sempre que mexia fazia uma expressão feliz. O Manuel, apesar de ter gostado muito de mexer nas bolas de gelatina e nas pedras, não conseguiu tocar nas penas.

Esta observação, bem como outras que fomos fazendo, leva-nos a pensar que a diferenciação pedagógica, com práticas diversificadas, deve fazer parte integrante da PES, para atender às necessidades sensoriais e de aprendizagem de cada criança. A possibilidade de criar um ambiente capaz de dar resposta a diferentes sensibilidades e preferências parece-nos essencial. Isso poderá passar por incluir espaços específicos para diferentes tipos de materiais, permitindo que as crianças escolham os que se sentem mais confortáveis e experimentem outros que não conheçam. Ficou claro que a introdução de novos materiais de forma gradual, especialmente para crianças como a Maria e o Manuel, pode ajudar a reduzir o desconforto e a aumentar a aceitação.

Enquanto o primeiro grupo de crianças estava a realizar os jogos sensoriais, as restantes aproveitavam para brincar livremente nas áreas. E num outro momento inverteram-se os papéis. Durante este dia a música ambiente relacionada com animais foi uma constante.

Em jeito de reflexão sobre a EA, podemos afirmar que a prática fica mais rica quando adaptada em função dos interesses plurais das crianças. Foi possível verificar esse acontecimento nesta EA, já que observamos, na segunda semana de estágio, um grande interesse das crianças pelos animais de plástico e em livros sobre animais.

Ao iniciarmos a atividade com a introdução de um saco opaco, originou logo um alvoroço entre as crianças. Esta interação inicial, de serem retiradas, à vez, as imagens dos animais, e ir identificando os animais e de seguida imitarem os seus sons, foi sem dúvida uma atividade que contribuiu para estimular a comunicação e desenvolver a linguagem e a oralidade. De acordo com Sim-Sim, et al. (2008), a oralidade desempenha um papel crucial da linguagem da criança. Portanto, os momentos de comunicação e desenvolvimento da linguagem que tentamos proporcionar foram naturais e espontâneos de forma a promover o desenvolvimento verbal de cada uma das crianças.

As atividades propostas foram cuidadosamente pensadas e executadas. O desafio de adaptarmos o tema para a realidade em questão foi significativo, especialmente considerando o entusiasmo que as atividades ao ar livre poderiam proporcionar, mas a falta de acesso ao espaço exterior não interferiu com a execução das atividades.

## **2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar**

A EPE, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), é destinada às crianças de 3 anos de idade até à entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

Segundo Silva, et al. (2016) a EPE orienta-se com os seguintes princípios: O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; Exigência de resposta a todas as crianças; Construção articulada do saber. Estes princípios estão “intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem” (p. 8).

O papel do educador na EPE é multifacetado, “é um facilitador que apoia e guia as crianças no seu processo de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 60). Mesmo não querendo, assume o papel de modelo, servindo de exemplo e, por isso, deverá demonstrar atitudes positivas e agir de “maneira ética e respeitosa” (Ferreira, 2022, p. 83) sempre que possível. Para além disso, o educador, deve ser um colaborador entre a família e a comunidade, criando uma rede de apoio em torno da criança, contribuindo para “proporcionar um ambiente de aprendizagem integrado e coeso” (Guerra, 2020, p. 39).

Em contexto EPE planificamos diversas experiências de aprendizagem (EA), embora neste documento apenas se retratem duas. Para a realização das mesmas tomamos em atenção o documento oficial do Ministério de Educação denominado Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (OCEPE) que foram desenvolvidas por Silva, et al. (2016). Para além disso, a observação dos comportamentos e atitudes individuais e coletivas das crianças permitiu-nos registar e documentar todas as suas manifestações e interesses. Estes registos foram a fonte para que pudéssemos planear a nossa ação que teve por base os fundamentos e princípios educativos para a EPE (Silva et al., 2016).

As intervenções neste contexto, foram realizadas no Inverno, o que causou alguns inconvenientes do ponto de vista da recolha de dados, no que diz respeito às *affordances* no exterior da Instituição. Como tal, tivemos o especial cuidado em trazer para dentro da sala de atividades, um pouco do mundo lá de fora. No entanto, em todos os momentos que foi possível, dirigimo-nos ao espaço exterior para que as crianças pudessem brincar de uma forma livre e autónoma. Segundo Neto (2020), brincar livre “não se ensina: vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer momento” (p. 23).

Procuramos integrar as nossas sugestões de atividades nas rotinas pré-estabelecidas e poderemos referir, que em todos os dias da nossa intervenção foram lidos alguns livros no momento da leitura. Já era um hábito as crianças levarem um livro de casa, para ser lido e explorado em grande grupo.

Em seguida passamos a descrever duas EA com a intencionalidade de despertar a curiosidade dos mais pequenos através do tato e dos sentidos.

Antes de planificarmos a primeira intervenção, fizemos uma observação prévia ao espaço exterior da instituição e percebemos que, apesar de ser bastante amplo, tinha áreas com materiais deteriorados e que, em termos de *affordances*, o ambiente não oferecia muitas possibilidades de ação. Então, e em conjunto com a educadora cooperante exploramos diferentes hipóteses para dinamizá-lo.

Dado que um dos nossos objetivos era atender aos interesses e necessidades das crianças, decidimos que os materiais a serem utilizados teriam de contribuir, de alguma forma, para o desenvolvimento da motricidade fina e a destreza manual, visto que algumas crianças ainda tinham dificuldade em manipular alguns objetos. Sabemos que eram competências essenciais para serem trabalhadas nesta idade, tendo noção que “a capacidade de manipulação de instrumentos e de objetos, ditos manuais e sociais, (...) pode desenvolver inúmeras aquisições finas e transformar a mão [da criança] numa ferramenta” (Fonseca, 2005, p. 745).

Propusemos então a criação de quatro painéis sensoriais, com cores e funcionalidades diferentes, que as crianças facilmente poderiam manipular e manusear. Estes painéis teriam como destino final enriquecer o parque/espço exterior da instituição.

Para iniciar a dinâmica da EA, escolhemos o livro “Não abras este livro, senão...” de Andy Lee e ilustração de Heath McKenzie (2023) e um peluche (personagem principal - Ollie) para o momento da leitura. Como o grupo tinha bastante ligação ao momento da leitura, procuramos levar sempre livros variados para que se pudessem explorar. Neste caso foi o livro que originou a dinâmica seguinte, da caixa forrada. Santos (2010) reforça a relevância da motivação para a leitura e para os livros, argumentando que estas experiências se forem descontínuas e esporádicas não levam as crianças a um envolvimento significativo. A criança tem “oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação” a partir das histórias, e consegue dar asas à sua imaginação “ampliar o seu vocabulário” e consegue desenvolver “a memória” (Dias & Neves, 2012, p.37). Para enriquecer a imaginação das crianças apresentamos-lhe a personagem principal da história, um fantoche, que no final ficou com o nome de Ollie. Enquanto íamos lendo, as crianças iam interagindo sistematicamente, uma vez que o livro pedia que assim fosse. No final todos quiseram abraçar o Ollie que, carinhosamente, foi colocado na área da biblioteca.

Em seguida, e com todas as crianças reunidas no centro da sala e sentadas em semicírculo, mostramos uma caixa que continha todos os materiais que iriam ser utilizados para a elaboração dos painéis sensoriais. Colocamos a caixa no centro para desvendar o seu conteúdo, mas primeiro para aguçar a curiosidade e entusiasmo lançamos a seguinte questão:

**EE:** A caixa diz “não abras esta caixa”. Mas o que será que tem lá dentro?

**Vasco:** Dinossauros. Dinossauros pequenos.

**EE:** Será que os dinossauros cabem dentro desta caixa?

**Vasco:** Sim, são pequenos.

**EE:** Vou abanar a caixa. Ouçam, que barulho é este?

(abanamos a caixa para obtermos sons)

**Lucas:** Carrinhos!

**Francisco:** Motas!

**Nota de Campo 4 - janeiro de 2024**

As respostas espontâneas foram imensas, o que demonstrou a imaginação das crianças que foram respondendo consoante os seus gostos. No entanto, ao percebermos que algumas ideias não poderiam ser reais, e vendo a sua frustração, pedimos ajuda ao responsável do dia para abrir a caixa. Mas, antes disso, as crianças fizeram um rufar de tambores nas pernas. Lentamente, fomos retirando cada material e, juntos, descobrimos como funcionava e para que servia (ver figura 10).

### **Figura 10**

*Descoberta dos materiais da caixa misteriosa*



Todos os materiais foram apresentados em grande grupo, e manipulados, posteriormente, em pequenos grupos. Assim, o grupo amarelo explorou os materiais eletrónicos, por exemplo: interruptores, teclados e ratos de computadores. Os materiais de abrir e fechar, ficaram para o grupo verde que explorou os fechos de roupas, tampas, etc... O grupo azul ficou encarregue de explorar os materiais “jogos”: *spinner*, encaixe de formas

e um quadro magnético (ver figuras 11 e 12) Por fim, o grupo vermelho descobriu como funcionavam os cadeados, os parafusos, as fechaduras e os mosquetões.

Salienta-se o facto de que todos os grupos tiveram igualmente oportunidade de explorar todos os materiais, num outro momento.

### **Figuras 11 e 12**

*Exploração dos jogos de encaixe e do spinner*



Após manusearem os materiais, passamos para a parte de pintar os suportes, para colocar os materiais e construirmos os nossos painéis (ver figuras 13 a 16). Todo o processo foi realizado pelas crianças, ficando só à responsabilidade de um adulto a parte de colar com a cola quente e aparafusar.

### **Figuras 13, 14, 15 e 16**

*Pintura dos painéis de cada grupo*





Com os painéis prontos a manusear, o ambiente da sala estava repleto de entusiasmo e alegria.

### **Figuras 17 e 18**

*Interação com os painéis sensoriais no interior*



As crianças estavam ansiosas para explorar as texturas, as cores e as formas dos materiais que estavam nos painéis sensoriais e, porque o tempo não permitiu que os levássemos para o exterior decidimos colocá-los no interior da instituição, para que as crianças usufríssem o mais possível deles. De facto, o som de risos e murmúrios de surpresa pairava no ar, enquanto as crianças tentavam descobrir tudo o que havia nos painéis.

Observamos que todas as crianças, mas mesmo todas, mostraram um genuíno interesse pela atividade. Na nossa opinião a experiência foi rica e diversificada, proporcionando momentos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de diversão. A interação das crianças com os painéis estimulou os sentidos e fomentou a socialização entre elas, que compartilhavam as suas impressões e descobertas com muito entusiasmo: “é incrível!”.

Os painéis ficaram à disposição das crianças para que elas os explorassem sempre que o quisessem fazer.

Posteriormente, quando as condições meteorológicas assim o permitiram e porque tínhamos decidido, em conjunto, que os painéis sensoriais ficariam no recreio da instituição, para que outras crianças também os pudessem manusear, surgiu a questão de como se chegava à “rua”. Em grande grupo resolvemos discutir sobre como chegamos até lá, dizendo pontos conhecidos.

**EE:** Como fazemos para ir para o exterior?

**Vasco:** Pela porta... pela janela não.

**EE:** Tem de ser pela porta. Subimos as escadas?

**Clara:** Duas escadas.

(...)

**EE:** Como se chama esse sítio?

**Vasco:** É a porta da escola.

**EE:** E nesse lugar tem duas portas...E uma da porta vai para onde?

**Lucas:** Para os bebés.

**EE:** E a outra?

**Lucas:** Para a rua. (respondeu muito entusiasmado)

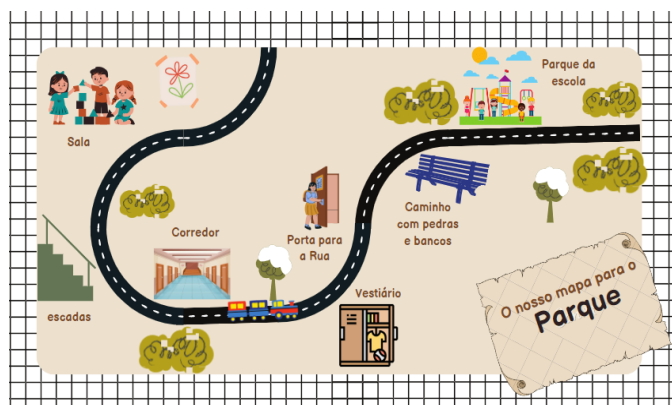
**Nota de Campo 5 - janeiro de 2024**

Tornou-se evidente que as crianças conheciam bem o caminho até ao parque. Tiveram o cuidado de dar pormenores. Ainda que não identificassem a direita e a esquerda, conseguiram perfeitamente explicar-se. Algumas crianças com mais dificuldade na comunicação, para se fazerem entender, apontavam para o local/objeto.

O mapa que as crianças foram dizendo ficou conforme se pode observar na figura 19. Posteriormente foi colocado na parede para ser utilizado quando fossemos ao parque.

## Figura 19

### Mapa do caminho para o parque da escolar



Fomos até à rua e com a ajuda de todas as crianças, levamos os painéis e penduramo-los nas grades do parque instituição. O feedback, por parte das crianças, foi extremamente positivo.

## Figuras 20, 21, 22 e 23

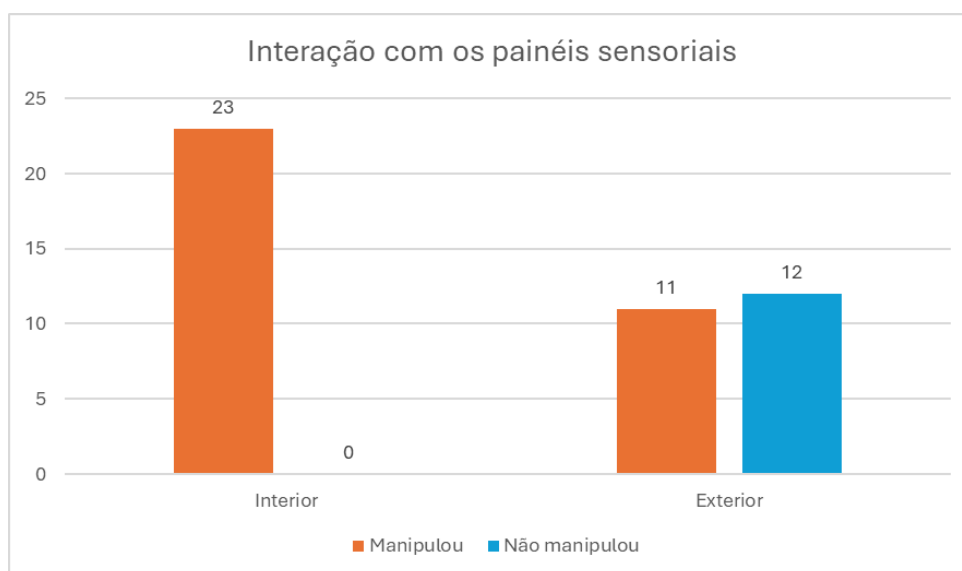
### Interação com os painéis sensoriais no espaço exterior da instituição



O seguinte gráfico (ver figura 24) representa a interação das crianças com os painéis sensoriais em dois momentos distintos: no interior, depois de terminados e durante o tempo de brincadeira livre, no parque. É notória a discrepância entre a utilização do mesmo, o que contraria o entusiasmo inicial aquando da elaboração e exploração dos mesmos dentro da sala. Ou seja, apesar do interesse inicial na execução e na exploração dos materiais, a interação real no exterior foi mais baixa.

### Figura 24

*Gráfico referente à interação com os painéis sensoriais*



Pensamos que isso pode ter acontecido devido à presença de outros equipamentos no espaço exterior, como escorregas e casas de plástico, o que pode ter contribuído para a diminuição do interesse das crianças pelos painéis sensoriais. Estes equipamentos podem ter exercido uma influência mais forte sobre a atenção e a motivação das crianças, devido à sua capacidade de proporcionar experiências de exploração e interação mais intensas e, para além disso, os painéis estavam sempre à disposição das crianças no interior da sua sala onde os exploravam sempre que o desejassem.

Em síntese, esta EA foi especialmente gratificante, destacando-se como um verdadeiro trabalho em equipa entre educadoras e crianças. As crianças participaram ativamente em todas as etapas do processo, desde a execução até às decisões sobre onde colocar os materiais nos painéis.

O facto de termos conseguido criar uma dinâmica divertida, para que as crianças se envolvessem desde o início da atividade, ajudou a manter a motivação. Colocar no centro da

roda uma caixa com a mensagem “não abrir” despertou imediatamente a imaginação de todas. Apesar de já terem visto e conhecido os materiais, a curiosidade permaneceu intensa e, no momento de pequeno grupo de crianças, estavam ansiosas para descobrir mais detalhes acerca deles. Esta abordagem lúdica e envolvente não só captou a atenção das crianças, como também incentivou a sua participação ativa e o entusiasmo contínuo ao longo de todo o processo de construção dos painéis sensoriais.

A próxima EA que vamos apresentar foi desenvolvida através de atividades educativas distribuídas ao longo de três dias de intervenção. Ao observarmos as brincadeiras das crianças, notamos um fascínio pelos dinossauros. Decidimos então proporcionar-lhes três dias dedicados à exploração sobre os dinossauros.

Antecipadamente, solicitamos aos pais/encarregados de educação que as crianças levassem roupa ou objetos que estivessem relacionados com os dinossauros. A adesão por parte das crianças foi bastante positiva; entusiasmaram-se e, ao longo da semana de intervenção, levaram enciclopédias, dinossauros de plástico/brincar, lanternas com sombras de dinossauros e roupa.

Numa primeira interação, durante o momento de grande grupo, conversamos sobre um livro que uma criança tinha levado na semana anterior. Perguntamos qual era o livro e sobre o que falava. A resposta foi unânime: falava sobre dinossauros e estava na biblioteca. Já era um hábito comum as crianças levarem livros para a escola e colocarem-nos na área da biblioteca.

Fomos buscar o livro e observamos as imagens. Em seguida, e ainda em grande grupo, reunimos, no centro da sala, todos os dinossauros existentes, incluindo os que foram levados de casa. Para identificar e verificar quais os dinossauros que tínhamos, optamos por dividi-los por espécies, por exemplo: tiranossauro Rex, pterodonte, etc. (ver figuras 25 e 26).

Para garantir uma escolha justa de quem iria participar, começamos com o responsável do dia e os seguintes escolhidos por eles. Todas as crianças puderam participar. Já colocados por categorias, descobrimos que não tínhamos nenhum dinossauro que voasse. Por esse motivo, mais tarde, construímos um dinossauro voador, com peças de madeira, e colocamo-lo à entrada da porta. No decorrer da atividade existiam crianças que, conforme íamos descobrindo e dividindo os dinossauros, iam dizendo o nome de cada um, mostrando assim o seu interesse e o seu conhecimento sobre o assunto.

## **Figuras 25 e 26**

### *Divisão por categorias dos dinossauros da sala*



Em seguida distribuimos um pedaço de argila a cada criança para que criassem um fóssil de um dinossauro, com o objetivo de criarem caminhos/percursos, e para recriar expressões nos rostos dos dinossauros de plástico. A escolha deste material teve em consideração que a seleção “deverá atender a critérios de qualidade e variedade” (Silva et al., 2016, p.26). Ao longo das observações, foi possível verificar que as crianças não tinham tido muito contacto prévio com a argila, e o mais parecido seria a plasticina, algo que, devido à textura, também não era muito apreciado por elas. No entanto, quisemos que tivessem uma nova oportunidade de exploração.

Num outro momento iniciamos uma atividade de exploração de fósseis e, para tal, recorremos ao auxílio do livro “Enciclopédia júnior dos dinossauros”, que as crianças puderam folhear livremente e onde puderam observar as imagens. Com a observação e análise da enciclopédia dos dinossauros, as crianças conseguiram perceber o significado de fóssil.

Em seguida desafiamos as crianças a escolher o dinossauro com o qual mais se identificavam para o decalcar na argila (ver figuras 27 e 28), em diferentes posições

## **Figuras 27 e 28**

*Decalque do dinossauro na argila*



Continuando a explorar a argila, propusemos que no exterior as crianças fizessem a construção de pequenos caminhos/percursos, com materiais não estruturados como por exemplo pedras (ver figuras 29 e 30).

## **Figuras 29 e 30**

*Caminhos/percursos realizados pelas crianças no espaço exterior*



Através da observação conseguimos reparar que as crianças foram realizando sequências com as pedras, tendo uma ordem para realizar os caminhos/percursos, utilizando as cores das pedras e também as colocaram em linha reta.

Depois das diversificadas construções realizadas de forma livre e autónoma, convidamos as crianças a dirigirem-se à sala, onde através da argila, poderiam decalcar os caminhos/percursos realizados no espaço exterior. A tabela seguinte apresenta a participação

e as capacidades demonstradas por seis crianças nas atividades que acabamos de descrever e que envolveram a exploração de materiais como argila e pedras.

**Tabela 2:** Interação com a argila e pedras

|                                 | Explora autonomamente | Manipula livremente | Demonstra destreza na exploração | Tem interesse pela experimentação | Participa ativamente |
|---------------------------------|-----------------------|---------------------|----------------------------------|-----------------------------------|----------------------|
| Lara                            | X                     | X                   | X                                | X                                 | X                    |
| Mariana                         | X                     | X                   | X                                | X                                 | X                    |
| Gabriela                        |                       | X                   | X                                | -                                 | -                    |
| Francisco                       | X                     | X                   | X                                | X                                 | X                    |
| Miguel                          | X                     | X                   | -                                | X                                 | X                    |
| Rafael                          | -                     | X                   | -                                | -                                 | -                    |
| <b>Legenda: X (sim) - (não)</b> |                       |                     |                                  |                                   |                      |

Podemos observar que, neste pequeno grupo, a maioria das crianças explora autonomamente, manipula livremente e demonstra destreza na exploração dos materiais, o que indica conforto e à vontade, quer com os materiais apresentados, quer com a tarefa proposta. Em relação ao interesse pela experimentação, apenas duas crianças não demonstraram muito interesse e até tiveram receio de tocar nos materiais, o que implicou negativamente no seu envolvimento e participação ativa nas atividades. Esta falta de interesse e envolvimento ativo leva-nos a pensar que estas crianças poderão necessitar de estímulos adicionais para desenvolver interesse pela experimentação de materiais diferentes.

No entanto, como podemos constatar a partir da observação da tabela anterior, a maioria das crianças, de uma forma geral, mostrou-se disponível para a exploração e manipulação dos materiais, destacando-se o envolvimento completo da maioria do grupo, em todos os critérios observados.

Visto que, no grupo, as emoções eram algo que estava sempre presente, dissemos às crianças que fizessem expressões nos rostos dos dinossauros. Todos tinham à disposição materiais naturais, previamente recolhidos no exterior. Em diálogo uma criança disse-nos, apontando para a sua construção:

**Maria Sieiro:** Está triste.

**EE:** O teu dinossauro está triste?

**Maria Sieiro:** Sim! Olha ele a chorar. (apontando para as lágrimas feitas com pedras).

**Nota de Campo 6 – fevereiro de 2024**

Como podemos observar na nota de campo 6 e na figura 31, existiram interpretações diferentes para a realização da mesma atividade. Enquanto as restantes crianças se basearam em imitar a cara do dinossauro, a criança em questão optou por demonstrar uma emoção. Foi questionado se, porventura, ela estava a representar o que sentia, e, prontamente, respondeu que não.

### **Figura 31**

*Expressões faciais no dinossauro*



Em conversa com a educadora verificamos que é algo comum no grupo falarem abertamente sobre as suas emoções. Corroboramos esta boa prática da educadora, pois segundo Silva et al. (2016), a criança deve crescer de forma “holística” em todas as “dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais” (p.10) visto que todas “se interligam e atuam em conjunto” consentindo o conhecimento que constroem do mundo que as rodeiam, as relações sociais que se estabelecem entre si e a forma como desenvolvem a sua identidade (Silva et al., 2016, p. 10).

Os restantes momentos em grande grupo consistiram em atividades mais diversificadas, como um desfile, subordinado ao tema “E se eu fosse um dinossauro, o que comia?”. No desfile, apelidado carinhosamente por Dino’file (ver figura 32), todas as crianças participaram, embora o grupo tenha decidido dar prioridade a quem tinha roupa alusiva ao tema, seguido pelos restantes. Apesar da vergonha inicial, foi um momento descontraído e espontâneo, em que as crianças iam mostrando orgulhosamente a sua roupa e posaram para as fotografias. Para esse momento foi colocada a música do filme *Jurassic park*.

### **Figura 32**

*Dino’file*



Ainda nessa semana, por termos percebido o entusiasmo na abordagem do tema e termos a noção de que as crianças sabiam que existiam vulcões ativos aquando do desaparecimento dos dinossauros, interrogamos o grupo sobre se gostariam de visualizar a simulação de uma erupção vulcânica. Com muita euforia, as crianças afirmaram que deveria ser algo extraordinário e, para tal, preparamos uma demonstração. Para esta demonstração optamos por solicitar ajuda à responsável do dia. Em seguida, mostramos às crianças os materiais necessários para simular um vulcão que entrasse em erupção, como por exemplo vinagre, bicarbonato de sódio e detergente. Seguidamente, convidamos as crianças a colocar no modelo de vulcão feito em argila, e que tinham observado previamente, um a um, alguns dos ingredientes. Para que a experiência se tornasse mais entusiasmante, solicitamos às crianças que nas pernas fizessem o barulho do rufar de tambores imaginários, enquanto esperavam pelo resultado da erupção.

Com sucesso, colocamos o vinagre no vulcão e iniciou-se “a erupção”, deixando o grupo em êxtase quando “a lava começou a escorrer pelo vulcão”.

### **Figura 33**

*Observação da lava do vulcão*



“As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (Silva et al., 2016, p. 85). Com base nesta afirmação, com a qual concordamos, e a partir da realidade vivida num jardim de infância, tornou-se notória a necessidade de “levar para dentro da sala o mundo que nos rodeia”, e com estas experimentações ajudamos as crianças a perceber o meio ambiente e os seres que nele habitam.

É também notório que as crianças estão mais ativas e envolvidas quando as atividades despertam o seu interesse e a sua curiosidade. Assim, tal como no parecer de Neto (2020), Silva e Sarmiento (2017), Bento et al. (2017) e Silva et al. (2016), parece inevitável a conclusão de que devemos utilizar o brincar para desenvolver nas crianças todas as suas dimensões, nomeadamente a física, a social, a cultural, a cognitiva e a emocional.

### **3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico**

Neste último ponto sobre as EEA desenvolvidas em contexto educativo, iremos apresentar e analisar algumas que foram realizadas em contexto de 1.º CEB.

Em concordância com a professora titular, todas as intervenções tiveram momentos em que foram lecionadas partes da aula no exterior, entendendo que os conteúdos a serem

abordados ao longo da práxis não devem ser um impedimento para a exploração e aproveitamento dos espaços exteriores. Ensinar ultrapassa as quatro paredes da sala de aula e é imprescindível que as crianças experienciem atividades enriquecedoras no exterior, que se tornam essenciais para um ensino mais abrangente e eficaz, promovendo, não apenas o desenvolvimento académico, mas também o crescimento pessoal, social e emocional das crianças, preparando-as melhor para os desafios e oportunidades da vida.

No decorrer da PES fomos tendo em consideração as opiniões das crianças e o que as mesmas tinham que cumprir. Assim sendo, todas as atividades foram planificadas tendo em conta as crianças e os seus interesses. Para a concretização das mesmas, foram também utilizados os documentos oficiais, nomeadamente: as Aprendizagens Essenciais de Português, Matemática, Estudo do Meio e de Educação Artística, para o 3.º ano de escolaridade. A planificação semanal permitia uma organização eficiente dos conteúdos, estabelecendo uma sequência lógica e estruturada o que facilitava a sua compreensão. Definir objetivos claros e específicos para cada aula ajudava-nos a refletir sobre o como fazer. A planificação também tinha um carácter flexível, essencial para lidar com os imprevistos que frequentemente acontecem.

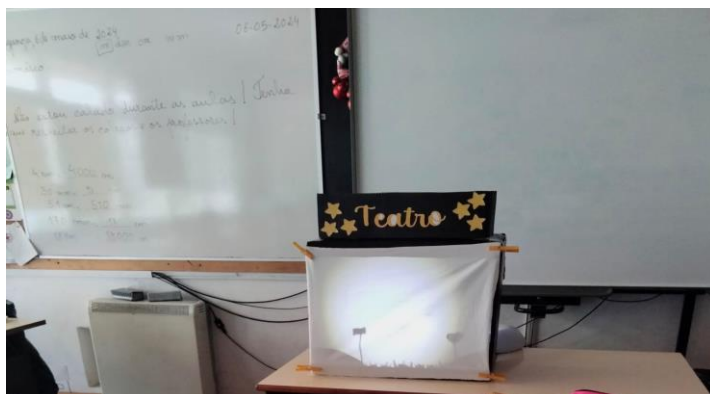
Tentou-se, sempre que possível, fazer a ligação entre as áreas, integrando diferentes dimensões do conhecimento e promovendo a tão desejada interdisciplinaridade para criar uma abordagem de ensino mais holística e significativa. Esta prática permite que as crianças criem conexões entre os diversos campos do saber, realizando uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conteúdos.

Uma particularidade da rotina diária era o “desafio”. Todas as aulas iniciavam com uma questão que colocava todas as crianças a pensar e a quererem serem as primeiras a responder. Fizemos 18 desafios diferentes, recorrendo a adivinhas, quebra-cabeças, charadas, entre outros.

Dando continuidade aos conteúdos lecionados pela professora titular da turma e relacionando com os dias temáticos do calendário, celebramos o dia 05 de maio, Dia Mundial da Língua Portuguesa, através da apresentação de um teatro de sombras. Apresentamos o texto “O jardim de Matilde” de Adélia Carvalho (2018) e realizamos uma breve análise dos elementos paratextuais. Prosseguimos com a interpretação dramatizada do texto (ver figura 34).

## Figura 34

### *Teatro de sombras*



No final do texto questionamos sobre quem seria a Matilde de que se falava no teatro. O silêncio foi geral, mas quando demos a indicação que poderia ser uma escritora, automaticamente soou um sonoro “Matilde Rosa Araújo”. Acrescentando uma criança que “na biblioteca há muitos livros dela”.

Aproveitando esta intervenção desafiamos a turma a saber mais sobre a autora/escritora e, para isso, propusemos uma pesquisa orientada. Dividimos a turma em grupos e dirigimo-nos para a biblioteca da escola (ver figura 35).

Um aspeto positivo desta turma é que frequentava com bastante frequência a biblioteca escolar, havendo muitas crianças que passavam lá o intervalo. Todos os dias alguma criança da turma requisitava livros. Sublinhamos o facto de que “as bibliotecas escolares são um espaço privilegiado para a construção do sucesso educativo, disponibilizando formação, educação, informação, ocupação dos tempos livres e cultura” (Novo, 2007, p. 11).

**Figura 35**

*Escolha do livro para explorar na sala de aula*



Aos grupos formados, que tinham à sua disposição a ficha biográfica da autora, cabia-lhes a missão de descobrir um livro escrito pela escritora Matilde Rosa Araújo e de responder a algumas questões sobre ele, como por exemplo: o título, a editora e a ilustração. Tinham ainda de retirar outras informações como: se estava escrito em poesia ou em prosa, qual era o tema e, por fim, tinham de desenhar uma nova ilustração da capa (ver figura 36).

De forma a concluir a atividade proposta, os grupos foram convidados a apresentarem à turma as suas pesquisas. Solicitamos que escolhessem um representante, o que não foi tarefa fácil, pois estavam um pouco envergonhados. No entanto, apesar da vergonha, todos os grupos tiveram uma boa prestação, conseguindo descobrir novas informações sobre a autora/escritora e ilustrar uma nova capa para o livro selecionado.

## Figura 36

### *Exploração do livro em grupos*



No período da tarde, aproveitamos o teatro das sombras para abordar o conteúdo sobre a luz. Em diálogo debatemos todos os elementos necessários para construir um teatro de sombras, como por exemplo: fonte luminosa, caixa, lençol, etc.

Para completar a tarefa, e enriquecer o conteúdo, verificamos, em conjunto, a influência da distância da fonte de luz ao objeto na sombra. Fomos exemplificando e tiramos conclusões, como observamos na seguinte nota de campo:

**PE:** A sombra tem sempre o mesmo tamanho?

**Rodrigo:** Não. Quanto mais perto, maior fica a sombra.

**PE:** Porque será que isso acontece?

**Rodrigo:** Talvez, porque muito perto não há muita luz...

**Rita:** Podemos ver sombras quando há sol ou quando há uma luz acesa, não é?

**Nota de Campo 7 – março de 2024**

Este diálogo levou-nos a falar em fontes luminosas e tornou-se necessário fazer a distinção entre fonte luminosa natural e artificial. Para isso, as próprias crianças foram indicando fontes luminosas artificiais, como por exemplo: lâmpada, lanterna, etc., e também indicaram a única fonte luminosa natural, que é o sol.

Para aproveitar o espaço exterior (que estava à frente da sala de aula), em pares fomos registar, através de fotografia, diferentes sombras (ver figuras 37 e 38), sendo que, neste

caso, a fonte luminosa seria o sol e o objeto opaco para criar a sombra, o corpo das próprias crianças.

### **Figuras 37 e 38**

*Descobrir as sombras no espaço exterior*



O simples facto de as crianças terem observado as suas sombras com a luz do sol foi uma atividade bastante envolvente e simultaneamente educativa. O entusiasmo delas foi elevado, e pudemos, mais uma vez constatar (e reforçar) que as atividades práticas e ao ar livre são muito apreciadas, talvez por serem mais dinâmicas e divertidas, contrastando com a rotina mais passiva da sala de aula. Trabalhar em pares também facilitou a colaboração e a interação, o que contribuiu para aumentar, ainda mais, o interesse e a motivação.

Esta atividade foi particularmente eficaz para ensinar, e promover a aprendizagem, acerca do comportamento da luz e da sombra. A observação direta e a experiência prática ajudaram as crianças a compreenderem conceitos abstratos de maneira concreta. Ao verificarem como, para além da distância fonte luminosa-objeto, a posição do sol pode afetar o tamanho e a direção da sombra, as crianças interiorizam estes princípios de forma mais significativa do que apenas através de explicações mais teóricas. Além disso, a oportunidade de manipular os “corpos” (delas próprias) para criar diferentes sombras tornou a aprendizagem mais pessoal, atrativa e motivante.

No dia seguinte, e de forma a abordar a área de matemática, nomeadamente o conteúdo sobre a unidade de medida de comprimento, optamos por adaptar a história “De que tamanho é o pé do rei?”, de Rolf Myller, numa apresentação digital, para introduzir o conceito e assim iniciarmos a aula. A história fala de um rei que precisava de um presente para a rainha e decidiu mandar fazer uma cama. Para saber as medidas, ele usou o seu próprio

pé como referência. Quando o pedido chegou ao carpinteiro, gerou-se uma confusão com as medidas, pois o tamanho dos pés varia de pessoa para pessoa. No final, mediram o pé do rei e lá conseguiram fazer a cama perfeita.

No seguimento da história questionamos as crianças sobre se sabiam como antigamente se realizavam medições e rapidamente responderam: com as mãos, pés, paus, etc. Explicamos rapidamente que esses “instrumentos” poderiam servir para medir objetos e face a estas respostas, desafiamos as crianças a realizarem medições no espaço exterior, mesmo em frente da sala (ver figuras 39 a 42), recorrendo a “instrumentos de medida não padronizados”.

As crianças escolheram diferentes objetos para medir: a porta da rua, os canteiros, a parede branca e o chão, enfim, mediram tudo o que lhes pareceu exequível. Cada grupo tinha uma folha de registo, com uma tabela com os seguintes pontos: local/objeto; unidade de medida não padronizada; medida de comprimento.

### **Figuras 39, 40, 41 e 42**

#### *Medições no espaço exterior*



Todas as crianças tiveram a oportunidade de realizar a tarefa com o intuito de no final se compararem os resultados da medida. Não tínhamos como objetivo que todas medissem da mesma forma, por esse motivo ficava à liberdade das crianças escolherem o seu “meio de medição”, sendo que o que todas tinham em comum eram os objetos e o espaço.

Para medir a porta, houve crianças que utilizaram a palma da mão e outras os dedos e, esta diversificação, trouxe algumas reflexões. Já com todas dentro da sala, fomos comparando valores, o que originou discussões como podemos verificar na nota de campo seguinte.

**Mateus:** A porta tem “5 mãos”

**Emanuel:** Nada disso. A mesma porta tem “4 mãos” das minhas.

**Mateus:** Isso quer dizer que eu tenho a mão mais pequena?

**Emanuel:** E eu tenho a mão maior, por isso faço menos que tu.

**Mariana:** Eu sou mais pequena que tu e tenho o mesmo valor que tu, Emanuel. Quer dizer, também medi a porta com “4 mãos”.

**Maria:** Que confusão...afinal quanto mede a porta?

(A questão ficou por responder nesta parte inicial da aula, mas mais tarde tivemos a oportunidade de ir medir a porta com o metro articulado)

**Nota de Campo 9 – março de 2024**

A discussão entre as crianças manteve-se acesa, pois continuaram a comparar o seu tamanho com os valores obtidos. Muitas delas ainda afirmaram que, como eram mais novas, tinham as mãos, os dedos ou os pés mais pequenos e por isso as medições eram diferentes.

Com o diálogo a decorrer, e com o objetivo de inserir o conceito de metro ser uma unidade de medida universal e padronizada, questionamos as crianças sobre se existiria uma maneira mais fácil para medir e fizesse com que essa medição fosse sempre igual. Responderam logo com a régua, mas houve uma criança que disse que “a régua não dava todas as medidas...a minha régua só dá 20”.

O diálogo continuou e começamos a apresentar vários materiais manipuláveis de medição, nomeadamente: fita métrica, metro articulado, metro de costureira. As crianças foram dizendo que já conheciam e chegamos à conclusão que de facto era bem melhor termos uma medida standart para termos medidas iguais e não haver dúvidas. Posteriormente, no computador da escola pesquisamos as várias utilizações destes materiais

por exemplo: como indica o nome “metro de costureira” serve, essencialmente para medir tecidos.

A utilização de materiais manipuláveis tem demonstrado uma prática benéfica, pois as crianças sentem necessidade de observar e tocar para conseguirem entender certos conteúdos. Com essa manipulação interagem de forma concreta com conceitos abstratos, o que nos facilita enquanto professora para criar uma dinâmica dentro de sala. De facto, através dos materiais manipulativos, as crianças, são capazes de perceber e entender melhor os conceitos (Sousa 2014). Essa interação física e visual com os materiais promove um entendimento mais claro e duradouro.

Numa atividade seguinte, e na área de Estudo do Meio, as crianças foram convidadas a abordar o conteúdo “as forças” de uma forma interativa e dinâmica. Assim, iniciamos a abordagem do tema com uma apresentação digital, em suporte *PowerPoint*, e em conjunto fomos descobrindo os efeitos da aplicação de uma força. No final as crianças podiam escolher um tipo de força: deformação, alteração do estado de movimento ou alteração do estado de repouso e tinham de identificar um momento ou objeto em que poderiam utilizar essa força. As sugestões foram muitas: dar um pontapé numa bola (estado de repouso/movimento), esticar um elástico (deformação), moldar plasticina (deformação), entre outras.

Avançamos com a exploração de mecanismos simples, nomeadamente referentes a roldanas e alavancas, distribuámos roldanas e diferentes tipos de alavancas: pinças, quebra-nozes, saca-rolhas e tesouras (ver figuras 43 e 44). Demos tempo para que todas as crianças tivessem oportunidade de os ver e explorar bem e, enquanto isso, íamos perguntamos sobre a sua utilidade no dia a dia.

A surpresa manifestada por algumas crianças ao descobrir que ferramentas comuns, como a tesoura e o quebra-nozes, funcionam como alavancas, foi particularmente interessante e desta forma tentamos que as crianças conseguissem compreender melhor os princípios físicos subjacentes ao seu funcionamento. Esta compreensão, pensamos que não só enriqueceu o seu conhecimento técnico, mas também estimulou a sua curiosidade e a vontade de aprender mais sobre o mundo que as rodeia.

## Figuras 43 e 44

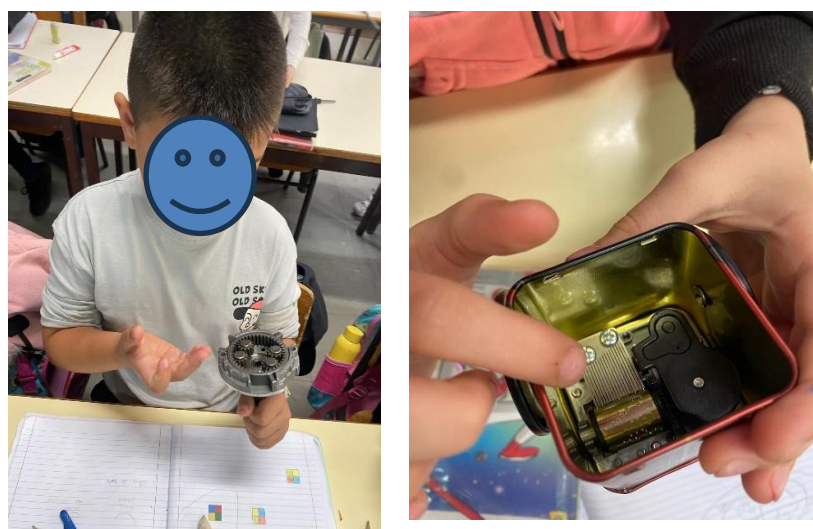
*Exploração dos mecanismos simples (alavancas e roldanas)*



Dando continuidade à exploração do tema, a turma teve ao dispor outro grupo de mecanismos simples: rodas dentadas e plano inclinado. Mais uma vez as crianças puderam observar, manusear e explorar materiais como por exemplo: cunhas de madeira, rodas dentadas de relógios, peças de um motor de carro (ver figuras 45 e 46).

## Figuras 45 e 46

*Exploração dos mecanismos simples (rodas dentadas)*



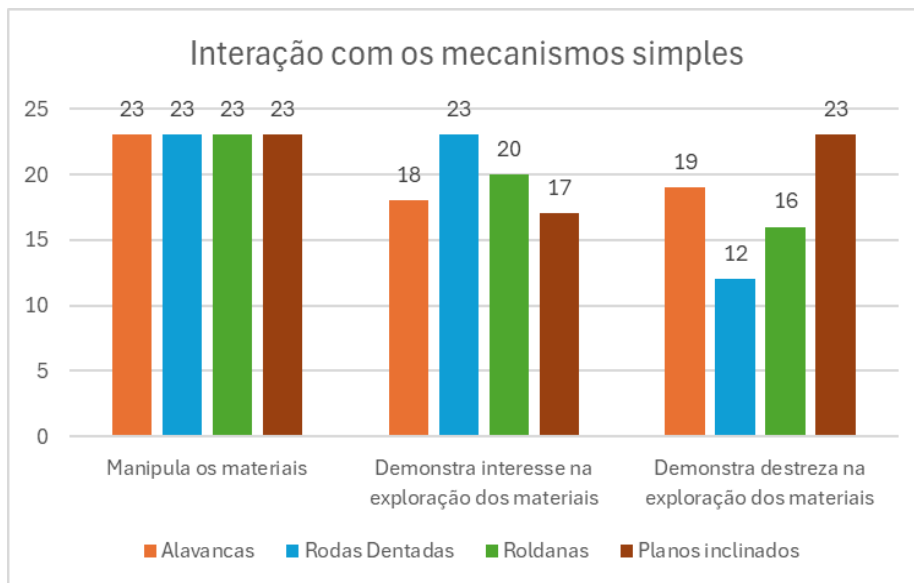
A manipulação em concreto destes objetos permitiu que as crianças tivessem uma compreensão mais profunda dos conceitos envolvidos no seu funcionamento. Por exemplo, ao explorar as rodas dentadas de um relógio, as crianças perceberam como o movimento e a

força são transmitidos através dos “dentes”, enquanto as peças de um motor mostraram a complexidade e a precisão necessárias aos sistemas mecânicos de um automóvel.

O seguinte gráfico (ver figura 47) permite fazer uma síntese em relação à interação com todos os mecanismos simples que puderam ser manuseados e explorados pelas crianças.

### Figura 47

*Gráfico referente à interação com os mecanismos simples*



Ao analisar os dados fornecidos sobre a interação das crianças com os diferentes materiais: alavancas, rodas dentadas, roldanas e planos inclinados, podemos dizer que todas manipularam todos os materiais, mas os níveis de interesse variaram, bem como os de destreza manual. Das 23 crianças, todas demonstraram interesse pelas rodas dentadas, o que sugere que esse material foi mais atraente, provavelmente por pertencer ao motor de um carro e ser desconhecido pelas crianças. Dezoito crianças (78%) demonstraram interesse nas alavancas, o que é um número alto, mas não tão alto como o interesse demonstrado pelas roldanas (87%). Só 17 crianças (74%) demonstraram interesse pelos planos inclinados.

No que diz respeito à destreza, parece que os dados se invertem, havendo uma maior capacidade para utilizar os planos inclinados (100%), indicando um nível elevado de familiaridade com esses objetos. Apenas 12 crianças (52%) mostraram ter destreza para interagir com as rodas dentadas, apesar de ter sido a que teve um maior interesse em ser manipulada.

Estes dados levam-nos a pensar que devemos continuar a oferecer uma variedade de tarefas diversificadas, de modo que as crianças possam experimentar e ficar a conhecer outros materiais e perceber a sua utilidade no quotidiano.

Seguiu-se a aula de matemática, cujo conteúdo era a simetria de rotação. Pretendia-se que as crianças compreendessem como a simetria pode ser observada em objetos do quotidiano e como se aplica na criação de figuras geométricas. Iniciamos a aula com uma breve explicação sobre o que é a simetria de rotação, mostrando exemplos de figuras e objetos que possuem essa característica. Utilizamos imagens de borboletas, folhas e figuras geométricas como triângulos e quadrados divididos ao meio para ilustrar o eixo de simetria, dizendo que é uma linha imaginária em que podemos “dobrar” a figura e obter duas partes iguais.

Pensamos em construir cataventos, pretendendo que as crianças ficassem com a noção de que ao utilizarem o catavento, se fazia a revisão dos efeitos da aplicação da força (o vento cria uma alteração do estado de repouso do catavento) e entenderem também que o catavento tem simetrias de rotação.

Distribuámos cartolinas de várias cores e em conjunto fomos fazendo o passo a passo: primeiro dobramos o papel ao meio diagonalmente, formando dois triângulos, e chamamos a atenção para o eixo de simetria; em seguida, marcamos linhas a partir dos vértices em direção ao centro do papel, mas sem cortar completamente, resultando em quatro triângulos menores ligados no centro; depois dobramos as pontas de um dos triângulos em direção ao centro do papel, fixando-as com pioneses, repetindo a ação para todas as quatro pontas, formando assim o catavento; e finalmente, depois de decorado consoante o gosto pessoal de cada criança, prendemo-lo no centro a um pau, completando a construção.

Como pretendido, durante a construção do catavento, as crianças puderam observar a simetria de reflexão diretamente. Notaram que cada ponta dobrada refletia a posição da ponta oposta, criando uma figura equilibrada e esteticamente simétrica. A construção prática do catavento reforçou o conceito de simetria de reflexão de uma maneira concreta e visual, desenvolvendo também a manualidade e a coordenação motora fina. Conforme iam terminando as crianças dirigiam-se para o espaço exterior (ver figuras 48 a 50) para poderem observar a força do vento sobre o catavento e as suas respetivas simetrias.

## Figuras 48, 49 e 50

### *Catavento*



Na última semana de estágio, e por sabermos como o espaço exterior era um gosto comum a todos os elementos da turma, resolvemos, mais uma vez, planificar atividades que envolvessem o espaço exterior contíguo à escola. Na componente curricular de matemática teríamos de abordar os infográficos e aproveitamos para fazer uma articulação curricular, integrando a área de português, de estudo do meio e ainda educação artística, nomeadamente no domínio das artes visuais.

Para iniciar a aula solicitamos a ajuda de uma criança para fazer uma pesquisa no computador da escola sobre o conceito de infográfico. Verificadas as suas características, registamos no caderno que os infográficos são ferramentas visuais que transformam informações complexas em representações gráficas claras e acessíveis, facilitando a compreensão de determinado conceito ou assunto. Em conjunto visualizamos e interpretamos alguns infográficos e lançamos o desafio às crianças de elas próprias, criarem um infográfico. O tema seria sobre o espaço exterior.

Para a obtenção de dados resolvemos aplicar um inquérito por questionário e recolher informações sobre as perceções das crianças acerca do espaço exterior. Essas informações eram sobre onde costumavam passar o intervalo, onde preferiam passar o tempo destinado ao intervalo, se consideravam o espaço exterior divertido, se eram felizes no espaço exterior, entre outras, e a sua análise ficou para uma aula posterior.

Depois dirigimo-nos em pequenos grupos ao exterior para que pudessem tirar fotografias para colocar no infográfico (ver figuras 51 e 52).

## Figuras 51 e 52

*Registo das crianças a tirarem fotografias no exterior*

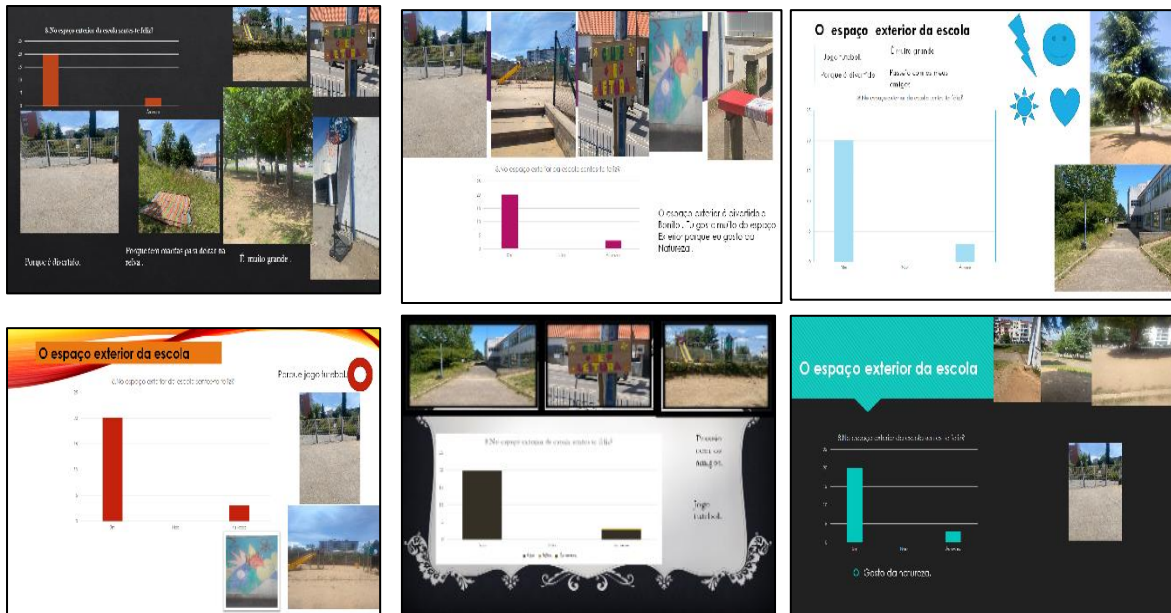


As crianças escolheram os locais que mais gostavam, fazendo questão de nos dizer: “Professora, este local é mesmo o meu preferido” e “Eu adoro vir para aqui brincar com a Maria”. Todas as crianças, sem exceção, estavam muito divertidas e entusiasmadas em escolher o melhor ângulo. Pensamos que esta simples tarefa lhes proporcionou uma experiência de aprendizagem rica e multifacetada, envolvendo as crianças de maneira ativa, na procura de informação para a construção do infográfico.

Já de regresso à sala de aula, passamos as fotografias para o computador e individualmente as crianças deram asas à imaginação, seguindo algumas instruções: abrir o *PowerPoint*, criar um título para o infográfico, seleccionar a cor da letra, escrever o texto, entre outras tarefas. Além disso, foram desafiadas a criar gráficos com os valores do questionário, utilizando tabelas no *Excel*. Por falta de tempo, não conseguimos fazer uma análise conjunta de todas as questões e por isso, entre todos, decidimos qual a pergunta do questionário que se iria utilizar, e neste caso a escolhida foi “és feliz no espaço exterior?”.

## Figuras 53, 54, 55, 56, 57 e 58

### Elaboração do infográfico com recurso ao computador

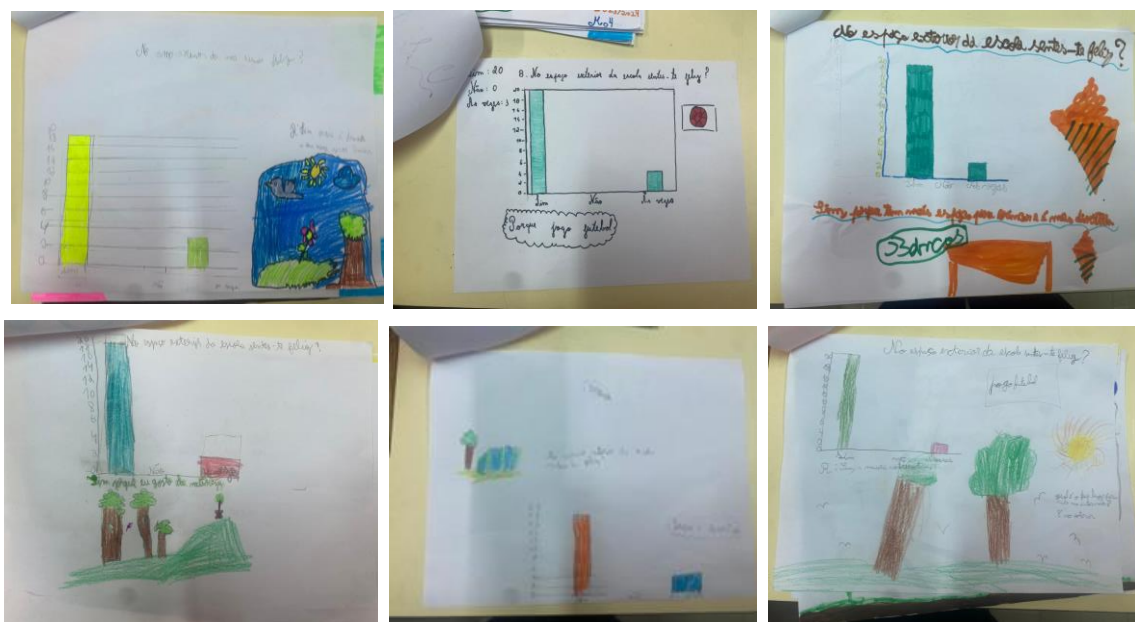


A integração de ferramentas digitais nesta atividade promoveu uma abordagem interativa e atrativa, o que incentivou à aprendizagem de forma envolvente e concentrada, mantendo as crianças motivadas e interessadas a concluir com sucesso o infográfico.

No entanto, devido à falta de computadores com acesso ao *PowerPoint* para todas as crianças, foi sugerido que as que não tinham computador (mais de metade da turma) criassem um infográfico em papel. As crianças seguiram exatamente as mesmas indicações como se estivessem a utilizar o *software*. E o resultado foi deveras surpreendente, tal como podemos verificar nas figuras 59 a 64.

## Figuras 59, 60, 61, 62, 63 e 64

### Elaboração do infográfico em formato papel



Para terminar a atividade, os grupos puderam apresentar os infográficos. Todos os infográficos eram representativos da questão escolhida e todos foram elaborados de forma diferente, enriquecendo desta maneira as apresentações.

Ao analisarmos o gráfico e as justificações que colocaram nos infográficos, podemos verificar que 20 crianças afirmaram que se sentiam felizes no espaço exterior da escola e 3 assinalaram a opção “às vezes”. As razões para esta felicidade são variadas e refletem as diferentes formas como o recreio pode contribuir para o seu bem-estar. Muitas crianças destacaram que o recreio é divertido, permitindo atividades lúdicas e recreativas que quebram a rotina escolar. O jogo de futebol foi mencionado diversas vezes, evidenciando como o desporto e a atividade física são satisfatórias. A amplitude do espaço também foi valorizada, com crianças a dizerem que o recreio é grande, oferecendo-lhes a liberdade para poder correr e explorá-lo livremente. A apreciação da natureza foi outro fator apontado, com algumas crianças a referirem que gostavam do recreio, porque estavam em contacto com a natureza. A beleza do espaço e a possibilidade de passear e socializar com amigos foram também destacados, mostrando como o recreio escolar é um espaço importante para a construção de laços sociais e amizades. A existência de mantas para se deitar na relva foi também mencionada, sugerindo a ideia de conforto e a oportunidade de relaxar.

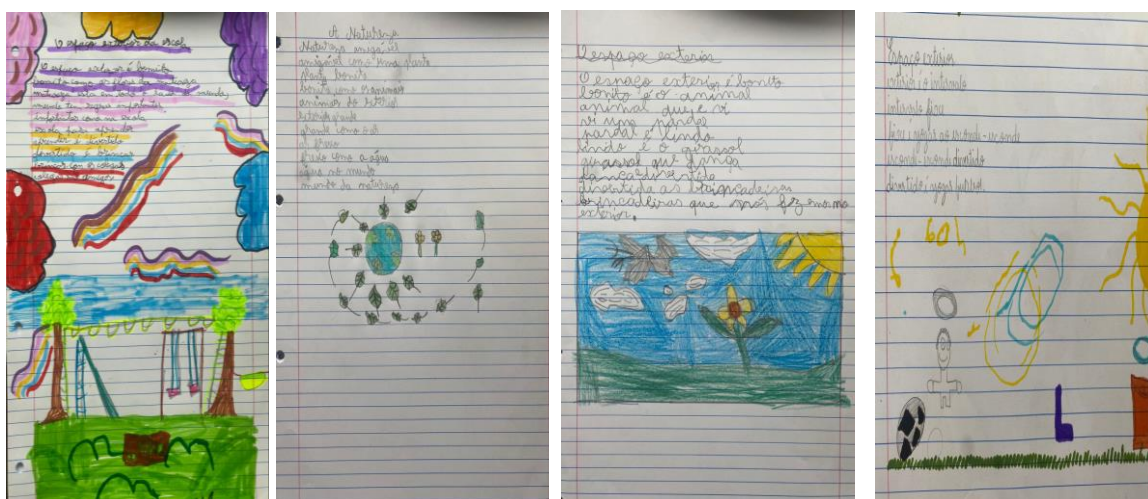
Num momento posterior, solicitamos que criassem um texto, recorrendo à técnica de escrita criativa “palavra puxa palavra”, sobre o espaço exterior. A escrita criativa estimula a

imaginação e desenvolve competências linguísticas de forma cativante e lúdica. Com esta tarefa pretendíamos, para além de saber a opinião das crianças sobre o espaço exterior, melhorar o vocabulário, a gramática e a própria estrutura do texto. Este tipo de texto permite que se jogue com as palavras e se experimente diferentes estilos e formas de escrita.

Em cada “palavra puxa palavra” a palavra, ou ideia, deverá conduzir, naturalmente à próxima, criando assim uma corrente contínua de pensamento e expressão. As figuras seguintes mostram alguns dos textos criados (ver figuras 65 a 68).

### Figuras 65, 66, 67 e 68

#### *Texto palavra puxa palavra sobre o exterior*



A realização da atividade de expressão escrita “palavra puxa palavra” acabou por ganhar um novo rumo. As crianças inicialmente começaram por falar do espaço exterior em relação ao recreio/intervalo, mas à medida que avançavam no texto interligavam outros conceitos como a natureza, os animais, etc. Apesar de não escreverem totalmente sobre o espaço exterior (recreio/intervalo), a realidade é que refletiram sobre a amplitude do espaço exterior, fazendo conexões entre ele e a natureza.

Em síntese, todas as atividades propostas foram realizadas com sucesso e receberam um *feedback* positivo por parte das crianças. Como já foi mencionado, as atividades foram cuidadosamente planificadas para atender às necessidades de cada um dos elementos da turma e para serem interligadas com o espaço exterior.

Uma vantagem significativa que facilitou esta integração de forma prática foi a disponibilidade de um jardim adjacente à sala de aula, pois sempre que era possível, as crianças podiam usufruir deste espaço ao ar livre. Este local, enquanto extensão da sala de

aula, permitiu-nos uma maior flexibilidade nas atividades, e fez com que as crianças se mantivessem mais interessadas e que usassem a sua imaginação nas tarefas propostas. Assim, pensamos, que conseguimos envolver o exterior com os conteúdos que eram abordados dentro da sala de aula, articulando-os como um só. Esta articulação permitiu que as crianças percebessem a conexão entre a teoria e a prática, tornando, certamente, a aprendizagem mais significativa e integradora de saberes multidisciplinares.

Podemos concluir, dizendo que a combinação das atividades planificadas com o recurso ao espaço exterior contribuiu significativamente para o sucesso de cada criança envolvida, demonstrando a importância de aprender em ambientes versáteis e diversificados.

#### **IV- Apresentação, análise e discussão dos dados obtidos**

Neste ponto iremos apresentar os dados recolhidos através da observação das *affordances* nos espaços exteriores dos contextos educativos em que realizamos a PES. Como já temos vindo a referir ao longo deste relatório, a análise de *affordances* torna-se fundamental para compreender como é que as crianças interagem com o ambiente e como é que essas interações poderão contribuir, ou não, para a sua aprendizagem e desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Este estudo centra-se, especificamente, em momentos em que as crianças estiveram no exterior, explorando-o livremente, proporcionando uma visão genuína e não estruturada das suas preferências e comportamentos.

Para a concretização do estudo, foram observados dois espaços: um espaço de EPE e outro de escola do 1.º CEB e, conseqüentemente, dois grupos: um grupo de 24 crianças com 3 e 4 anos de idade e um outro grupo composto por 23 crianças com 8 e 9 anos de idade. As observações, tal como já sublinhamos, foram realizadas em ambientes que permitiam que as crianças explorassem e interagissem, como bem entendessem, com o espaço e os materiais aí disponíveis, sem a intervenção direta dos adultos.

Os resultados das observações foram inicialmente registados em grelhas de observação (ver anexo I e VIII) e, posteriormente, transformados em gráficos, de forma a facilitar a leitura. Estes gráficos ilustram a frequência com que as crianças se dedicaram às diversas atividades, físicas e sensoriais, existentes no espaço exterior.

As observações, complementadas com os dados registados, proporcionaram-nos uma análise detalhada das *affordances* utilizadas pelas crianças em cada contexto. Ou seja, a análise subsequente dos gráficos obtidos permitiu-nos identificar padrões de

comportamentos e preferências das crianças que se constituem como informações valiosas para uma (futura) otimização dos ambientes exteriores educativos.

Para cada análise, começamos por fazer uma descrição detalhada do espaço exterior de cada instituição, tal como o encontramos quando iniciamos a Prática de Ensino Supervisionada, e essa descrição tem em conta diferentes tipos de *affordances*.

### **1. Espaço exterior do contexto de educação pré-escolar**

O espaço exterior da instituição era um local amplo e acolhedor que incentivava a brincadeira e a exploração. Notava-se que não era utilizado em todo o seu potencial, pois quando observamos as crianças no recreio, elas cingiam-se ao espaço reservado a alguns equipamentos, como a casa de arrumos e o escorrega.

Ao entrarmos no recinto, a primeira coisa que nos chamou a atenção foi uma vasta extensão de terreno em que se podiam identificar diferentes áreas que incluíam uma zona verde, um campo de jogos e um parque.

A zona verde era um convite constante para as crianças correrem e brincarem ao ar livre. No entanto, apesar de *affordances* percebidas, automaticamente tornou-se em *affordances* proibidas devido, em parte, às condições meteorológicas e, em parte, aos perigos que acarretava por não estar sempre bem tratado. Ou seja, o que podemos dizer é que este espaço oferecia *affordances* potenciais para atividades físicas e momentos de descanso, permitindo, na nossa opinião, que as crianças explorassem a natureza de forma divertida e com alguma segurança.

O campo de futebol, perfeitamente dimensionado para as crianças, encontrava-se equipado com balizas seguras e um piso apropriado, sendo o cenário ideal para as atividades desportivas, por exemplo.

Espalhadas pelo espaço existiam árvores que proporcionavam sombra, especialmente no parque infantil. Estas árvores não só adicionavam mais elementos naturais e relaxantes ao ambiente, como também criavam pequenos recantos onde as crianças se podiam abrigar do sol.

O parque era um espaço comum partilhado com a creche. No entanto, quase não havia contacto entre as crianças, uma vez que os horários de utilização raramente coincidiam. Esta separação permitia que cada grupo de crianças tivesse o seu próprio tempo e espaço para brincar, garantindo a segurança e o conforto de todas, embora privasse as crianças de contactar com outras crianças.

## Figuras 69, 70 e 71

### *Espaço exterior da instituição da Educação Pré-Escolar*



Na zona do parque, uma estrutura multifuncional oferece várias oportunidades de ação para as crianças. Essa estrutura incluía dois escorregas (um vertical e outro em espiral), uma ponte a unir e um conjunto de barras para escalar, o que originava um ambiente dinâmico e estimulante.

Os escorregas eram, sem dúvida, o ponto alto do parque e os mais utilizados pelas crianças. Observamos diversas formas de interação com os escorregas: desciam sentadas, deitadas de barriga para baixo, subiam sem ser pelas escadas. Esta variedade de ações demonstrava, não só como as crianças exploravam e experimentavam as *affordances* dos escorregas, como também encontravam múltiplas maneiras de se divertirem e de desenvolverem suas habilidades motoras.

Subir as escadas para os escorregas também apresentava *affordances* percebidas pelas crianças. A subida servia como uma oportunidade para aprimorar o equilíbrio e a coordenação. Algumas crianças subiam com confiança, enquanto outras paravam em cada degrau.

## Figura 72

*Estrutura dos escorregas*



Além dos escorregas, a ponte que unia as duas partes da estrutura era um convite para aventuras diferentes e desafiadoras. A travessia da ponte ajudava as crianças a desenvolverem a noção de espaço, equilíbrio e coordenação, ao mesmo tempo que promovia a interação social entre os pequenos exploradores.

As barras e a estrutura de cordas, também eram as estruturas mais utilizadas. Estes ofereciam as *affordances* de escalar e balançar. As crianças podiam pendurar-se, balançar e testar a sua força e a sua agilidade. Este elemento da estrutura incentivava a coragem, a aventura e a perseverança, pois cada tentativa de trepar mais alto ou de se balançar mais longe era um passo de gigante no desenvolvimento da autoconfiança.

## Figura 73

*Estrutura de cordas e barras*



Os balanços (ver figura 74), por sua vez, eram uma adição encantadora ao parque. Podiam ser usados por duas crianças em simultâneo, o que originava pura alegria e liberdade. As crianças adoravam balançar para a frente e para trás desenvolvendo a *affordance* (balançar).

O escorrega de menores dimensões (ver figura 74) oferecia as mesmas *affordances* percecionadas dos outros escorregas maiores, mas para as crianças que ainda não se sentiam tão à vontade nos escorregas grandes. Assim, permitiam que experimentassem igualmente a emoção de descer de uma altura mais baixa e mais segura. Este escorrega era perfeito para os primeiros passos no desenvolvimento da coordenação e da confiança, sendo uma *affordance* acessível e encorajadora para as crianças mais novas. Era muitas vezes utilizado para experimentar descer de cabeça, como uma espécie de teste, para depois fazerem o mesmo nos escorregas de maiores dimensões.

#### **Figura 74**

*Balanços e escorrega de menores dimensões*



As casas de plástico para brincar eram outro elemento popular no parque. As crianças utilizavam-nas para se esconderem, criando jogos de esconde-esconde, e também para treparem, desenvolvendo habilidades motoras e de equilíbrio. Estas casas proporcionavam *affordances* versáteis, permitindo tanto o jogo simbólico quanto o exercício físico, enquanto as crianças exploravam diferentes formas de interação com outras crianças e com o próprio espaço.

## Figura 75

### *Casas de plástico*



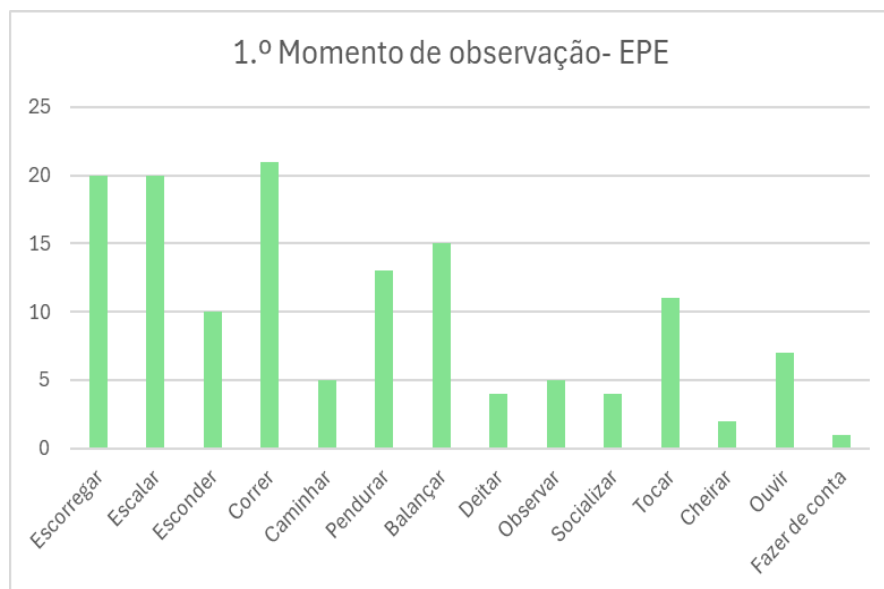
Em síntese, neste espaço, as *affordances* percebidas referem-se a: escorregar, escalar, esconder, correr, caminhar, pendurar, balançar, deitar, observar, socializar, tocar, cheirar, ouvir e fazer de conta. E foi precisamente estas que procuramos perceber se ocorriam, e com que frequência, no decorrer das observações.

O primeiro momento de observação das *affordances* de forma espontânea, selecionado para o relatório, ocorreu, precisamente, no dia em que colocamos painéis sensoriais no exterior, isto é, na segunda semana prevista de intervenção. Este ambiente proporcionou diversas oportunidades de ação, demonstrando ser um espaço rico em estímulos. A variedade de atividades observadas confirma essa riqueza, oferecendo, pensamos, um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças.

Ao analisar o gráfico (ver figura 76) podemos verificar que as crianças mostraram preferência por atividades como correr, escorregar, escalar e balançar. Essas *affordances* estão associadas à estrutura de escorregas e barras, onde as crianças passavam a maior parte do tempo. Uma observação interessante foi a da criança C2 (ver grelha nos anexos II e III) que utilizava o escorrega de menores dimensões para descer de cabeça para baixo, antes de se aventurar nos escorregas maiores. Tentou mais de uma vez descer de cabeça para baixo nos escorregas grandes, mas acabou por desistir.

**Figura 76**

Gráfico referente ao 1.º momento de observação de affordances



Quanto aos painéis sensoriais apenas 11 crianças (D2, J2, L2, M2, N2, P2, R2, T2, V2, X2 e Z2) é que interagiram diretamente com eles (ver anexos III, IV, V, VI, VII). Na 1.ª EA da EPE tivemos oportunidade de refletir sobre esta circunstância, referindo que talvez as crianças tenham perdido o interesse por eles, pois os painéis tinham estado disponíveis no interior da sala e as crianças tinham podido interagir com eles sempre que o desejassem.

Estas observações reforçam a ideia de que o espaço exterior é um ambiente propício para o desenvolvimento de diferentes competências, como por exemplo motoras e sociais, oferecendo às crianças múltiplas oportunidades para explorar e aprender através do jogo, da brincadeira e das interações com diferentes equipamentos disponíveis.

O segundo momento de observação foi num outro dia, e durante esse período as crianças tiveram oportunidade de brincar livremente pelo parque, tal como no primeiro momento de observação. Os adultos presentes só intervieram quando solicitados pelas crianças ou para prestar ajuda, respeitando a sua autonomia e iniciativa.

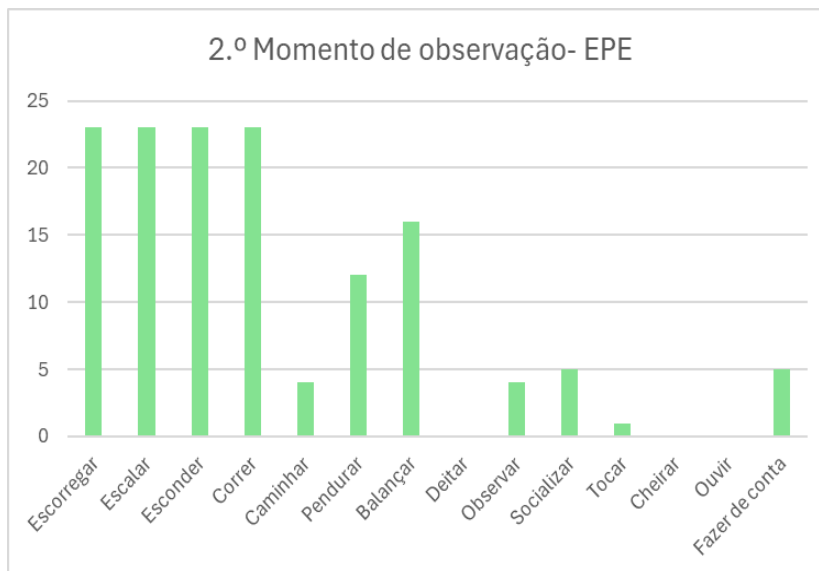
Conforme ilustrado no gráfico da figura 77, a *affordance* “correr” voltou a atingir o valor máximo, evidenciando ser a atividade favorita das crianças. Logo a seguir, destacaram-se mais duas *affordances* que, tal como no primeiro momento de observação, também apresentaram valores elevados: escalar e escorregar.

As casas de plástico no parque, embora limitadas ao uso em dias de sol, eram particularmente apreciadas e frequentemente utilizadas pelas crianças, não apenas como refúgios para jogos de escondidas, mas também como pontos de escalada. Além disso,

algumas crianças utilizavam as casas de plástico para brincadeiras de faz de conta, criando cenários imaginários que enriqueceram a sua criatividade e desenvolvimento. São um exemplo claro de como elementos simples podem oferecer múltiplas *affordances*. A forma como as crianças utilizavam as casas, demonstra como o *design* do espaço pode fomentar a imaginação, o que permite, em nosso entender, que as crianças criem e vivenciem as suas próprias histórias.

### Figura 77

Gráfico referente ao 2.º momento de observação de *affordances*



Em jeito de conclusão, dizemos que a observação das *affordances* no espaço exterior do contexto EPE revelam ser um ambiente rico para o desenvolvimento da criança. As diversas *affordances* identificadas, tais como escorregar, escalar, esconder, correr, caminhar, pendurar, balançar, deitar, observar, socializar, tocar, cheirar, ouvir e fazer de conta, demonstraram a diversidade de oportunidades que um ambiente bem projetado pode oferecer.

## 2. Espaço exterior do contexto do 1.º ciclo do ensino básico

No espaço exterior do 1.º CEB, bastante amplo, o que chamava mais a atenção era a zona verde que ocupava mais de metade do recinto. Este espaço, partilhado por todas as crianças que frequentavam a escola, encontrava-se dividido em: zona de jogos, zona do parque e zona verde.

A zona de jogos era utilizada para jogar futebol. Era um espaço com *affordances* potenciais para correr, saltar e caminhar. Geralmente, a mais comum era a de correr. Sendo um espaço extenso e aberto, para além de oferecer uma superfície plana ideal para os jogos, a ausência de obstáculos permitia que as crianças se movimentassem livremente e explorassem diferentes habilidades. O campo não tinha qualquer marcação do terreno de jogo, por exemplo: não existiam balizas, nem linhas laterais, nem meio-campo, o que dificultava a organização e o bom funcionamento de um jogo de futebol.

### **Figura 78**

*Zona de jogos*



A zona do parque estava totalmente interdita devido a um equipamento estar estragado. Nesta circunstância, automaticamente, todas as *affordances* potenciais acabam por se transformar em *affordances* proibidas. Este espaço possuía um escorrega (*affordance* escorregar), uma zona de escalada (*affordance* escalar), três barras (*affordance* balançar) e aqui as crianças poderiam treinar a coordenação motora, o equilíbrio e a força para subir e explorar os diferentes elementos do parque.

A interdição temporária indicava que o parque tinha necessidade de manutenção, sendo fundamental destacar a importância de ter um espaço com segurança no recreio.

## Figura 79

### Zona do parque



No espaço exterior existiam várias árvores robustas que ofereciam sombra, onde as crianças se podiam refugiar nos dias mais quentes, mas também onde podiam brincar e ainda era possível deitarem-se (*affordance*), na relva com mantas. Ou seja, esta área arborizada não só proporcionava um ambiente relaxante, como também servia como um local de encontro e interação social (*affordance*). As árvores oferecem oportunidade de observação da natureza e estimulam a curiosidade sobre o meio ambiente.

## Figura 80

### Zona verde



Ainda na área arborizada, havia bancos de pedra disponíveis para que as crianças pudessem descansar, ler ou conversar. Passado algum tempo de estarmos neste contexto, foram adicionadas cadeiras à volta da árvore de grandes dimensões para que se pudessem sentar à sombra.

Todo o caminho era pavimentado e permitia às crianças caminhar e correr (*affordances*).

### **Figura 81**

*Zona verde(continuação)*



O primeiro momento de observação foi realizado num dia de estágio, em que proporcionamos 20 minutos de tempo livre no exterior, dando oportunidade às crianças de brincar livremente. Este cenário possibilitou uma visão clara de como as crianças interagiam espontaneamente com o ambiente e com as *affordances* disponíveis.

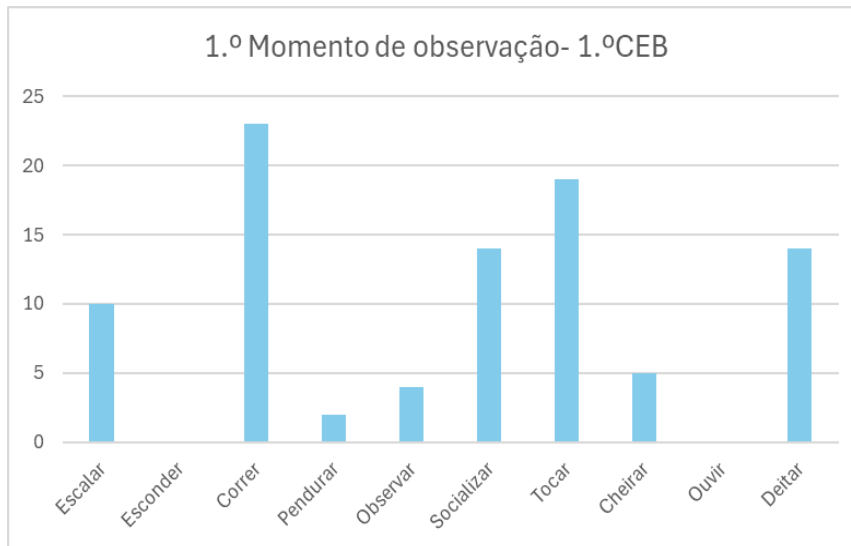
Ao analisar o gráfico da figura 82 percebemos que algumas *affordances* identificadas por nós (adultos) não foram exploradas pelas crianças, sendo que a *affordance* que teve maior adesão foi a de “correr”. A liberdade repentina de poder brincar sem restrições levou as crianças a espalharem-se pelo recreio e a correrem com entusiasmo e energia. A atividade de “correr” dominou a interação com o espaço, refletindo a alegria das crianças ao descobrirem que o podiam explorar livremente.

Algumas crianças brincaram à “apanha, apanha”, o que acabou por demonstrar como a *affordance* correr se transformou num jogo estruturado. Especificamente, as crianças K3, L3 e Q3 participaram ativamente nesta brincadeira, conforme registado na grelha de observação (ver anexos X e XI).

Em relação à *affordance* tocar, manifestou-se de maneira interessante. Muitas crianças decidiram descalçar-se e explorar diferentes texturas com os pés, especialmente a relva. Este comportamento não só indica uma curiosidade natural, mas também uma conexão sensorial mais profunda com o ambiente. Tocar em plantas e flores proporcionou uma experiência tátil interessante, expandindo a perceção sensorial das crianças.

## Figura 82

Gráfico referente ao 1.º momento de observação de affordances



Numa segunda observação sobre as interações no espaço exterior, resolvemos introduzir um jogo novo: um paraquedas gigante e colorido (ver figuras 83 a 86).

## Figuras 83, 84, 85 e 86

Interação com o paraquedas



A novidade era tão grande que todas as crianças decidiram interagir diretamente com ele, encontrando diferentes formas de o aproveitar: umas escondiam-se debaixo dele, outras faziam-no mover-se lentamente/rapidamente. E foi uma diversão partilhada e interminável.

Ao analisarmos o gráfico da figura 87, verificamos então, que no segundo momento de observação, a *affordance* que mais se destaca é “esconder”. Esta observação leva-nos a

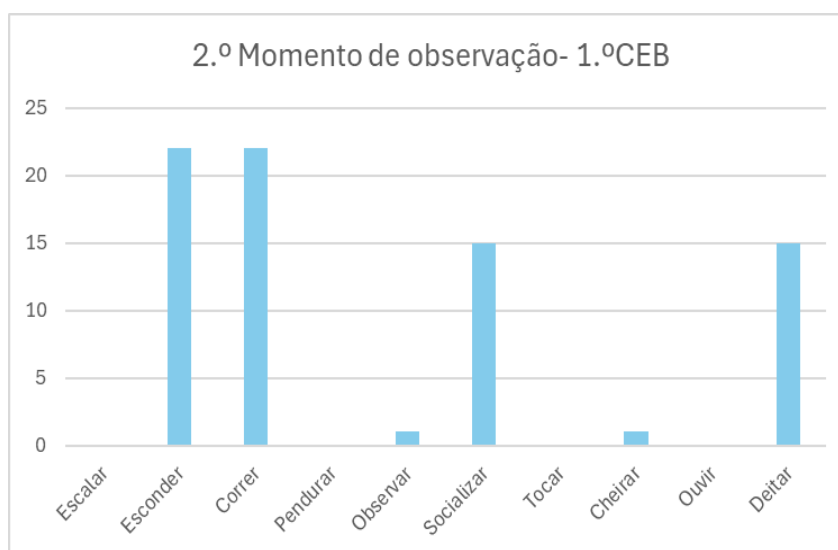
concluir que a presença de um objeto, novo e diferente, para brincar estimula a participação ativa das crianças, o que difere com o primeiro momento de observação.

Torna-se interessante observar que o uso do paraquedas divergiu do convencional, isto é, serviu, essencialmente, como refúgio para as crianças se esconderem. Este comportamento atípico evidencia a capacidade que as crianças têm de se adaptarem aos recursos disponíveis e às suas necessidades e interesses momentâneos.

Além disso, durante esta observação, a criança C3 (ver anexo IX) foi a única que dispersou, pois foi apanhar flores, como já era habitual e só depois é que interagiu com o paraquedas.

### Figura 87

*Gráfico referente ao 2.º momento de observação de affordances*



As observações detalhadas dos momentos de interação das crianças em diferentes cenários evidenciam a influência significativa do ambiente e dos objetos disponíveis. Quando são privadas de interações específicas, elas tendem a envolver-se em atividades menos direcionadas, como o simples ato de se deitar numa manta. No entanto, a introdução de um objeto lúdico, como um paraquedas, despertava a sua participação e criatividade, promovendo outras interações.

Foi notável perceber a capacidade natural que as crianças demonstraram para adaptarem o uso dos recursos disponíveis às suas reais necessidades e interesses, referimo-nos, por exemplo, ao uso do paraquedas como um esconderijo improvisado. Esta flexibilidade e inventividade ressaltam a importância de oferecer um ambiente com diversas

oportunidades de exploração e descoberta, para que as crianças possam expressar a sua individualidade e desenvolver competências cognitivas, como por exemplo resolver problemas, estimular a criatividade (utilizando o paraquedas como esconderijo), sociais, por exemplo: colaborar entre pares para distribuir as tarefas (decidir quem segura e se esconde no paraquedas), e emocionais, por exemplo: expressam a sua individualidade e desenvolvem a sua autoconfiança, entre outras.

Além disso, a diversidade de interesses manifestada pelas crianças, exemplificada pela criança que escolheu apanhar flores, também destaca a importância de reconhecer e valorizar todas as formas de interação e expressão presentes num dado grupo de criança

## Considerações finais

Neste item do relatório final de estágio que apresentamos, realizamos uma análise reflexiva de todo o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), em diferentes contextos educativos: creche, educação pré-escolar (EPE) e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), incluindo o estudo que o fundamenta, e que culminou na construção deste relatório. Desse trabalho, sintetizamos os momentos mais significativos e as observações mais relevantes, sem esquecer os aspetos positivos, mas também as principais dificuldades sentidas ao longo do processo.

O incentivo para a escolha do tema que caracteriza este relatório, que o “enforma”, lhe dá estrutura e lhe confere um fio condutor, *O espaço exterior como potenciador de affordances*, advém de um interesse antigo pelas potencialidades que atribuímos ao espaço exterior como fomentador de aprendizagens e resulta, também, da vontade e curiosidade em aprofundar o conhecimento sobre conceitos novos, nomeadamente sobre *affordances*, associadas a esse espaço. Esses aspetos, e interesses concretizados, fizeram com que o tema de estudo e a investigação realizada valessem a pena. O gosto pelo ambiente despertou-nos o desejo de explorar as suas potencialidades para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e jovens, tornando-o, assim, uma mais-valia em termos educativos.

Reconhecemos, e valorizamos, a riqueza do espaço exterior como um ambiente propício para o crescimento integral das crianças. E ao percebermos, e identificarmos, *affordances* nesse espaço, observando e identificando as diversificadas interações, conseguimos entender como as crianças interagem com o ambiente envolvente, podendo, assim, potenciá-lo e melhorá-lo.

Identificado o tema de interesse, de forma a orientar a ação educativa definimos, e tentamos responder, aos seguintes objetivos: i) enriquecer o espaço exterior através da participação das crianças e promovê-lo como recurso pedagógico; ii) identificar interações/*affordances* entre as crianças e o espaço exterior durante o brincar livre; iii) perceber a potencialidade do espaço exterior para oportunidades educativas.

O primeiro objetivo, *enriquecer o espaço exterior através da participação das crianças e promovê-lo como recurso pedagógico*, foi essencialmente realizado no âmbito da EPE. O espaço exterior da instituição apresentava bastante potencial, contudo, não era aproveitado da melhor forma e carecia de atividades que trabalhassem a motricidade fina. Em conjunto com a educadora cooperante decidimos enriquecer esse ambiente com quatro painéis sensoriais móveis, que tinham a vantagem de poderem ser guardados para evitar que se estragassem. Realizando um trabalho colaborativo entre educadoras e crianças, sendo

estas uma ajuda fundamental, escolheu-se onde colocar os painéis sensoriais, previamente realizados por elas, e assim criando e promovendo um ambiente mais rico e estimulante para todos.

O segundo objetivo, *identificar interações/affordances entre as crianças e o espaço exterior durante o brincar livre*, foi essencial para compreender como as crianças interagem e brincam no espaço exterior. Para esse efeito, no contexto da EPE aproveitamos todos os momentos em que o grupo se dirigia para o espaço exterior, para brincar no parque. Em conjunto com a educadora cooperante acordamos em não interferir nas brincadeiras das crianças, a fim de garantir que as suas interações fossem o mais genuínas possível. Essa abordagem permitiu-nos observar de forma autêntica como as crianças exploravam o ambiente e interagiam entre si, enriquecendo a nossa compreensão sobre as suas dinâmicas de brincar e o impacto que o espaço exterior pode ter no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens. No contexto do 1.º CEB ficou combinado com a professora cooperante que, semanalmente, seriam dedicados 20 minutos para que as crianças pudessem explorar livremente o espaço exterior. Esse tempo foi fundamental para observarmos as dinâmicas de brincar livre e as diversas formas como utilizavam o ambiente para as suas atividades lúdicas e interações sociais.

Por último, em relação ao objetivo de perceber *as potencialidades do espaço exterior para oportunidades educativas*, foi possível verificar essas potencialidades em dois contextos, na EPE e no 1.º CEB. Por exemplo, na EPE, conseguimos abordar a área de expressão e comunicação, especificamente o subdomínio da matemática, utilizando elementos da natureza. No contexto do 1.º CEB, as crianças puderam compreender conteúdos abordados em sala de aula de maneira prática, no ambiente exterior, como seja, por exemplo, o efeito das forças. Essas experiências, descritas no corpo do relatório, demonstraram como o espaço exterior pode ser um recurso valioso para o ensino, com múltiplas possibilidades educativas, que não só permitem explorar o ambiente natural, como enriquecem a aprendizagem com atividades dinâmicas, estimulantes e atrativas e, por isso, motivantes e significativas.

É altura de referirmos que, com muita pena nossa, e alguma desilusão, em contexto da creche, não foi possível realizar atividades no espaço exterior, o que nos levou a uma necessária adaptação. Optamos por criar atividades que permitissem observar as perceções das crianças em relação às diferentes características do ambiente da sala. Dessa forma, organizamos um percurso de obstáculos, atividades de toque em diversas texturas, audição de músicas, entre outras. Estas adaptações permitiram às crianças, mesmo dentro da sala de

atividades, poderem explorar e interagir com o ambiente de maneira enriquecedora, desenvolvendo as suas habilidades sensoriais e motoras, e permitiram-nos a nós confirmar, fundamentar e perceber melhor as potencialidades educativas que o espaço pode oferecer.

Como referimos no corpo do trabalho, as crianças ao brincarem no espaço exterior descobrem ainda mais *affordances*, o que reforça a importância de deixá-las explorar o mundo que as rodeia. Podemos, então, afirmar que brincar é fundamental para a vida das crianças, e os adultos devem ter isso em mente. Brincar não deve ser apenas uma forma de ocupar tempo, mas sim ser um contributo para o desenvolvimento da criança. Devemos ter presente que brincar é fundamental para ganhar conhecimentos, desenvolver a socialização e construir uma identidade (Bilton et al., 2017; Silva & Sarmiento, 2017; Neto, 2020).

Gostaríamos de enfatizar que, no âmbito deste trabalho, os momentos de observação no espaço exterior foram dos mais enriquecedores que tivemos para ter a perceção dos comportamentos e das interações entre crianças. Quer no contexto de EPE, quer no contexto do 1.º CEB, foi possível verificar uma grande diversidade de interações e de comportamentos. Na EPE observamos que, embora as crianças interajam bastante no espaço exterior, elas têm as suas preferências, como o escorrega, a estrutura de barras e correr livremente. No entanto, ao longo da observação, verificamos que muitas crianças não sabiam brincar em pares. Foi com admiração, e alguma estranheza, que observamos 23 crianças num parque a brincar sozinhas, ainda que chamando constantemente um adulto para se associar à brincadeira. Essas observações foram fundamentais para entender melhor a dinâmica das suas interações (ou falta delas) e a necessidade de promover o desenvolvimento de interações sociais entre as crianças no espaço exterior. No caso do 1.º CEB sentimos a necessidade de compreender o motivo pelo qual as crianças, em geral, interagem pouco com o espaço exterior. A justificação que obtivemos foi o facto de não existir uma bola de futebol disponível. Sem esse objeto, as crianças geralmente optam por se sentar nas mantas à sombra ou brincar com os jogos de tabuleiro que eram levados de dentro da sala. Notamos que havia momentos em que algumas gostavam de apanhar flores, mas acabavam por se sentar.

Como futuras profissionais preocupamo-nos com a dependência em relação a diversos objetos, por parte dos grupos, o que, provavelmente, os impedem de conseguir, ou querer, explorar outras possibilidades que o espaço oferece, neste caso o espaço exterior envolvente. Estas observações levam-nos a refletir sobre a importância de possibilitar uma relação mais ativa e exploratória com o ambiente, independentemente da presença de objetos específicos.

Enquanto educadores/professores temos um papel fundamental de facilitação e mediação na construção de um ambiente exterior propício para a exploração, a descoberta e a construção do conhecimento. Assim, consideramos que devemos ter o cuidado em incluir na prática letiva atividades que potencializem e tirem proveito dos elementos do ambiente, como a exploração da natureza através da realização de aulas mais ativas e atividades físicas. Além disso, destacamos a importância de integrar ainda mais o espaço exterior no currículo, e vice-versa, isto é, criar conexões entre a sala de aula e o espaço exterior, proporcionando uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Esta abordagem irá, certamente, enriquecer o nosso processo de ensino e aprendizagem, como também promover o desenvolvimento integral, incentivando a curiosidade, a criatividade e a autonomia.

Ao analisarmos os resultados da prática que observamos e desenvolvemos, percebemos uma discrepância entre a teoria e a prática no que diz respeito ao brincar e ao espaço exterior. Embora a literatura apoie fortemente o brincar ao ar livre e a exploração do espaço exterior, ainda não os conseguimos promover, e implementar, de forma abrangente e em toda “a sua potencialidade”. Observando as *affordances* disponíveis para as crianças, fica evidente que nem todas são aproveitadas, o que pode ser atribuído, em parte, à falta de competências sociais, por exemplo, para brincar entre pares.

Para melhorar, no futuro, a experiência de brincar das crianças, e também de explorar o espaço exterior, sugere-se uma dinamização mais efetiva na hora do brincar, com a criação de atividades que, para além de incentivarem as interações e as relações interpessoais entre elas, as incentivem a tirar partido das possibilidades que o espaço exterior oferece. Ao planificar, o educador/professor pode incluir um tempo dedicado ao ar livre, recorrendo às *affordances*, não só como uma ferramenta para entender o brincar das crianças e perceber se há progressos ao longo do tempo, mas também para avaliar a qualidade do próprio espaço. Adicionalmente, uma outra sugestão será que os profissionais desenvolvam grelhas de observação, adaptadas às necessidades específicas das suas práticas e contextos, que lhes permitirão obter dados fundamentais para desenvolver, adaptar e melhorar as suas práticas.

Em jeito de reflexão final sobre a PES podemos sublinhar que é com satisfação que referimos que a experiência que vivenciamos foi única e ofereceu-nos inúmeras oportunidades de crescimento profissional e pessoal. Este período de prática de ensino, por ser supervisionada, é, na verdade, um laboratório de experiências, de conhecimentos, de interações e de reflexões em que, acima de tudo, é possível aprender com as crianças, com as educadoras/professoras cooperantes mais experientes e com as supervisoras e a sua orientação. Foi uma experiência (trans)formadora. Envolveu desafios e tentativas, umas

bem-sucedidas e outras menos bem-sucedidas, de os ultrapassar, e envolveu, acima de tudo, muitas aprendizagens. No final, não adquirimos só conhecimento técnico e pedagógico, mas também uma compreensão mais profunda do impacto que os educadores/professores podem ter na vida das suas crianças. Esta experiência, não só contribuiu para a nossa formação enquanto educadora/professora mais competente, mais empática e mais dedicada, como também nos alertou e preparou para a responsabilidade de o ser.

### Referências bibliográficas

- Almeida, G., et al. (2021). “Affordances” no espaço exterior: o exemplo do Programa Out to In. *Cadernos de Educação de Infância*. 10-15. APEI. <http://hdl.handle.net/10174/33386>
- APEI. (2022). *Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em educação pré-escolar (3-6 anos) em tempo de COVID19*. <https://apei.pt/download/contributo-para-assegurar-a-qualidade-pedagogica-em-educacao-pre-escolar-3-6-anos-em-tempo-de-covid19>
- Araújo, J., & Araújo, A. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. In J. OliveiraFormosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. (pp. 115-144). Artmed.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores. Perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-136. <http://hdl.handle.net/10773/17517>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 72, 85-104. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in initial teacher education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, v31, n.º2, 111-120. <https://eric.ed.gov/?id=EJ691272>
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche. CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.

- Clark, C. & Uzzel, D. (2002). The affordances of the home, neighbourhood, school and town centre for adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 95-108.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272494401902427>
- Cordovil, R., & Barreiros, J. (2008). Como os adultos percebem a capacidade de alcançar crianças: um estudo preliminar. In D. Catela & J. Barreiros (Eds.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança* (pp. 37-49). ESDRM Edições.
- Costall, A. (2005). Socializing affordances. *Theory & Psychology*, 5(4), 467-481.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354395054001>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2017). *Implications for educational practice of the science of learning and development*. Applied Developmental Science.
- Decreto-Lei nº119/2009, de 19 de maio, estabelece as condições de segurança a observar na localização, implantação, concepção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respectivo equipamento e superfícies de impacte. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 96.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2009/05/09600/0319103202.pdf>
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti. *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1203/1/ImportanciaContarHistorias\\_TR.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1203/1/ImportanciaContarHistorias_TR.pdf)
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Ferreira, D. (2010). *O direito a brincar*. Cadernos de Educação de Infância.
- Ferreira, A. M. de F. (2015). *Interação criança-espaço exterior em jardim de infância*. Universidade de Aveiro.  
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14081/1/intera%20cria%C3%A7%C3%A3o%20cria%C3%A7%C3%A3o%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf>

- Ferreira, J. (2022). *Educação, família e comunidade: Uma parceria fundamental*. Edições Sílabo.
- Fjørtoft, I., & Gundersen, K. (2007). Promoting motor learning in young children through landscapes. In J. Liukkonen, Y. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (Eds.), *Psychology for physical educators* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 201-218). FEPSAC.
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a Formação de Professores em Portugal, In CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva, Volume II* (pp. 773-810), Conselho Nacional de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/47042/1/texto%20Flores%20CNE.pdf>
- Fonseca, V. (2005). *O desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Âncora Editora.
- Formosinho, J. (2007). *A contextualização modelo curricular High/Scope no âmbito do projeto de infância*. Porto Editora.
- Gibson, J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press.
- Gibson, E. J., & Schmuckler, M. A. (1989) Going somewhere: En ecological and experimental approach to development and mobility. *Ecological Psychology*, 1(1), 3-25. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326969eco0101\\_2](https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326969eco0101_2)
- Gibson, E., & Pick, A. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford University Press.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa*. FACTOR.
- Guerra, I. (2020). *Desenvolvimento sócio-emocional na infância*. Almedina.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 29-37. [https://www.researchgate.net/publication/284394521\\_Affordances\\_of\\_children%27s\\_environments\\_A\\_functional\\_approach\\_to\\_environmental\\_description](https://www.researchgate.net/publication/284394521_Affordances_of_children%27s_environments_A_functional_approach_to_environmental_description)
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. Portal do Instituto Nacional de Estatística. <https://www.ine.pt>
- Larrea, I., Muela, A., Miranda, N., & Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European Early*

- Childhood Education Research Journal*, 27(2), 185–194.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579546>
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 34 - Série A. <https://files.dre.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>
- Looren de Jong, H. (1995). Ecological Psychology and Naturalism. Heider, Gibson and Marr. *Theory & Psychology*, vol 5(2), 251-269.  
<https://doi.org/10.1177/0959354395052005>
- Kyttä, M. (2002). The affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 109-123. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0249>
- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts- Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Helsinki University of Technology.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Montessori, M. (1987) *Mente absorvente*. Nórdica  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7627810/mod\\_resource/content/1/Montessori%20MenteAbsorvente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7627810/mod_resource/content/1/Montessori%20MenteAbsorvente.pdf)
- Moore, R. (1986). *Childhood's domain: Play and place in child development*. Croom Helm Ltd.
- Moreira, M. Veiga, G. Lopes, F. Hales, D. Luz, C.& Cordovil, R. (2023). Kindergarten affordances for physical activity and preschoolers' motor and social-emotional competence. *Children*, 10, 214.  
<https://doi.org/10.3390/children10020214>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Novo, A. (2007). Bibliotecário escolar, biblioteca e sucesso educativo: Uma revisão da literatura In J. A, Calixto (Ed.), *Ter ou não ter bibliotecário escolar: Valor e impacto dos recursos humanos nas bibliotecas escolares*. Fundação Calouste Gulbenkian.  
<http://hdl.handle.net/10400.2/2937>
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). *Práticas educativas na educação pré-escolar*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a*

- educação de infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho (org.) *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 71-96). Porto Editora.
- Oliveira, F. I. S., & Rodrigues, S. T. (2006). “Affordances”: A relação entre agente e ambiente. *Ciências & Cognição*, 09, 120-130. [http://www2.fc.unesp.br/livia/pdfs/17\\_br.pdf](http://www2.fc.unesp.br/livia/pdfs/17_br.pdf)
- Pimentel, A. (2007). Vygotski, uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 219-249). Artmed.
- Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. *Diário da República*, série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sando, O. J., & Sandseter, E.B. (2020). Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101430>
- Sandseter, E. (2009). Affordances for risky play in preschool: the importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439-446. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>
- Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - Um projeto de intervenção*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>
- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A Criança e a motricidade Fina: Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Papa-Letras.
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (orgs.). *Brincar e aprender na infância* (pp.39-57). Porto Editora.

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sim-Sim, I., et al. (2008). *Desenvolvimento da linguagem na educação infantil*. Editora ABC.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2.º ed.). Livros Horizonte.
- Sousa, D. A. (2014). *How the brain learns mathematics* (2.ª ed.). Corwin Press.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação*. Universidade Aberta.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: O estudo de caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-202. [https://www.academia.edu/10198052/Algumas\\_Notas\\_sobre\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Qualitativa\\_em\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Matem%C3%A1tica\\_o\\_Estudo\\_de\\_Caso](https://www.academia.edu/10198052/Algumas_Notas_sobre_Investiga%C3%A7%C3%A3o_Qualitativa_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_Matem%C3%A1tica_o_Estudo_de_Caso)
- Vilelas, J. (2020). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (3ª ed.). Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Würdig, R. C. (2010). Recreio: Os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *InterMeio*. 32, 90-105. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2427>
- Wieder, S. & Greenspan, S. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodek (org.) *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 167-189). Fundação Calouste Gulbenkian.

## **Anexos**

## Anexo I

### Grelha de observação de affordances percebidas do espaço exterior da EPE

| Descrição do espaço exterior |                                      |  |   |
|------------------------------|--------------------------------------|--|---|
| Tipos de affordances         | Affordances                          | Descrição  | Exemplos  |
| Affordances percebidas       | Escorregar                           | Superfícies que de para deslizar.  | Escorrega   |
|                              | Escalar                              | Superfícies que permitem subir e descer.                                 | Cordas, escadas para o escorrega, casas de plástico.  |
|                              | Esconder                             | Espaços fechados ou com obstáculos.                                      | Casinhas de madeira, túneis, árvores com copas densas |
|                              | Correr                               | Espaço amplo e aberto.   | Pátio, campo de futebol, pista de atletismo           |
|                              | Caminhar                             | Espaço amplo e aberto.   | Pátio, campo de futebol, pista de atletismo           |
|                              | Pendurar                             | Ficar pendurado em nas barras.   | Estrutura de barras                                   |
|                              | Balançar                             | Baloiços   | Baloiços, estrutura de barras.                        |
|                              | Deitar                               | Espaços planos e inclinados  | Chão  |
|                              | Observar                             | Plantas, flores, animais, céu. Cores, formas, texturas.                  | Jardim, horta, bosque, parque.                        |
|                              | Socializar                           | Espaços com bancos, mesas ou outros elementos que facilitam a interação. | Área de piquenique, anfiteatro, bancos                |
|                              | Tocar                                | Texturas diferentes.   | Pedras, madeira, relva, areia                         |
|                              | Cheirar                              | Flores, plantas, relva.  | Jardim, horta   |
|                              | Ouvir                                | Sons da natureza, sons da cidade.  | Pátio, parque   |
| Fazer de conta               | Espaços que permitem a dramatização. | Casinha de madeira, cozinha de brinquedo                                 |   |

## Anexo II

### Grelha de observação de affordances utilizadas do espaço exterior da EPE

|            | 1.ª Intervenção                                   |   | 2.ª Intervenção  |   |
|------------|---|---|--|---|
|            | Affordances Utilizadas                            | Como utilizou a affordances?  | Affordances Utilizadas   | Como utilizou a affordances?  |
| A2         |   |   | Escurregar   | Desce no escorrega maior, mas prefere o pequeno. Desce sentada  |
|            |   |   | Escalar  | Sobe pelas escadas estrutura do escorrega. Sobe para a estrutura que faz de banca   |
|            | Correr  | Corre até ao parque de forma livre.   | Correr   | Corre até ao parque de forma livre.   |
|            | Caminhar  | Caminha pelo parque a observar os colegas   | Caminhar   | Caminha pelo parque a observar os colegas. Sem interferir com ninguém, vagueia e balançar os braços.                                  |
|            |   |   | Balançar   | Balançava com os colegas no sobe e desce.   |
|            | Observa as árvores. Gosta de apanhar os bugalhos. | Observar  | Observa as árvores. Gosta de apanhar os bugalhos folhas de árvores. Apanha flores. |   |
| B2         | Escurregar  | Desce no escorrega grande e no escorrega pequeno. Desce sentada   | Escurregar   | Desce no escorrega grande e no escorrega pequeno. Desce sentada e fica sentada a proibido a descida dos colegas no final do escorrega |
|            | Escalar   | Escala na estrutura de cordas até ao topo. Sobe as escadas do escorrega sem medo. Sobe para as casas de plástico. | Escalar  | Escala na estrutura de cordas até ao topo. Sobe as escadas do escorrega sem medo.   |
|            | Esconder  | Fica dentro da casa de plástico assustar os colegas.  |  |   |
|            | Correr  | Corre até ao parque de forma livre.   | Correr   | Corre até ao parque de forma livre.   |
|            | Pendurar  | Fica pendurada na estrutura de barras.  |  |   |
|            | Balançar  | Balança na estrutura de barras, e salta para o chão.  |  |   |
| Socializar | Senta-se no chão a falar com os colegas           | Socializar  | Senta-se no chão a falar com as colegas e a tocar no chão                          |   |
|            |   | Tocar   | Toca no chão para sentir a textura.  |   |
| C2         | Escurregar  | Escurregou sentado e escurregou de cabeça para baixo no escorrega de menores dimensões.                           | Escurregar   | Escurregou sentado e escurregou de cabeça para baixo no escorrega de menores dimensões. Desce de pé no escorrega mais pequeno         |

### Anexo III

#### Grelha de observação de affordances utilizadas do espaço exterior da EPE (Continuação)

|    |            |  |            |  |
|----|------------|--|------------|--|
|    | Escalar    | Escala na estrutura de cordas até ao topo. Sobe as escadas dos escorregas sem medo. Sobe para as casas de plástico e tira as mãos. | Escalar    | Escala na estrutura de cordas até ao topo. Sobe as escadas dos escorregas sem medo.  |
|    | Esconder   | Esconde-se dentro das casas de plástico.   |            |  |
|    | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.  | Correr     | Corre até ao parque de forma livre. Corre à volta das estruturas.  |
|    | Pendurar   | Fica pendurado na estrutura de barras.   | Pendurar   | Fica pendurado na estrutura de barras.   |
|    | Balançar   | Na estrutura mais alta de barra balança para ganhar impulso para saltar para o chão  | Balançar   | Na estrutura mais alta de barra balança para ganhar impulso para saltar para o chão. Estrutura mais baixa, fica a balançar, mas toca com os pés no chão. |
| D2 | Escorregar | Escorregou sentado   | Escorregar | Escorregou sentado   |
|    | Escalar    | Sobe na estrutura de cordas até ao topo.   | Escalar    | Sobe na estrutura de cordas até ao topo.   |
|    | Correr     | Corre até ao parque de forma livre. Corre pelas estruturas.  | Correr     | Corre até ao parque de forma livre. Corre pelas estruturas.  |
|    | Tocar      | Tocou nos painéis sensoriais.  |            |  |
|    | Pendurar   | Fica pendurado na estrutura de barras.   | Pendurar   | Fica pendurado na estrutura de barras, mais especificamente na mais pequena.   |
| E2 | Balançar   | Balança com as pernas na estrutura de barras, mas bate com os pés no chão  | Balançar   | Balança com as pernas na estrutura de barras, mas bate com os pés no chão  |
|    | Escorregar | Desce pelo escorrega. Tem preferência pelo maior.  | Escorregar | Desce pelo escorrega. Tem preferência pelo maior.  |
|    | Escalar    | Sobe pelas escadas para o escorrega. Escala na estrutura de cordas até ao meio.  | Escalar    | Sobe pelas escadas para o escorrega  |
|    | Esconder   | Utiliza a casa e plástico para se esconder e assustar os colegas. Utiliza a casa como forma de estar livre de ser apanhado.        |            |  |
|    | Correr     | Corre pelo espaço. Mete-se com o adulto para que interaja com ele.   | Correr     | Corre até ao parque de forma livre. Corre pelas estruturas do parque. Joga à apanhada com o adulto.  |
|    | Caminhar   | Anda pelas estruturas a tentar chamar atenção do adulto.   |            |  |
| F2 | Pendurar   | Pendura-se na estrutura de barras e depois salta para o chão   | Pendurar   | Pendura-se na estrutura de barras e depois salta para o chão   |
|    | Balançar   | Balança na estrutura de barras   | Balançar   | Balança na estrutura de barras   |
|    | Escorregar | Escorrega sem medo, mas primeiro chama o adulto para ver.  | Escorregar | Escorrega sem medo, mas primeiro chama o adulto para ver. Dá a sensação que quer descer deitado, mas não o faz.  |
|    | Escalar    | Sobe as escadas sem medo, mas fica a chamar atenção do adulto.   | Escalar    | Sobe as escadas sem medo, mas fica a chamar atenção do adulto. Sobe na casa de plástico.   |
|    | Esconder   | Utiliza a casa de plástico para se esconder.   |            |  |
|    | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.  | Correr     | Corre até ao parque de forma livre. Corre pelas estruturas para fugir do adulto  |
|    | Caminhar   | Caminha pelas estruturas, sorrindo para os colegas   | Caminhar   | Caminha pelas estruturas e pede pela atenção do adulto.  |
|    | Pendurar   | Pendura-se na estrutura de barras e depois salta para o chão   | Pendurar   | Pendura-se na estrutura de barras e depois salta para o chão   |
|    | Balançar   | Balança na estrutura de barras   | Balançar   | Balança na estrutura de barras   |
|    | Observar   | Enquanto caminha, fica a observar os colegas e os adultos  | Observar   | Observa os adultos e nas grades observava as obras do lado da rua.   |

### Anexo IV

#### Grelha de observação de affordances utilizadas do espaço exterior da EPE (Continuação)

|    |              |   |            |   |
|----|--------------|---|------------|---|
| G2 | Escorregar   | Escorregou de cabeça para baixo, no escorrega de menores dimensões.   | Escorregar | Utiliza os dois escorregas. Escorregou de cabeça para baixo, no escorrega de menores dimensões. |
|    | Escalar      | Sobe na estrutura de cordas até ao topo. Não hesita em subir, e se o deixassem tentar passar para o outro lado. Sobe sem medo as escadas do escorrega | Escalar    | Sobe na estrutura de cordas até ao topo. Sobe sem medo as escadas do escorrega                  |
|    | Esconder     | Utiliza as casas de plástico para fazer de refúgio para o brincar de faz de conta.  |            |   |
|    | Correr       | Corre até ao parque de forma livre.   | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.   |
|    | Pendurar     | Pendura-se na estrutura de barras e depois salta para o chão. Enquanto se pendura, faz força para as pernas se levantarem.                            | Pendurar   | Pendura-se na estrutura de barras e depois salta para o chão                                    |
|    | Balançar     | Balança na estrutura de barras  | Balançar   | Balança na estrutura de barras  |
| H2 | Socializar   | Dentro das casas de plástico brinca com os colegas.   |            |   |
|    | Faz de conta | Brincar dentro das casas ao faz de conta. Finge que está a fazer o almoço.  |            |   |
|    | Escorregar   | Escorrega sentada só usa o escorrega de maiores dimensões.  | Escorregar | Escorrega sentada só usa o escorrega de maiores dimensões.                                      |
|    | Escalar      | Sobe sem medo as escadas do escorrega   | Escalar    | Sobe sem medo as escadas do escorrega e sobe para as casas de plástico                          |
| I2 | Esconder     | Refugia-se na casa de plástico.   |            |   |
|    | Correr       | Corre até ao parque de forma livre.   | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.   |
|    | Socializar   | Senta-se no chão a falar com as colegas.  |            |   |
|    | Escorregar   | Desce no escorrega grande.  | Escorregar | Desce no escorrega grande.  |
| J2 | Escalar      | Sobe as escadas do escorrega, mas devagar.  | Escalar    | Sobe as escadas do escorrega, mas devagar.  |
|    | Correr       | Corre até ao parque de forma livre.   | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.   |
|    | Observar     | Observa os colegas ao pé de um adulto   | Observar   | Observa os colegas ao pé de um adulto   |
|    | Escorregar   | Utiliza os escorregas, desce sentada.   | Escorregar | Utiliza os escorregas, desce sentada.   |
|    | Escalar      | Sobe pelas escadas sem medo. Tenta sempre passar à frente.  | Escalar    | Sobe pelas escadas sem medo. Tenta sempre passar à frente.                                      |
|    | Esconder     | Esconde-se na casa de plástico e depois foge  |            |   |
|    | Correr       | Corre até ao parque de forma livre. Corre pelas estruturas.   | Correr     | Corre até ao parque de forma livre. Corre pelas estruturas.                                     |
|    | Pendurar     | Na estrutura das barras, ela sobe e fica pendurada e salta para o chão.   | Pendurar   | Na estrutura das barras, ela sobe e fica pendurada e salta para o chão.                         |
| L2 | Balançar     | Balança na estrutura de barras. Utiliza o baloiço.  | Balançar   | Balança na estrutura de barras.   |
|    | Socializar   | Pede aos colegas para correrem com ela.   |            |   |
|    | Tocar        | Brinco nos painéis sensoriais   |            |   |
|    | Ouvir        | Alertou para o barulho das obras.   |            |   |
| L2 | Escorregar   | Utiliza os escorregas sentado.  | Escorregar | Utiliza os dois escorregas sentado  |

## Anexo V

### Grelha de observação de affordances utilizadas do espaço exterior da EPE (Continuação)

|    |            |   |              |   |
|----|------------|---|--------------|---|
|    | Escalar    | Sobe na estrutura de cordas até ao topo. Sobe sem medo as escadas do escorrega                                | Escalar      | Sobe na estrutura de cordas até ao topo.  |
|    | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.   | Correr       | Corre até ao parque de forma livre. Corre entre as estruturas.  |
|    | Pendurar   | Fica pendurado e depois salta para o chão   | Pendurar     | Fica pendurado e depois salta para o chão.  |
|    | Balançar   | Balança na estrutura de barras. Utilizou o baloiço  | Balançar     | Balança na estrutura de barras. Utilizou o baloiço.   |
|    | Tocar      | Brincou nos painéis sensoriais.   |              |   |
|    | Ouvir      | Deu conta do barulho das obras.   |              |   |
| M2 | Escorregar | Utiliza os escorregas, desce sentada e de barriga para baixo  | Escorregar   | Utiliza os escorregas, desce sentada e de barriga para baixo  |
|    | Escalar    | Sobe na estrutura de cordas até ao topo. Sobe sem medo as escadas do escorrega                                | Escalar      | Sobe na estrutura de cordas até ao topo. Sobe sem medo as escadas do escorrega  |
|    | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.   | Correr       | Corre até ao parque de forma livre. Corre pelas estruturas.   |
|    | Caminhar   | Caminha pelas estruturas.   | Caminhar     | Caminha pelas estruturas.   |
|    | Balançar   | Utilizou o baloiço.   | Balançar     | Utilizou o baloiço.   |
|    | Deitar     | Deitou-se no chão para brincar com os bugalhos.   |              |   |
| N2 | Tocar      | Brincou nos painéis sensoriais.   |              |   |
|    | Cheirar    | Apanhou flores e bugalhos e cheirou.  |              |   |
|    | Escorregar | Desce sentado no escorrega de pequenas dimensões, mas ameaça descer de cabeça.                                | Escorregar   | Desce sentado no escorrega de pequenas dimensões, mas ameaça descer de cabeça. No escorrega de grandes dimensões desce de barriga para baixo. |
|    | Escalar    | Sobe a casa de plástico. Utiliza as escadas dos escorregas sem medo. Sobe até ao topo da estrutura de cordas. | Escalar      | Utiliza as escadas dos escorregas sem medo. Sobe até ao topo da estrutura de cordas.  |
|    | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.   | Correr       | Corre até ao parque de forma livre.   |
|    | Pendurar   | Na estrutura das barras, ela sobe e fica pendurada e salta para o chão.                                       | Pendurar     | Na estrutura das barras, ela sobe e fica pendurada e salta para o chão.   |
|    | Balançar   | Balança na estrutura de barras.   | Balançar     | Balança na estrutura de barras.   |
|    | Deitar     | Deitou-se no chão a fingir que foi apanhado pelo monstro.   |              |   |
|    | Tocar      | Brincou nos painéis sensoriais.   |              |   |
|    | Cheirar    | Apanhou flores e cheirou.   |              |   |
| O2 | Ouvir      | Ouviu o barulho das obras.  | Faz de conta | Brincou a fingir que era um dinossauro.   |
|    |            |   | Escorregar   | Desce sentada e de barriga para baixo nos escorregas.   |
|    |            |   | Escalar      | Sobe sem medo as escadas do escorrega.  |
| P2 | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.   | Correr       | Corre até ao parque de forma livre.   |
|    | Escorregar | Desce sentada nos escorregas, mas prefere o de maior dimensão.  | Escorregar   | Desce sentada nos escorregas, mas prefere o de maior dimensão.  |
|    | Escalar    | Sobe e fica pendurada e salta para o chão. Sobe para as casas de plástico.                                    | Escalar      | Sobe e fica pendurada e salta para o chão.  |

## Anexo VI

### Grelha de observação de affordances utilizadas do espaço exterior da EPE (Continuação)

|    |            |  |            |   |
|----|------------|--|------------|---|
|    | Pendurar   | Na estrutura das barras, ela sobe e fica pendurada e salta para o chão.    | Pendurar   | Na estrutura das barras, ela sobe e fica pendurada e salta para o chão.                         |
|    | Balançar   | Balança na estrutura de barras.  | Balançar   | Balança na estrutura de barras.   |
|    | Observar   | Mantinha-se atenta ao que os colegas faziam.                               |            |   |
|    | Tocar      | Brincou nos painéis sensoriais.  |            |   |
| Q2 | Escorregar | Utiliza os escorregas, mas prefere o de pequenas dimensões.                | Escorregar | Utiliza os escorregas, mas prefere o de pequenas dimensões.                                     |
|    | Escalar    | Sobe a estrutura de cordas. Sobe as escadas do escorrega mais com cuidado. | Escalar    | Sobe a estrutura de cordas. Sobe as escadas do escorrega mais com cuidado.                      |
|    | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.  | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.   |
|    | Caminhar   | Caminha pelas estruturas a observar os colegas                             | Caminhar   | Caminha pelas estruturas a observar os colegas  |
|    | Balançar   | Balança na estrutura de barras. Utiliza os baloiços.                       | Balançar   | Balança na estrutura de barras. Utiliza os baloiços.  |
| R2 | Observar   | Observa os colegas a brincar.  | Observar   | Observa os colegas a brincar.   |
|    | Escorregar | Desce sentada nos escorregas, mas prefere o de maior dimensão.             | Escorregar | Desce sentada nos escorregas, mas prefere o de maior dimensão.                                  |
|    | Escalar    | Sobe e fica pendurada e salta para o chão. Sobe para as casas de plástico. | Escalar    | Sobe e fica pendurada e salta para o chão.  |
|    | Correr     | Corre até ao parque de forma livre. Corre pelas estruturas.                | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.   |
|    | Pendurar   | Na estrutura das barras, ela sobe e fica pendurada e salta para o chão.    | Pendurar   | Na estrutura das barras, ela sobe e fica pendurada e salta para o chão.                         |
|    | Balançar   | Balança na estrutura de barras. Utiliza os baloiços.                       | Balançar   | Balança na estrutura de barras. Utiliza os baloiços.  |
| S2 | Observar   | Mantinha-se atenta ao que os colegas faziam.                               |            |   |
|    | Tocar      | Brincou nos painéis sensoriais.  |            |   |
|    | Escorregar | Utiliza os escorregas. Desce sentada.                                      | Escorregar | Utiliza os escorregas. Desce sentada.   |
|    | Escalar    | Na estrutura de cordas, ela sobe até ao topo.                              | Escalar    | Na estrutura de cordas, ela sobe até ao topo.   |
|    | Esconder   | Esconde-se dentro da casa e depois sai a correr.                           |            |   |
| T2 | Correr     | Corre até ao parque de forma livre. Corre pelas estruturas.                | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.   |
|    | Pendurar   | Na estrutura das barras, ela sobe e fica pendurada de forma sistemática.   | Pendurar   | Na estrutura das barras, ela sobe e fica pendurada de forma sistemática. Utiliza o baloiço.     |
|    | Balançar   | Na estrutura das barras, balança o corpo de forma sistemática.             | Balançar   | Na estrutura das barras, balança o corpo de forma sistemática.                                  |
|    | Escorregar | Escorrega sentado e tenta descer de cabeça para baixo.                     | Escorregar | Escorrega sentado e tenta descer de cabeça para baixo.  |
| U2 | Escalar    | Sobe sem medo para os escorregas.  | Escalar    | Sobe sem medo para os escorregas.   |
|    | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.  | Correr     | Corre até ao parque de forma livre.   |
|    | Tocar      | Brincou nos painéis sensoriais.  |            |   |
|    | Ouvir      | Estava atento às obras do outro lado da rua.                               |            |   |
|    | Escorregar | Utiliza os dois escorregas, mas desde sentado.                             | Escorregar | Utiliza os dois escorregas, mas desde sentado. No escorrega de pequenas dimensões desce cabeça. |

## Anexo VII

### Grelha de observação de affordances utilizadas do espaço exterior da EPE (Continuação)

|     |              |  |              |   |
|-----|--------------|--|--------------|---|
|     | Escalar      | Sobe a casa de plástico. Sobe com cuidado as escadas do escorrega de grandes dimensões.                                | Escalar      | Sobe com cuidado as escadas do escorrega de grandes dimensões.    |
|     | Esconder     | Esconde-se na casa de plástico.  |              |   |
|     | Correr       | Corre até ao parque de forma livre.  | Correr       | Corre até ao parque de forma livre.                               |
|     | Balançar     | Utiliza o baloço.  | Balançar     | Utiliza o baloço  |
|     | Faz de conta | Brinca sozinho.  |              |   |
| V 2 | Escorregar   | Desce sentada nos dois escorregas  | Escorregar   | Desce sentada nos dois escorregas.                                |
|     | Escalar      | Sobe sem medo para os escorregas.  | Escalar      | Sobe sem medo para os escorregas.                                 |
|     | Correr       | Corre até ao parque de forma livre. Correu pelas estruturas com os colegas a fingir que estavam a fugir de um monstro. | Correr       | Corre até ao parque de forma livre.                               |
|     | Deitar       | Deitou-se no chão a brincar com os colegas a fingir que o monstro os tinha apanhado.                                   |              |   |
|     | Socializar   | Enquanto corria, falava com os colegas.  | Socializar   | Manteve a personagem dos dinossauros.                             |
|     | Tocar        | Brincou nos painéis sensoriais   |              |   |
|     | Ouvir        | Estava atento às obras do outro lado da rua.   |              |   |
| X2  | Escorregar   | Desce sentada nos dois escorregas  | Escorregar   | Desce sentada nos dois escorregas.                                |
|     | Escalar      | Sobe sem medo para os escorregas.  | Escalar      | Sobe sem medo para os escorregas.                                 |
|     | Correr       | Corre até ao parque de forma livre. Correu pelas estruturas com os colegas a fingir que estavam a fugir de um monstro. | Correr       | Corre até ao parque de forma livre.                               |
|     | Deitar       | Deitou-se no chão a brincar com os colegas a fingir que o monstro os tinha apanhado.                                   |              |   |
|     | Socializar   | Enquanto corria, falava com os colegas.  | Socializar   | Manteve a personagem dos dinossauros.                             |
|     | Tocar        | Brincou nos painéis sensoriais   |              |   |
|     | Ouvir        | Estava atento às obras do outro lado da rua.   |              |   |
| Z2  | Escorregar   | Escorrega sentado, mas só usa o escorrega de grandes dimensões.  | Faz de conta | Fingiu sem um dinossauro com os colegas.                          |
|     | Esconder     | Esconde-se na casa de plástico para assustar os colegas.   | Escorregar   | Escorrega sentado, mas só usa o escorrega de grandes dimensões.   |
|     | Escalar      | Sobe as escadas sem medo. Sobe na casa de plástico.  | Escalar      | Sobe as escadas sem medo. Sobe a estrutura de cordas até ao topo. |
|     | Correr       | Corre até ao parque de forma livre. Corre pelo parque com os colegas.  | Correr       | Corre até ao parque de forma livre.                               |
|     |              |  |              |   |
|     | Balançar     | Sobe e fica pendurado e salta para o chão.   | Balançar     | Sobe e fica pendurado e salta para o chão.                        |
|     | Tocar        | Brincou nos painéis sensoriais.  |              |   |
|     | Ouvir        | Ficou atento ao barulho das obras que estavam no outro lado da rua.  |              |   |
|     |              |  | Faz de conta | Fingiu com os colegas que era um dinossauro.                      |

## Anexo VIII

### Grelha de observação de affordances percebidas do espaço exterior da 1.ªCEB

| Descrição do espaço exterior |                                   |  |   |
|------------------------------|-----------------------------------|--|---|
| Tipos de affordances         | Affordances                       | Descrição  | Exemplos  |
| Affordances percebidas       | Escalar                           | Superfícies que permitem subir e descer.                                 | Cordas, muros e escadas para o escorrega              |
|                              | Esconder                          | Espaços fechados ou com obstáculos.                                      | Casinhas de madeira, túneis, árvores com copas densas |
|                              | Correr                            | Espaço amplo e aberto.   | Pátio, campo de futebol, pista de atletismo           |
|                              | Pendurar                          | Superfícies que permitem ficar suspenso.                                 | Cordas  |
|                              | Observar a natureza               | Plantas, flores, animais, céu.   | Jardim, horta, bosque                                 |
|                              | Socializar                        | Espaços com bancos, mesas ou outros elementos que facilitam a interação. | Área de piquenique, anfiteatro, bancos                |
|                              | Tocar                             | Texturas diferentes.   | Pedras, madeira, grama, areia                         |
|                              | Cheirar                           | Flores, plantas, relva.  | Jardim, horta   |
| Ouvir                        | Sons da natureza, sons da cidade. | Pátio, parque  |   |
| Deitar                       | Espaço amplo e aberto.            | Relva, muro, chão.   |   |

## Anexo IX

*Grelha de observação de affordances utilizadas do espaço exterior da 1.ºCEB  
(Continuação)*

| Identificação | 1.º Intervenção               |  | 2.º Intervenção               |  |
|---------------|-------------------------------|--|-------------------------------|--|
|               | <i>Affordances Utilizadas</i> | <i>Como utilizou as affordances?</i>                               | <i>Affordances Utilizadas</i> | <i>Como utilizou as Affordances</i>      |
| A3            | Escalar                       | Subiu para as cadeiras da árvore.<br>Subiu para uma caixa de pedra |                               |  |
|               | Correr                        | Corre livremente pelo espaço.                                      | Correr                        | Corre livremente pelo espaço.            |
|               |                               |  | Esconder                      | Esconde-se debaixo do paraquedas         |
|               | Socializar                    | Esteve a conversar na manta  | Socializar                    | Esteve a conversar na manta              |
| B3            |                               |  | Deitar                        | Deitou-se na manta                       |
|               | Correr                        | Corre livremente pelo espaço.                                      | Correr                        | Corre livremente pelo espaço.            |
|               |                               |  | Esconder                      | Esconde-se debaixo do paraquedas         |
|               | Pendurar                      | Pendura-se numa corda  |                               |  |
|               | Observar                      | Observou os colegas.   |                               |  |
|               | Tocar                         | Apanhou relva e flores.  |                               |  |
| C3            | Cheirar                       | Cheirou as flores e comparou os cheiros.                           |                               |  |
|               |                               |  | Socializar                    | Esteve a conversar na manta              |
|               |                               |  | Deitar                        | Deitou-se na manta.                      |
|               | Correr                        | Corre livremente pelo espaço.                                      | Correr                        |  |
| D3            |                               |  | Esconder                      | Esconde-se debaixo do paraquedas         |
|               | Observar                      | Observou os colegas.   |                               |  |
|               | Tocar                         | Apanhou relva e flores.  |                               |  |
|               | Cheirar                       | Cheirou as flores e comparou os cheiros.                           | Cheirar                       | Cheirou as flores e comparou os cheiros. |
| E3            | Escalar                       | Subiu para uma caixa de pedra                                      |                               |  |
|               | Correr                        | Corre livremente pelo espaço.                                      | Correr                        | Corre livremente pelo espaço.            |
|               |                               |  | Esconder                      | Esconde-se debaixo do paraquedas         |
|               | Deitar                        | Deitou-se na manta.  | Socializar                    | Esteve a conversar na manta              |
|               | Tocar                         | Anda descalço na relva.  | Deitar                        | Deitou-se na manta.                      |
| F3            | Correr                        | Corre livremente pelo espaço.                                      | Correr                        | Corre livremente pelo espaço.            |
|               |                               |  | Esconder                      | Esconde-se debaixo do paraquedas         |
|               | Observar                      | Observou os colegas, mas sem interagir                             | Observar                      | Observou os colegas, mas sem interagir   |
|               |                               |  | Socializar                    | Esteve a conversar na manta              |
| F3            | Deitar                        | Deitou-se na manta.  | Deitar                        | Deitou-se na manta.                      |
|               | Tocar                         | Anda descalço na relva   |                               |  |
|               |                               |  |                               |  |

## Anexo X

Grelha de observação de affordances utilizadas do espaço exterior da 1.ªCEB  
(Continuação)

|    |            |  |            |                                  |
|----|------------|--|------------|----------------------------------|
| G3 | Escalar    | Subiu para uma caixa de (...)                      |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.                      |            |                                  |
| H3 | Escalar    | Subiu para uma caixa de pedra                      |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.                      | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    | Deitar     | Deitou-se na manta.                                |            |                                  |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta                        |            |                                  |
|    | Tocar      | Anda descalço na relva                             |            |                                  |
| I3 |            |  | Esconder   | Esconde-se debaixo do paraquedas |
|    | Escalar    | Subiu para uma caixa de pedra                      |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.                      | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta                        | Socializar | Esteve a conversar na manta      |
|    | Deitar     | Deitou-se na manta.                                | Deitar     | Deitou-se na manta.              |
| J3 |            |  | Esconder   | Esconde-se debaixo do paraquedas |
|    | Tocar      | Anda descalço na relva                             |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.                      | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta                        | Socializar | Esteve a conversar na manta      |
|    |            |  | Esconder   | Esconde-se debaixo do paraquedas |
| K3 | Deitar     | Deitou-se na manta.                                | Deitar     | Deitou-se na manta.              |
|    | Tocar      | Anda descalço na relva                             |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.<br>Jogou à apanhada. | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    |            |  | Esconder   | Esconde-se debaixo do paraquedas |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta                        | Socializar | Esteve a conversar na manta      |
| L3 | Deitar     | Deitou-se na manta.                                | Deitar     | Deitou-se na manta.              |
|    | Tocar      | Anda descalço na relva                             |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.<br>Jogou à apanhada. | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    |            |  | Esconder   | Esconde-se debaixo do paraquedas |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta                        | Socializar | Esteve a conversar na manta      |
| M3 | Deitar     | Deitou-se na manta.                                | Deitar     | Deitou-se na manta.              |
|    | Tocar      | Anda descalço na relva                             |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.                      | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    |            |  | Esconder   | Esconde-se debaixo do paraquedas |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta                        | Socializar | Esteve a conversar na manta      |

## Anexo XI

Grelha de observação de affordances utilizadas do espaço exterior da 1.ªCEB  
(Continuação)

|    |            |  |            |                                  |
|----|------------|--|------------|----------------------------------|
| N3 | Tocar      | Anda descalço na relva                             |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.                      | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    | Deitar     | Deitou-se na manta.                                | Deitar     | Deitou-se na manta.              |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta                        | Socializar | Esteve a conversar na manta.     |
|    | Tocar      | Anda descalço na relva                             |            |                                  |
| O3 | Escalar    | Subiu para as cadeiras da árvore.                  |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.                      | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    |            |  | Esconder   | Esconde-se debaixo do paraquedas |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta                        |            |                                  |
|    | Deitar     | Deitou-se na manta.                                |            |                                  |
| P3 | Tocar      | Anda descalço na relva                             |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.<br>Jogou à apanhada. | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    |            |  | Esconder   | Esconde-se debaixo do paraquedas |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta                        |            |                                  |
|    | Deitar     | Deitou-se na manta.                                |            |                                  |
| Q3 | Tocar      | Anda descalço na relva                             |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.<br>Jogou à apanhada. | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    | Deitar     | Deitou-se na manta.                                | Deitar     | Deitou-se na manta.              |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta                        | Socializar | Socializou na manta.             |
|    |            |  |            |                                  |
| R3 | Escalar    | Subiu para uma caixa de pedra                      |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.                      | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    |            |  | Esconder   | Esconde-se debaixo do paraquedas |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta                        |            |                                  |
|    | Deitar     | Deitou-se na manta.                                |            |                                  |
| S3 | Tocar      | Anda descalço na relva                             |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.                      | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta                        | Socializar | Esteve a conversar na manta      |
|    | Deitar     | Deitou-se na manta.                                | Deitar     | Deitou-se na manta.              |
|    |            |  |            |                                  |
| T3 | Tocar      | Anda descalço na relva                             |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.                      | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    |            |  | Esconder   | Esconde-se debaixo do paraquedas |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta                        |            |                                  |

## Anexo XII

*Grelha de observação de affordances utilizadas do espaço exterior da 1.ºCEB  
(Continuação)*

|    |            |  |            |                                  |
|----|------------|--|------------|----------------------------------|
|    | Deitar     | Deitou-se na manta.                      |            |                                  |
|    | Tocar      | Anda descalço na relva                   |            |                                  |
| U3 | Escalar    | Subiu para as cadeiras da árvore.        |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.            | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    |            |  | Esconder   | Esconde-se debaixo do paraquedas |
|    |            |  | Deitar     | Deitou-se na manta.              |
|    | Socializar | Esteve a conversar na manta              | Socializar | Socializou na manta.             |
|    | Observar   | Observou os colegas.                     |            |                                  |
|    | Tocar      | Apanhou relva e flores.                  |            |                                  |
|    | Cheirar    | Cheirou as flores e comparou os cheiros. |            |                                  |
| V3 | Escalar    | Subiu para uma caixa de pedra            | Esconder   | Esconde-se debaixo do paraquedas |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.            | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    |            |  | Socializar | Esteve a conversar na manta      |
|    |            |  | Deitar     | Deitou-se na manta.              |
| X3 | Escalar    | Subiu para uma caixa de pedra            |            |                                  |
|    | Correr     | Corre livremente pelo espaço.            | Correr     | Corre livremente pelo espaço.    |
|    |            |  | Esconder   | Esconde-se debaixo do paraquedas |
|    | Pendurar   | Pendurou-se numa corda                   |            |                                  |
|    | Deitar     | Deitou-se na manta.                      | Socializar | Esteve a conversar na manta      |
|    | Tocar      | Anda descalço na relva                   | Deitar     | Deitou-se na manta.              |