



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Andreia Filipa Fita Ponte

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

Orientado por

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2018



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Andreia Filipa Fita Ponte

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

Orientado por

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2018

Agradecimentos

Este longo caminho foi percorrido de mãos dadas com pessoas que me apoiaram permanentemente no decorrer destes cinco anos, do qual fizeram parte momentos bons e menos bons, porém marcados com uma permanente perseverança de alcançar os meus sonhos. Para tal, não podia deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram para o alcance deste sonho.

Agradeço à Escola Superior de Educação e aos seus professores pelo acolhimento que demonstraram ao longo desta caminhada e que contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro, orientadora do presente relatório e supervisora da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela disponibilidade permanente, simpatia, alegria contagiante, encorajamento e pela partilha de novos saberes que levo para o futuro.

Ao Professor Doutor Luís Castanheira, supervisor da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito dos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, pela disponibilidade incansável, pelas palavras de encorajamento que me fizeram seguir em frente com esta temática que tanto me fascina e, pelos saberes partilhados.

Às instituições onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada, diretor(as), educador(as), professores(as), auxiliares, funcionários, a todos o meu muito obrigado por me proporcionar esta experiência enriquecedora.

Às crianças que marcaram o meu percurso repleto de carinho, sem elas nada seria possível. Agradeço, também, os seus ensinamentos.

À minha família pelo apoio, carinho e encorajamento. Em especial à minha Avó e à minha Mãe por tudo o que temos partilhado ao longo da vida.

Ao meu namorado pelo apoio, paciência, companheirismo e pelas palavras de incentivo ao longo destes anos.

Às minhas amigas agradeço todos os momentos de diversão e de conversas.

Por fim, a todos aqueles que, apesar de não estarem aqui mencionados, de uma forma mais ou menos direta, me ajudaram no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A todos OBRIGADA!

Resumo

Este relatório decorre do trabalho desenvolvido na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que integra o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança, do Instituto Politécnico de Bragança.

Iniciámos a PES em contexto de Creche, prosseguimos para o contexto de Educação Pré-Escolar e terminámos o nosso percurso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em cada contexto desenvolvemos diversas Experiências de Ensino Aprendizagem tendo em consideração a articulação curricular, os interesses das crianças e o ritmo de aprendizagem das mesmas. Para orientarmos a ação educativa apoiámo-nos nos documentos oficiais e orientadores da prática pedagógica, mais especificamente, Princípios Educativos em Creche, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Programas e Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As Experiências de Ensino Aprendizagem que descrevemos e sobre as quais refletimos pretendem dar resposta à nossa problemática em estudo: Que importância cada um dos intervenientes no processo educativo atribui ao espaço exterior como recurso pedagógico e que relação estabelecem entre este e o processo ensino/aprendizagem? Para tentar dar resposta a esta questão delineámos seguintes objetivos: i) Conhecer a opinião dos educadores/professores acerca da utilização do espaço exterior, como recurso pedagógico; ii) Conhecer a opinião dos pais/encarregados de educação acerca da importância da realização de atividades no exterior; iii) Promover atividades nos espaços exteriores; iv) Conhecer a opinião das crianças acerca das atividades realizadas nos espaços exteriores e v) Analisar a opinião dos encarregados de educação/ educadores e professores sobre o espaço exterior como recurso pedagógico e que relação estabelecem entre este e o processo ensino/aprendizagem.

Para que fosse possível recolhermos e analisarmos os dados foi necessário selecionar um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados dos quais destacamos: notas de campo, questionário aos encarregados de educação e educadores/professores. Para análise dos dados recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Esta análise complementou-se com a apresentação das experiências de ensino aprendizagem envoltas num processo descritivo, interpretativo, enquadrando-se numa abordagem qualitativa.

Após a análise dos dados pudemos constatar que, no geral, os intervenientes no processo educativo estão conscientes da importância das atividades no espaço exterior para o desenvolvimento das crianças pois este desenvolve competências sociais, cognitivas, motoras, ajuda no seu bem-estar, desenvolve a criatividade, a curiosidade, a exploração, a autonomia, auxilia na saúde, aprendem a respeitar o meio considerando-o como um espaço importante para as atividades lúdicas e para novas aprendizagens. Quando referem a importância do espaço exterior para o processo ensino/aprendizagem percebemos que os encarregados de educação e educadores/ professores percebe-se que estes consideram este espaço importante pois as crianças ficam mais desinibidas, motivadas e mais predispostas para a realização das tarefas propostas.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Creche; Educação pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Espaço exterior e intervenientes no processo educativo.

Abstract

This report stems from the work developed within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice (STP), which integrates the master's Course in Pre-School Education and Primary School Teaching, of "*Escola Superior de Educação de Bragança, Instituto Politécnico de Bragança*".

We started the Supervised Teaching Practice in Child Day Care context, proceeded to the Pre-School and finished our course at the Primary School. In each context we have developed several Teaching Learning Experiences considering the curricular articulation, the interests of the children and their learning rhythm. In order to guide the educational action, we relied on the official and guiding documents of Pedagogical Practice, more specifically, "*Princípios Educativos em Creche*", "*Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*" and "*Programas e Metas Curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico*".

The Teaching Learning Experiences we describe, substantiate and reflect upon, are intended to answer to our study problematic: What is the importance that each of the actors in the educational process assign to the outer space as a pedagogical resource, and what relationship do they establish between this and the teaching/learning process? In order to answer this question, we outlined the following objectives: i) To know the teachers/educators opinion about the use of the outer space as a pedagogical resource; ii) Know the parents/guardians opinion on the importance of carrying out outdoor activities; iii) Promoting activities on the outdoor spaces; iv) Know the children's opinion about the activities carried out on the outdoors; v) To analyse the opinion of the parents/educators and teachers on outer space as a pedagogical resource and what relationship they establish between this and the teaching/learning process.

In order to be able to collect the information for our investigation it was necessary to select a set of data collection techniques and instruments. To do so, we used the field notes and, parents/guardians and teachers/educators' surveys, as instruments of data collection. The presentation of the teaching/learning experiences translates into a descriptive, interpretive and reflective process, based on a qualitative approach.

After analysing them, we were able to see that, in general, the participants in the educational process are aware of the outer space activities importance for the children's development, as it develops social, cognitive, motor skills, helps in their well-being, develops creativity, curiosity, exploration, autonomy, helps in health, learn to respect the environment, considering it as an important space for fun activities and new learnings. When they refer the importance of outer space for the teaching/learning process, we realize that parents and educators/teachers consider this space important because children become more uninhibited, motivated and more likely to carry out the proposed tasks.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Child Day Care; Pre-school Education; Primary School; Outer space and Educational Process Interventions.

Siglas e Acrónimos

APA - American Psychological Association

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EEA - Experiências de Ensino Aprendizagem

EPE - Mestrado em Educação Pré-Escolar

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	viii
Abstract	ix
Índice	xi
Índice de figuras	xiii
Índice de gráficos	xiv
Índice de anexos	xv
Introdução	1
1. Enquadramento teórico	3
1.1 O espaço exterior	3
1.2 Os documentos oficiais e o espaço exterior.....	4
1.3 Os modelos pedagógicos e o espaço exterior	6
1.4 A importância dos espaços exteriores para o processo de ensino/aprendizagem ...	10
1.5 O espaço educativo e papel dos diferentes intervenientes	15
2. Enquadramento metodológico	18
2.1 Fundamentação da escolha do tema, questão-problemática e objetivos do estudo	18
2.2 Opções metodológicas	19
2.3 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	20
2.3.1 Observação participante.....	20
2.3.2 Notas de campo.....	21
2.3.3 Registos fotográficos	22
2.3.4 Questionário.....	23
2.3.5 Tratamento de dados: Análise de conteúdo	24
3. Caracterização dos contextos, apresentação e análise das experiências de ensino aprendizagem	26
3.1 Contexto de Creche.....	26
3.1.1 Caracterização do grupo	27
3.1.2 Organização do espaço e do tempo.....	28
3.1.3 Experiência de aprendizagem em Creche	30
3.1.3.1 A valorização das artes no espaço exterior	30
3.2 Contexto da Educação Pré-escolar.....	33
3.2.1 Caracterização do grupo de crianças	34
3.2.2 Organização do espaço e do tempo.....	35

3.2.3 Experiências de ensino aprendizagem em Educação Pré-escolar.....	37
3.2.3.1 Jogos no recreio	38
3.2.3.2 A caça ao tesouro	43
3.3 Caraterização do grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico	47
3.3.1 Organização do espaço e do tempo.....	48
3.3.2 Experiências de ensino aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico	48
3.3.2.1 A jogar aprendemos	49
3.3.2.2 As figuras geométricas no exterior	51
3.3.2.3 Peddy-paper da Literatura.....	57
4. Descrição, análise e interpretação de dados, recolhidos nos diferentes contextos	64
4.1 Contexto de Creche.....	64
4.2 Contexto de Educação Pré-escolar.....	65
4.3 Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	71
Considerações Finais	78
Referências Bibliográficas.....	81
Anexos	86

Índice de figuras

<i>Figura 1-</i> Esquematização dos vários sistemas. Fonte.....	5
<i>Figura 2-</i> Esquema do jogo " a apanha num quadrado".	40
<i>Figura 3-</i> Criança a desenhar no chão com o giz.....	41
<i>Figura 4-</i> Disposição de uma criança pelo espaço.....	54
<i>Figura 5-</i> Exposição "Figuras geométricas no exterior".	56
<i>Figura 6-</i> Organização dos cartões com as questões.....	58
<i>Figura 7-</i> Resultado da organização dos excertos.....	59

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Frequência com que os pais/encarregados de educação proporcionam saídas ao exterior ao seu educando.....	70
Gráfico 2 - Frequência com que os pais/encarregados de educação proporcionam saídas ao exterior ao seu educando.....	76

Índice de anexos

<i>Anexo I</i> - Guião para o peddy-paper de um grupo.....	86
<i>Anexo II</i> - Nota de campo n.º 1.....	88
<i>Anexo III</i> - Nota de campo n.º 2.....	89
<i>Anexo IV</i> - Questionário aos educadores/professores.....	90
<i>Anexo V</i> - Questionário aos pais/encarregados de educação.....	92
<i>Anexo VI</i> - Grelha de análise de conteúdo do questionário aos Educadores.....	95
<i>Anexo VII</i> - Grelha de análise de conteúdo do questionário aos Pais/Encarregados de Educação da Educação Pré-escolar.....	97
<i>Anexo VIII</i> - Nota de campo n.º 3.....	102
<i>Anexo IX</i> - Nota de campo n.º 9.....	103
<i>Anexo X</i> - Nota de campo n.º 6.....	104
<i>Anexo XI</i> - Grelha de análise de conteúdo do questionário ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	105
<i>Anexo XII</i> - Grelha de análise de conteúdo do questionário aos Pais/Encarregados do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	106
<i>Anexo XIII</i> - Nota de campo n.º 10.....	111
<i>Anexo XIV</i> - Nota de campo n.º 14.....	112
<i>Anexo XV</i> - Nota de campo n.º 15.....	113

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança.

No decorrer da PES passámos por três contextos educativos, a creche, o jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Todas as instituições estavam situadas na zona urbana de Bragança. Em contexto de creche a PES realizou-se com um grupo de dezasseis crianças com idades de 2 e 3 anos e teve a duração de seis semanas num total de 90 horas. Seguiu-se a Educação Pré-escolar durante dez semanas, num total 150 horas e que decorreu com um grupo de dezoito crianças de 3, 4 e 5 anos. Terminámos o nosso percurso no 1.º CEB, com um grupo de crianças do 4.º ano de escolaridade, constituído por catorze crianças com 9 e 10 anos, durante doze semanas, num total de 180 horas.

Para a concretização deste relatório, que entre outros pontos integra uma investigação definimos a seguinte questão problema: Que importância cada um dos intervenientes no processo educativo atribui ao espaço exterior como recurso pedagógico e que relação estabelecem entre este e o processo ensino/aprendizagem? Para tentar dar resposta a esta questão delineamos seguintes objetivos: i) Conhecer a opinião dos educadores/ professores acerca da utilização do espaço exterior, como recurso pedagógico; ii) Conhecer a opinião dos pais/encarregados de educação acerca da importância da realização de atividades no exterior; iii) Promover atividades nos espaços exteriores; iv) Conhecer a opinião das crianças acerca das atividades realizadas nos espaços exteriores e v) Analisar a opinião dos encarregados de educação/ educadores e professores sobre o espaço exterior como recurso pedagógico e que relação estabelecem entre este e o processo ensino/aprendizagem.

A escolha desta temática ficou a dever-se ao facto de a mesma me interessar, associada ao interesse das crianças pelo espaço exterior.

Após algumas leituras sobre a temática percebemos que é crucial que a criança tenha possibilidade de usufruir do espaço exterior, pois este é essencial para as suas aprendizagens e deve ser visto como um espaço educativo enriquecedor que possibilita experiências dinâmicas e interativas com os seus pares e com o meio envolvente, exterior. É um espaço importante para a realização de diversas atividades. Um maior contacto com o espaço exterior permite que a criança aprenda a respeitá-lo e a conhecer os riscos. Porém, é essencial que os

intervenientes da ação educativa considerem o espaço exterior tão importante como a sala de atividade/aula. Deste modo, pareceu-nos pertinente realizar questionários aos pais/encarregados de educação e aos educadores/professores para analisar qual a sua opinião sobre a importância das atividades nos espaços exteriores e, em simultâneo, darmos resposta à problemática a investigar. Além da opinião dos pais/encarregados de educação e dos educadores/professores, analisamos a opinião das crianças através das notas de campo que registamos no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada.

A opinião dos pais/encarregados de educação é essencial pois é um ponto de partida para percebermos o que pensam, visto que, a educação da criança é da responsabilidade de todos. Para tal, e para uma maior interação e diálogo entre nós e os pais/encarregados de educação realizaram-se reuniões para tentar sensibilizar os intervenientes sobre esta temática.

Relativamente à organização do relatório, este encontra-se dividido em quatro pontos: o enquadramento teórico, o enquadramento metodológico, caracterização dos contextos com as respetivas EEA, apresentação, análise e interpretação de dados, considerações finais e referências bibliográficas. No que diz respeito ao enquadramento teórico, através dos subpontos, clarificamos o conceito de espaço exterior; o que mencionam os documentos oficiais sobre o espaço exterior; o que referem os modelos pedagógicos sobre o espaço exterior; importância dos espaços exteriores no processo ensino/aprendizagem e o espaço educativo e papel dos diferentes intervenientes. No enquadramento metodológico direcionamos o nosso estudo para uma investigação qualitativa, devidamente justificada. Neste ponto, apresentamos os instrumentos utilizados (as notas de campo, os questionários e os registos fotográficos). Como técnica de análise de dados recorremos à análise de conteúdo. No terceiro ponto caracterizamos os contextos e apresentámos, reflexivamente, as experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas nos mesmos. No quarto ponto procedemos à apresentação, análise e interpretação dos dados nos contextos de creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Finalizámos o relatório com as considerações finais onde se apresenta uma breve reflexão sobre o trabalho desenvolvido no decorrer da prática de ensino supervisionada e, concluímos com as referências bibliográficas. De referenciar que este relatório está escrito de acordo com as normas American Psychological Association (APA) Sexta Edição.

1. Enquadramento teórico

Neste tópico apresenta-se o enquadramento geral do estudo e os pressupostos teóricos que o sustentam, processo que, tal como menciona Vilelas (2009), resulta “do processo de levantamento e análise do que já foi publicado acerca do tema e do problema de pesquisa escolhido” (p.258), para uma maior compreensão e aprofundamento do tema em estudo. Para tal, considerámos importante perceber o conceito de espaço exterior, o que mencionam os documentos oficiais em relação aos três contextos; Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que referem os Modelos Pedagógicos sobre a utilização dos espaços exteriores, qual o contributo dos espaços exteriores no processo de ensino/aprendizagem e por fim debruçámo-nos sobre o conceito de espaço educativo e o papel dos diferentes intervenientes.

1.1 O espaço exterior

Para uma maior compreensão e aprofundamento do tema em estudo reconhecemos ser pertinente iniciar a fundamentação teórica referindo o que entendemos por espaço exterior. Por espaço exterior, neste relatório, entende-se tudo o que seja espaço ao ar livre. Porém é necessário frisar que o espaço interior, entendido como a sala de atividades/aula, também é importante para o desenvolvimento da criança. Estes, espaço interior e exterior, devem complementar-se, pois, os dois espaços devolvem mais-valias para o processo ensino/aprendizagem. Como afirma Harriman (2014) “it is clear that outdoor play opportunities need to be provided alongside indoor play opportunities in order to form a complementary teaching and learning experience” (p.4).

Assim sendo, os profissionais devem atribuir ao espaço exterior a mesma relevância que a sala de atividade/aula e não ser visto como um mero local para passar o tempo. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016)

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

Isto porque o espaço exterior apresenta aspetos diferenciados da sala de atividade/aula que permitem enriquecer, entre outros aspetos, as aprendizagens e os momentos lúdicos que proporcionámos às crianças, logo deve ser um espaço que merece a nossa atenção. Tendo em consideração estes factos, no ponto seguinte abordámos o que os documentos oficiais referem sobre a importância das atividades pedagógicas se realizarem no espaço exterior.

1.2 Os documentos oficiais e o espaço exterior

Após delinear o conceito de espaço exterior consultámos os documentos oficiais pelo qual orientamos a PES nos diferentes contextos e analisámos o que estes referem sobre o espaço exterior. Para o contexto de creche recorremos às Finalidades Educativas em Creche, na Educação Pré-escolar analisámos as Orientações Curriculares (OCEP) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) tivemos em consideração o Programa e as Metas Curriculares.

Deste modo, as finalidades e práticas educativas em Creche salientam que o espaço exterior é muito importante para alicerçar as aprendizagens. A autora Portugal (s/d) refere que

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

É importante investir em espaços exteriores de qualidade, com materiais variados e seguros que permitem às crianças explorar, descobrir, desafiar-se constantemente e, em simultâneo, aprender. Ou seja, estas devem, desde cedo, devem ter contacto com o espaço exterior, a idade não deve ser um impedimento, pois de acordo com Bilton, Bento e Dias (2017) “apesar da tenra idade, as crianças mostraram-nos que nunca se é demasiado “novo” para brincar no exterior, sendo fundamental contrariar uma tendência para a desvalorização e subestimação das suas competências” (p.25).

Portugal (s/d) também faz alusão ao facto de o espaço exterior ser vantajoso para a saúde da criança sem descurar a importância dos espaços interiores.

Relativamente à Educação Pré-escolar apuramos que Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) partilham da mesma opinião e referem que é essencial ter “em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (p.22), ou seja, aprende em interação com o meio. Podemos trazer para

fora da sala de atividades o que é habitual fazer-se dentro. Este é um espaço que ajuda a desenvolver a iniciativa da criança, ou seja, decide como quer brincar, o que quer fazer ou procurar. Estas podem manipular materiais naturais e desenvolver atividade física (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Além destes aspetos verificamos que as OCEPE fazem alusão à perspetiva sistemática e ecológica do ambiente educativo. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) salientam que “esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p.21), ou seja, a criança desenvolve-se em interação com o meio, logo o indivíduo influencia o meio, mas também é influenciado pelo meio onde está inserido.

O meio apresenta vários sistemas (família, escola, rua, ...) e cada um apresentam uma função específica, interagindo e intercetando espaços, influenciando-os e sendo influenciados, tal como se percebe na esquematização da figura 1, verificam-se pontos de convergência comuns com o estabelecimento educativo, com a crianças e com o grupo. A destacar o estabelecimento educativo como centro de influência e influenciador, primeiro em momentos mais restritos, criança, grupo, família, mas depois estes serão veículos transmissores e recetores para o meio e sociedade e vice-versa.

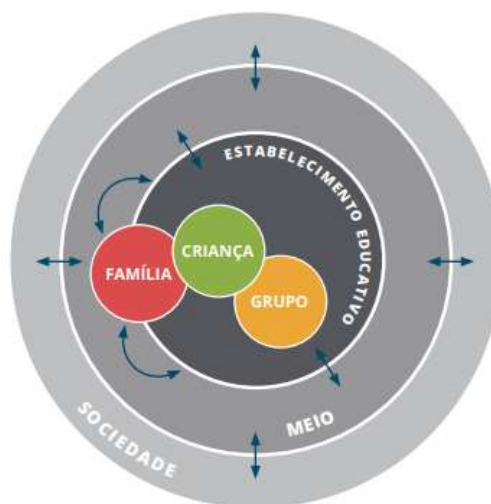


Figura 1. Esquematização dos vários sistemas. Fonte: (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.21)

No que diz respeito ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) consultamos os Programas e Metas Curriculares para o 1.º CEB. Na Expressão Educação Físico-motora verificamos que no bloco 7 mencionam os percursos na natureza. Na Expressão Plástica faz-se uma breve referência à importância de desenhar no chão do recreio, no bloco 2, ou seja, a utilização do espaço exterior, mais precisamente do recreio, surge com uma expressividade muito ténue. No Programa de Estudo do Meio podemos verificar a presença do bloco 3 (À descoberta do ambiente natural) que está relacionado com o estudo do ar, a água, as rochas, o solo, os seres vivos e do clima, onde se salienta a importância da observação direta e a exploração. O professor, segundo o Ministério da Educação (s/d) deve fomentar nos alunos atitudes de respeito pela vida e pela Natureza” (p.115). Prosseguindo a nossa pesquisa analisamos o bloco 4 (À descoberta das inter-relações entre espaços) que aborda essencialmente as noções de espaço. Salientam o fato que as apropriações destas noções se constroem através de várias experiências práticas, por exemplo, uma criança para representar um itinerário é necessário que tenha contato com os locais, que os percorra a pé e que observe com atenção e tempo. No bloco 6 (À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade), referem os objetivos que estão relacionados segundo o Ministério da Educação (s/d) com “a conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais, assim como de uma participação esclarecida e activa na resolução de problemas ambientais” (p.127). Além destes aspetos refere o fato da criança observar a sua realidade.

Pelo exposto seria importante os documentos orientadores dos educadores/professores fornecerem informação mais pormenorizada sobre a questão da realização das atividades nos espaços exteriores. A nosso ver as crianças precisam de mais tempo ao ar livre e esta questão também se aplica ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.3 Os modelos pedagógicos e o espaço exterior

Neste ponto debruçar-nos-emos sobre os modelos pedagógicos que tentamos privilegiar na nossa PES. Foram eles: a Perspetiva da Pedagogia- em- Participação, o Modelo Curricular High-Scope, Modelo Reggio Emilia, e o Modelo onde assenta o Movimento da Escola Moderna, referenciando os aspetos primordiais no que diz respeito à utilização dos espaços exteriores.

Relativamente, à perspetiva educativa da Associação Criança a Pedagogia-em- Participação está em desenvolvimento desde a década de 90. A sua base de trabalho tem um

cariz socio construtivista. A criança participa no processo de aprendizagem pois segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) esta perspectiva “centra-se nos atores que constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (p.27), ou seja, as crianças ao participarem nas atividades e em projetos constroem novos conhecimentos. Nesta perspectiva evidencia-se o trabalho em conjunto das crianças, valorizando assim as interações entre pares.

Além das interações que as crianças estabelecem está também muito presente a democracia, a igualdade e a inclusão. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que é papel do educador promover “uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar” (p.10). É necessário tratar todos de igual forma, ou seja, não excluir, é importante incluir e auxiliar na integração de outras culturas. A nosso ver se uma criança não se sentir bem no jardim de infância ou na escola que frequenta, ou na sociedade em que está inserida não estará tão predisposta para aprender. É fulcral o respeito por todos.

É papel dos educadores segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “organizar o ambiente, escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (p.32).

Nesta perspectiva existem quatro eixos pedagógicos que definem a intencionalidade pedagógica. São eles: i) aprender a ser/estar pois é essencial, desde cedo, compreendermos que somos todos diferentes, cada criança tem a sua identidade e é fulcral respeitarmos esta diversidade; ii) o eixo do pertencimento e da participação refere que quando a criança é respeitada e valorizada sente-se pertence ao ambiente onde está inserida; iii) eixo da exploração e da comunicação com as cem linguagens está ligado à aprendizagem experiencial onde a criança aprende através da exploração e da interação e iv) eixo da narrativa da jornada de aprendizagem que menciona a importância do acesso das crianças à documentação pedagógica. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013)

Relativamente à utilização do espaço exterior não encontramos referências sobre este.

No que diz respeito ao Modelo Curricular High-Scope constatámos que este modelo se iniciou em 1960 por David Weikart. No entanto passou por várias fases. Na primeira fase os pressupostos eram que a criança aprendia através da ação e não recorrendo à memorização. Numa segunda fase criou-se uma rotina diária que abrangia o planear - fazer - rever, aspeto central neste modelo que permite à criança planear uma ação, colocar em prática

onde os adultos apoiam as suas ideias e no final refletem sobre a sua ação com a educadora. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “ao fazer planos diários, ao segui-los, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas acções.” (p.247). Na terceira fase evidenciam-se as experiências-chave importantes para o desenvolvimento social, cognitivo e físico onde abordam aquilo que as crianças fazem e as áreas que desenvolve, de modo, a orientar a ação do adulto. O papel do adulto altera-se. Segundo Oliveira- Formosinho (2013)

Na fase anterior, o professor apresentava tarefas e fazia perguntas para trabalhar o estágio de desenvolvimento em que a criança estava. Tal significa que muitas vezes a criança já conhecia a resposta. Agora, nesta terceira fase, considera-se que o papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem. (p.75)

Deste modo, o adulto não fornece as respostas de forma explícita, mas sim apresenta atividades e um ambiente estimulante para que a criança construa o seu próprio conhecimento, opinião e pensamento. O adulto passa a ser menos “diretivo e mais de apoio e suporte” (Oliveira- Formosinho, 2013, p.75).

Numa quarta fase a criança foi ganhando maior poder de decisão, de escolha e de autonomia. Porém, o papel do educador é fulcral, ele decide, mas não pode ser intrusivo.

Analogamente ao espaço exterior, este modelo defende a presença das crianças em ambientes diferenciados. Como menciona Oliveira- Formosinho (2013) o educador deve

- 1) criar uma gestão do tempo diário em que a criança possa variar de situações:
- 2) em ambientes diferenciados ao nível das potencialidades educativas que oferecem (a sala de atividades, o recreio, as saídas para a comunidade envolvente). (p.87)

Assim sendo, é relevante que as crianças contactem todos os dias com os espaços exteriores. Os passeios a pé são indispensáveis, pois no exterior as oportunidades de exploração são imensas. As crianças podem ter contacto com diversas superfícies, várias texturas e luz natural. Se um ambiente tiver “objetos a deslizar e a cair de superfícies escorregadias, aventuram-se a examinar o seu mundo sensorial imediato” (Post & Hohmann, 2007, p.107). Isto permite que estas recolham informação sobre o meio através da ação física, ou seja, utilizando o seu corpo e os cinco sentidos, logo a exploração sensório-motora permite que a criança aprenda e se desenvolva. Este modelo ao referenciar o espaço exterior fala do recreio e inclui os espaços que circundam a instituição e evidenciam a importância de “proporcioná-lhes a oportunidade de irem a sítios a que não podem ir sozinhas e de verem,

ouvirem ou cheirarem uma série de perspectivas visuais, sons e aromas variados.” (Post & Hohmann, 2007, p.162). De referir que é importante acionar todos os cuidados com as crianças mais pequenas para não as colocar expostas a perigos, vários.

O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia surgiu na cidade de Reggio Emilia, em 1945, por iniciativa dos cidadãos. As famílias queriam uma educação melhor para os seus filhos. Este facto verifica-se até aos dias de hoje, na medida, em que existe um grande envolvimento dos pais e das comunidades no percurso das crianças. Deste modo, de acordo com Lino (2013), “a aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (p.111) assim sendo, valoriza-se a interação e a comunicação entre os vários intervenientes do processo educativo (crianças, pais, professores e a comunidade).

Como menciona Gandini (2008)

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

Loris Malaguzzi foi um grande impulsionador deste modelo que vê a criança como detentora de direitos e aprendiz ativo no processo de ensino/aprendizagem. Neste modelo existe um grande cuidado com o ambiente, com o atelier, local onde se desenvolvem diversas atividades, no sentido de aperfeiçoar as diferentes formas de expressão, conhecido como as “cem linguagens”, preocupam-se em escutar a criança e com a documentação pedagógica que apresenta o processo e não apenas o produto (Lino, 2013).

Relativamente aos espaços exteriores neste modelo, estes são considerados tão importantes como os espaços interiores da instituição, ou seja, é também um espaço de aprendizagens e descobertas. Considerando o espaço como o terceiro educador é importante o ambiente ser flexível e deve alterar-se constantemente quer por sugestão dos educadores/professores quer das crianças, ou por sugestões simultâneas.

Este modelo salienta o fato das experiências externas (família, comunidade, ...) serem utilizadas em projetos. Edwards, Gandini e Forman (2008) dão o exemplo de uma atividade que partiu de uma visita a um lago de patos e posteriormente desenvolveu-se um projeto sobre a água. Ou seja, os espaços que rodeiam as escolas são considerados uma extensão da sala de aula. Gandini (2008) refere que “parte do currículo envolve levar as crianças para que explorem as vizinhanças e os marcos da cidade.” (p.148) e evidencia outro projeto que consistiu em levar as crianças para a cidade com o objetivo de observar como esta se

transformava durante um dia de chuva. Primeiramente tiraram fotos da realidade da cidade sem chuva e em simultâneo repensavam como a chuva poderia alterar aqueles locais. Posteriormente concluíram que as pessoas mudavam a postura e o ritmo, reparavam no efeito das poças e a somatização das gotas. No final os registos foram alvo de uma exposição (Gandini, 2008).

Neste modelo a sala de atividades contém pedras, conchas de diversas formas e tamanhos, ou seja, diversos materiais naturais recolhidos pelas crianças durante passeios ou apenas em caminhadas.

Por último apresentamos o Modelo Curricular da Escola Moderna e constatamos que o termo negociação está presente neste modelo. É solicitada a opinião das crianças sobre variados assuntos para, em conjunto, chegarem a um acordo. Além deste aspeto o Movimento da Escola Moderna (MEM) apresenta três finalidades que dão sentido à ação. São elas: i) iniciação às práticas democráticas, no sentido em que as crianças também tomam decisões; ii) reinstituição dos valores e das significações sociais, portanto este ponto está relacionado com as normas de vida em grupo e iii) reconstrução cooperada da cultura, na medida em que a comunidade também participa na escola e nos projetos das crianças, por exemplo quando um pai ou alguém da comunidade vai partilhar algo à escola (Niza, 2013).

No que diz respeito aos espaços exteriores apuramos que o MEM organiza o dia em nove momentos (acolhimento, planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações, almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva e balanço em conselho) o fato de estar presente a atividade de recreio na organização de um dia é importante é um tempo ao ar livre fora de “quatro paredes”.

Em síntese pudemos verificar que o modelo High-Scope e o Reggio Emilia expressam uma maior preocupação nesta temática, valorização dos espaços exteriores para o processo ensino/aprendizagem.

1.4 A importância dos espaços exteriores para o processo de ensino/aprendizagem

Os espaços exteriores são essenciais para o processo de ensino/aprendizagem, pois podemos usufruir deste espaço para desenvolver competências várias e ensinar algo, partindo do conceito de ensinar que segundo Roldão (2003) “trata-se sempre de desenvolver uma ação que tem por fim a aprendizagem do outro” (p.44). Para tal, um educador/professor não pode apenas relatar os conteúdos, mas sim investir na forma como faz o conhecimento chegar à

criança. Como refere Roldão (2000) “eu entendo o ensino como a função que se caracteriza por organizar e gerir modos de fazer os outros aprender... ensinar não é sinónimo de expor” (p.24), pois todos os aprendentes são diferentes por isso nem todos aprendem da mesma forma.

Deste modo Albuquerque (2010) define “a aprendizagem como um processo de construção de significados e atribuição de sentido e o ensino como uma ajuda necessária para que esse processo se realize na direcção desejada” (p.58). Portanto, o educador/professor tem um papel crucial no processo ensino/aprendizagem e na valorização do espaço exterior para esse processo.

Um grande impulsionador do ensino nos espaços exteriores e que refere com ênfase que a criança aprende e se sente mais predisposta para aprender no exterior foi Célestin Freinet que era defensor das aulas passeio. Segundo Lima (2016)

Freinet percebeu que o empenho dos alunos estava mais voltado para o que ocorria fora da escola do que dentro dela. Dessa forma, ele utilizava como uma de suas técnicas pedagógica a aula passeio, com o intuito de buscar incentivo, estímulo ou inspiração extraescolares no processo de ensino-aprendizagem. (p.152)

Ou seja, é importante que o espaço exterior seja um meio de encorajamento para novas formas de ensinar e em simultâneo para novas formas de aprender, de aceder ao conhecimento.

Assim sendo, em todas as faixas etárias, a utilização dos espaços exteriores, em momentos pedagógicos, são de extrema importância, pois dispõem de inúmeras oportunidades para a criança aprender. No entanto segundo Bilton, Bento e Dias (2017), o tempo “nos espaços exteriores é muitas vezes entendido como um período de gastar energias e “esticar as pernas” (p.148). Deste modo importa “valorizar e criar oportunidades para que o sentimento de descoberta esteja presente no processo de aprendizagem, promovendo desde cedo uma atitude curiosa e exploradora” (*idem*, p.28). Uma criança ao descobrir algo por ela própria aumenta a sua curiosidade e conseqüentemente pode levar a que ela queira saber mais sobre o que descobriu e assim também aprende. O espaço exterior além de ser promotor de novas aprendizagens também é impulsionador de novas brincadeiras. Mas é essencial frisar que a criança quando está a brincar nos espaços exteriores também desenvolve outras competências. Como menciona Bento (2015) brincar ao ar livre “permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta (e.g. capacidade de tomar decisões, cooperar com os outros)” (p.130). Nos espaços exteriores as crianças podem desenvolver competências motoras, por exemplo ao

proporcionar uma atividade de agilidade ou de coordenação ou simplesmente preparar o espaço com desafios para trepar e saltar. Segundo Bilton (2010) as crianças

They can be physically more active than inside, and so can become and stay healthy. They are able to learn in an environment that is comfortable and non-threatening and learn through play and movement – both easy vehicles for learning for young children. (p.39)

Assim sendo, as crianças são mais ativas fora da sala e conseqüentemente mais saudáveis. Através de um jogo a criança também aprende interligando as competências motoras às competências cognitivas. Relativamente às competências cognitivas é essencial frisar que as crianças também aprendem a partir da exploração do meio envolvente. Como refere Bento (2015) “a compreensão do mundo é feita a partir das interações e explorações da criança. Através do movimento, a criança adquire informações em relação ao que a rodeia” (p.130), ou seja, ao estar em contato e ao explorar o meio envolvente adquire novos conhecimentos sobre o mesmo. Além de desenvolver as competências cognitivas as crianças, no espaço exterior, também podem desenvolver as competências sociais, pois pode ocorrer algum problema ou desafio em que seja necessário haver uma interajuda “na busca por soluções, surgem também oportunidades para a cooperação entre pares e para a partilha de ideias e objetivos, mobilizando-se assim importantes competências sociais” (Bento, 2015, p.131). Assim sendo, os desafios podem criar situações de cooperação entre pares, mas também são essenciais para a confiança das crianças e da autoestima e, deste modo, trabalhávamos o domínio emocional, porém é necessário acreditar nelas, pois cada uma com a sua especificidade pode alcançar tudo o que deseja.

Além das competências que já foram mencionadas anteriormente é importante referir que nos espaços exteriores também desenvolvíamos “competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais” (Bento & Portugal, 2016, p. 91). Este facto permite que haja uma maior valorização e respeito pelo mesmo, pois

a vivência de experiências de qualidade nos espaços exteriores permite a criação de um sentimento de pertença e valorização do espaço. Assumindo que cuidamos mais facilmente daquilo que nos é querido, parece fazer sentido potenciar a criação de uma ligação afetiva da criança com os espaços naturais, para que assim seja mais fácil a aquisição de hábitos de proteção e respeito pela natureza. (Bento, 2015, p.131)

Neste sentido é fulcral que os espaços exteriores e os espaços interiores (salas de atividade/aula), sejam valorizados de igual modo, pois ambos permitem que as crianças

desenvolvam competências várias. Porém, para que o espaço exterior seja importante para o processo de ensino/aprendizagem é essencial investirmos em espaços exteriores de qualidade, como refere Bilton (2010) se olhar para uma boa área exterior

I see children involved in what they are doing, confident to pursue their interests, keen to make more of what they are doing, oblivious of the adults until they need one, inventive and exploratory. I would see complicated creations whether they be a road system created from material and pieces of wood, bits of Lego blocks, lollipop sticks or a house created under the canopy of a tree, with material and pegs and crates for the cooker and washing machine, canes for the walls. The activity would be sustained and the ideas would be never ending. There would be other children busy digging, watering, sweeping up, pruning, completely engrossed in the job at hand. Children would need the adult to be a play-mate, a helper. (p.32)

Neste sentido percebemos que uma área exterior é de qualidade quando as crianças estão envolvidas, confiantes e ocupadas a fazer múltiplas tarefas/atividades com o adulto a incentivar a criança, sendo este um parceiro de jogo ou um auxiliar.

Em Portugal a autora Ferreira (2015) apresenta um trabalho bem fundamentado sobre a importância do meio exterior no processo ensino/aprendizagem, mas ainda há um longo percurso a percorrer. Existem outros países que demonstram uma grande preocupação neste campo como é o caso da Noruega e da Dinamarca. Na Noruega a criança realiza atividades com frequência nos espaços exteriores

independentemente das condições climáticas: neve, chuva forte ou vento. A permanência no exterior varia, em média, entre duas a quatro horas no outono e no inverno (exceto quando ocorrem temperaturas entre os -10°C e os -20°C , em que as crianças permanecem no exterior apenas quinze a vinte minutos), sendo superior a seis horas na primavera e no verão. (Ferreira, 2015, p.79)

É necessário dar tempo às crianças para explorarem, descobrirem, criarem e investirem consoante o seu interesse só assim é “possível beneficiar verdadeiramente das mais-valias do espaço exterior” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.140). Por outro lado, temos a questão do estado do tempo que não deve ser um impedimento para deslocações ao exterior é importante proporcionar à criança oportunidades de vivenciar e usufruir por exemplo de um dia de chuva, claro que devidamente equipada, ou seja, “conhecer a natureza também pressupõe saber apreciar as suas diferentes condições climáticas” (Bilton, Bento & Dias, 2017 p.40). Caso o receio da população seja que as crianças fiquem doentes é necessário frisar que em sítios fechados elas tem mais possibilidades de ficarem doentes, como refere

Portugal (s/d) “se se considerar a grande suscetibilidade das crianças muito pequenas a doenças virais, facilmente transmitidas em espaços fechados e quentes, um maior usufruto dos espaços exteriores também se configurará como um meio mais adequado de promover saúde e bem-estar” (p.12).

A Dinamarca é outro país onde existe uma grande valorização dos espaços exteriores como promotores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim sendo, apresentam as *Forest kindergartens* como uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem. Nesta resposta as crianças passam o dia nas florestas, onde há uma constante exploração da natureza. Consideramos indispensável o contato com a natureza, visto que, “oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (Bento, 2015, p. 130). Lourent (2018) apresenta outra curiosidade sobre este país “os berços estão no exterior e as crianças dormem ao ar livre” (p.17), como também há muitos projetos ligados à floresta.

No estudo de Ferreira (2015) sobre a interação criança-espço exterior em jardim-de-infância em Portugal percebemos que “a saída das crianças para o exterior ocorre em condições climáticas favoráveis, com temperaturas entre os 14.1° C e os 21.7°C e sem pluviosidade” e com curta duração de tempo principalmente para o jogo livre. O fato de estar a chover não deve impedir a saída de uma criança ao exterior.

Portanto é necessário valorizar o espaço exterior como um espaço educativo. Este pode facilitar o ato de ensinar dos educadores/professores pois é um local cativante para as crianças e auxilia na aprendizagem das mesmas, visto que se estas ficam mais interessadas no que estamos a proporcionar-lhes, logo a sua predisposição para aprender é maior. Como já foi referido anteriormente o espaço exterior ajuda a desenvolver várias competências. Ao termo aprender também pode estar associado o de brincar, pois a criança a brincar também aprende. Como salienta Silva e Sarmiento (2017) “a atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança” (p.42). Assim sendo, no exterior podemos proporcionar às crianças tempos de brincadeira e aprendizagem estruturada, direcionadas por nós, ou também deixar a criança brincar livremente. Harriman (2014) distingue o tempo de brincadeira estruturado no exterior e não estruturado

Structured outdoor play is well planned, purposeful and aimed at giving children valuable and high-quality learning experiences that will help them to develop in all areas of learning. It is very different to a ‘break time’, where the main purpose is to give children a break from the classroom environment. (p.5)

O tempo estruturado no exterior é bem planeado, intencional por forma a proporcionar, às crianças, experiências valiosas e de qualidade importantes para o processo de ensino/aprendizagem. Porém, o tempo não estruturado tem como objetivo fornecer às crianças um momento de pausa da sala de atividades/aula. Os vários momentos são importantes para a criança.

O espaço exterior é importante para o processo de ensino/aprendizagem das crianças. Para tal, é necessário que o adulto reconheça este espaço como um espaço educativo.

1.5 O espaço educativo e papel dos diferentes intervenientes

Como analisámos anteriormente, o espaço exterior é essencial para novas descobertas, aprendizagens e brincadeiras. Porém é essencial frisarmos o papel dos diferentes intervenientes no percurso educativo da criança para que este seja de qualidade. Os educadores/professores não são os únicos responsáveis pela educação da criança. É importante haver uma ligação entre os intervenientes, pois cada um assume papéis específicos para proporcionar uma educação de qualidade. Segundo Mateus (2016) “É preciso compreender os papéis que a Escola e a Família desempenham, pois, ambas constroem, embora de forma diferente, as aprendizagens e veiculam comportamentos fundamentais para o crescimento das crianças” (s/p).

Assim sendo, os diferentes intervenientes possuem um papel importante sobre o espaço educativo, na medida em que educadores/professores devem preparar um espaço adequado aos interesses das crianças e proporcionar o contato com diversos ambientes, entre eles o espaço exterior. Ao deslocarmo-nos para o espaço exterior a intencionalidade educativa permanece, visto que os profissionais devem refletir sobre o que podem fazer, como devem fazer, porque devem fazer e que avaliação irão fazer, fomentando a adequabilidade àquele espaço e àquele grupo em concreto. No curriculum for excellence through outdoor learning (Brown, 2010) há alguns pontos para os educadores/professores refletirem quando planeiam uma atividade no espaço exterior, tais como que atividades terão mais impacto na aprendizagem, se feito ao ar livre, como as crianças podem aprender no exterior e em simultâneo como podemos trabalhar as áreas de conteúdo. Os pais/encarregados de educação também devem interessar-se pelo trabalho desenvolvido tanto na sala de atividades/aula como no espaço exterior. A presença/colaboração dos pais no espaço educativo é importante, o seu envolvimento é importante, sempre, e também quando nos

deslocamos para o espaço exterior. Uma das colaborações essenciais é conversar com os seus filhos/educandos por exemplo sobre regras de deslocação no exterior, convívio/interação com os pares e educador/professor, equipamentos/vestuários adequados, entre outras. No curriculum for excellence through outdoor learning (Brown, 2010)

the support and contribution of parents and carers is very important. they are key partners in delivery and help to prepare children and young people for outdoor learning experiences. they may also provide rich outdoor learning outwith educational settings, as well as assisting on outdoor visits.

parents and carers should be fully informed of planned visits in line with local procedures as well as being made aware of the educational benefits of ‘spontaneous’ visits. Good communication is therefore crucial, for example to help parents appreciate and understand the value of outdoor learning and ensure that children and young people are properly prepared in terms of clothing, food and what is required on the day. (p.17)

Como podemos verificar nesta citação o apoio dos pais/encarregados de educação é fulcral, para tal, os pais devem estar informados sobre as saídas e os benefícios das mesmas. Sensibilizar os pais sobre as aprendizagens “fora de portas” é essencial para que, posteriormente, compreendam o valor das aprendizagens no exterior.

Neste sentido é fundamental que os adultos reconheçam as possibilidades e oportunidades que o ambiente externo pode oferecer às crianças, como cita Harriman (2014) “adults need to recognise the possibilities and opportunities that the outdoor environment can offer to young children as learners” (p.50). Se os adultos não compreenderem a importância do espaço exterior, como pode uma criança beneficiar do mesmo? Caso o receio dos intervenientes seja os riscos que a criança pode correr, é importante que os adultos percebam que o risco calculado faz parte do percurso de vida das crianças, visto que, o desafio permite que as crianças ampliem as suas experiências. Porém, a “supervisão do adulto não pode ser tão excessiva e/ou intrusiva que impeça o confronto com desafios, criando-se as condições necessárias para que a criança aprenda a lidar com a possibilidade de falhar” (Bento & Portugal, 2016, p.92) e com situações difíceis. Assim o adulto confia na criança e ela torna-se mais autónoma. Segundo Bento (2012) a criança tem “consciência do risco, sendo capazes de avaliar as situações e perceber quais as estratégias e competências que possuem para enfrentar a situação” (p.20). Deste modo, os intervenientes não devem impedir que o grupo disfrute de desafios nos espaços exteriores.

Outro aspeto a evidenciar numa prática de qualidade é a valorização da voz da criança, é importante saber escutá-las para posteriormente agirmos em conformidade com os interesses delas. No nosso ponto de vista se não soubermos escutar uma criança nunca conseguiremos compreendê-la na sua plenitude.

Portanto é essencial trabalharmos em conjunto para usufruirmos do espaço educativo de melhor forma, mas é necessário que o adulto esteja preparado e informado. Na perspetiva de Bento (2015) “importa que os adultos que rodeiam as crianças estejam preparados para proporcionar e acompanhar estas experiências, gerindo a necessidade de garantir a segurança da criança com a oferta de espaço e liberdade para que esta explore o meio que a rodeia” (p.132). Para tal, é essencial um profissional que se questione, reflita para melhorar as suas práticas, como é importante que os pais/encarregados de educação se informarem e reflitam sobre qual o melhor percurso educativo para os seus educandos.

2. Enquadramento metodológico

Este tópico apresenta o enquadramento metodológico do estudo realizado nos contextos de Creche, Jardim de infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Deste modo, apresentamos a justificação da escolha do tema de investigação, a questão problema e os objetivos. Prosseguimos com as opções metodológicas que sustentam metodologicamente este relatório onde referenciamos, entre outros pontos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

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

A escolha da problemática em estudo foi um processo marcado pela indecisão, pois existiam várias temáticas aliciantes. Porém, o contato com os contextos educativos facilitou a decisão. Era evidente o interesse das crianças pelo espaço exterior e, claro, era também algo que muito nos entusiasmava. Partindo deste princípio, de mútuo interesse e motivação, delineamos a seguinte questão problema: Que importância cada um dos intervenientes no processo educativo atribui ao espaço exterior como recurso pedagógico e que relação estabelecem entre este e o processo ensino/aprendizagem? Para tentar dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: i) Conhecer a opinião dos educadores/ professores acerca da utilização do espaço exterior, como recurso pedagógico; ii) Conhecer a opinião dos pais/encarregados de educação acerca da importância da realização de atividades no exterior; iii) Promover atividades nos espaços exteriores; iv) Conhecer a opinião das crianças acerca das atividades realizadas nos espaços exteriores e v) Analisar a opinião dos encarregados de educação/ educadores e professores sobre o espaço exterior como recurso pedagógico e que relação estabelecem entre este e o processo ensino/aprendizagem.

Atualmente os espaços exteriores são um grande promotor de novas brincadeiras e aprendizagens dando, assim, um grande contributo no percurso educativo das crianças. Embora Neto (2017) saliente

um declínio dramático de tempo e espaço para brincar das crianças em contextos familiares, escolares e comunitários, e em especial em espaços exteriores (outdoor). Esta situação tem uma consequência inevitável no desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais nas crianças”. (p.9)

Deste modo, ainda existe um longo caminho a percorrer neste âmbito e o fato de ser uma temática pouco explorada e trabalhada fez-nos prosseguir para querer saber mais.

2.2 Opções metodológicas

Para perseguirmos com a investigação parece-nos apropriado a utilização de metodologias qualitativas, devido às suas características e especificidades, pois o objetivo primordial neste trabalho é a análise e compreensão das opiniões dos intervenientes na ação educativa acerca das atividades nos espaços exteriores. Como menciona Vilelas (2017) “A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social” (p.163). Esta realidade, objetiva, é indissociável da subjetividade do sujeito, visto que ele pretende interpretar e compreender o mundo que o rodeia. Porém as interpretações podem ser distintas de sujeito para sujeito. Segundo Bogdan e Bilken (2013) o investigador frequenta “os locais de estudo porque se preocupa com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente natural” (p.48) para posteriormente atribuir um significado ao que observou. Após as observações e interpretações de ações sucede-se, segundo Vilelas (2017) “a narração e a análise dos dados numa síntese narrativa” (p.171), atribuindo assim um cariz descritivo a esta metodologia.

Os métodos qualitativos estão associados à abordagem indutiva. Esta abordagem parte de algo particular para chegar a considerações gerais, como salienta Vilelas (2017) esta metodologia procura “partir das observações e de análises abertas, descobrir as tendências e os processos que o como e o porquê das coisas” (p.173). Neste sentido o investigador “desenvolve conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados” (p.166) associando-os às teorias e conceitos já existentes que confirmar os dados recolhidos numa determinada investigação.

Outro aspeto a referenciar nesta metodologia é o fato do investigador deter um maior interesse pelo processo do que pelos resultados.

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

2.3 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

A concretização de uma investigação pressupõe a existência de recolha de dados realizada pelo investigador. Esta recolha, no presente trabalho, decorreu ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), tendo por base as Experiências de Ensino Aprendizagem realizadas. Para recolher os dados podemos utilizar diversos instrumentos que na perspectiva de Vilelas (2017) é um “recurso a que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação” (p.267). Em relação às técnicas de recolha de dados estas estão relacionadas com a forma como vamos analisar os dados recolhidos através dos instrumentos.

Para tal, os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação foram as notas de campo e o questionário que foi aplicado aos pais/encarregados de educação e às educadoras/professor. Analisámos os dados recolhidos através da técnica de análise de conteúdo.

2.3.1 Observação participante

No decorrer da PES recorreremos em vários momentos à observação participante pois é essencial sermos permanentemente bons observadores nas nossas práticas e segundo Vilelas (2017) “a observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/ vivencias das pessoas que nele vivem (p. 297). Como já foi mencionado anteriormente o nosso objetivo fundamental foi conhecer a opinião dos diferentes intervenientes no processo educativo sobre as atividades no espaço exterior e segundo Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Deste modo, a proximidade do investigador com a comunidade observada é grande como refere Amado e Silva (2016) “implica uma aproximação muito grande do investigador em relação ao observado; fala-se, mesmo, na necessidade de ‘tomar o papel do outro’, ou da necessidade de participar da vida do observado” (p.152). Esta proximidade também é evidente para Vilelas (2017) na medida em que

o investigador vivencia pessoalmente o acontecimento que analisa para que melhor o possa entender, percebendo e agindo diligentemente, de acordo com as suas

interpretações (...) o investigador deve tornar-se parte deste universo para perceber melhor o comportamento e cultura do grupo que estuda”. (p.303)

Assim sendo, para tornar-se parte de um determinado universo, neste caso numa sala de aula é necessário ser honesto para as crianças e ter paciência, pois inicialmente podem existir desconfianças e reticências do grupo, sendo essencial ganhar a sua confiança. Além desta competência para a realização da observação participante são necessárias outras, tais como: i) saber ouvir os outros; ii) ter plena noção das questões que se pretende investigar; iii) ter flexibilidade para resolver situações imprevistas e iv) não ter pressa para atribuir significado às ações que observa (Vilelas, 2017). O autor Valladares (2005) menciona outros aspetos essenciais a ter em consideração na observação participante, intitulados por dez “mandamentos”. Alguns deles são: i) é um processo longo que necessita de tempo; ii) o investigador cai “geralmente de “pára-quedas” no território a ser pesquisado” (p. 154), ou seja, não há um conhecimento prévio sobre as crianças, sobre as famílias, etc...; iii) este instrumento considera pertinente a interação entre o investigador e a população observada; iv) nesta observação é importante saber “ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa” (p.154) e v) é importante observar e anotar constantemente.

Portanto, a observação é essencial para posteriormente descrevermos com maior precisão os acontecimentos, os diálogos que surgem, bem como a caracterização do grupo de crianças e da instituição, deste modo, surgem as notas de campo.

2.3.2 Notas de campo

Após uma observação cuidada e minuciosa, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) recorreremos às notas de campo como instrumento de recolha de dados para fazer registos escritos de algo que nos pareceu mais pertinente. Segundo Bogdan e Biklen (2013) entende-se por nota de campo um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (p.150). Para tal é necessário sermos bons observadores e atentos ao pormenor. Depois de retirarmos as notas de campo é essencial refletir e analisar os registos.

As notas de campo devem ser, na opinião de Bogdan e Biklen (2013), “detalhadas, precisas e extensivas” (p.150) permitindo assim uma descrição pormenorizada de acontecimentos, de opiniões, de diálogos, de atividades realizadas, bem como a descrição de espaços. Para auxiliar no registo deve ser utilizado “em cada estudo um diário pessoal que

ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (p.151), registrando tudo o que pensa ser pertinente para o seu estudo.

Assim sendo, no decorrer da PES, as notas de campo eram escritas num caderno com o intuito de auxiliar na recolha de dados da investigação. Posteriormente realizou-se a reflexão e análise dos registos, ou seja, o que conseguimos reter dos mesmos. As notas de campo encontram-se identificadas no decorrer do relatório. Primeiramente coloca-se a designação nota de campo abreviada (NC) e a ordem pela qual foram redigidas. Seguindo-se a respetiva data. Assim sendo apresenta-se codificada desta forma NC1: dia /mês /ano. Por opção nossa o texto das notas de campo surge em itálico para se diferenciar do restante texto.

As notas de campo surgem referenciadas nas experiências de ensino aprendizagem, pois estas têm como principal objetivo tentar perceber a opinião das crianças sobre as atividades no espaço exterior, bem como diálogos que surgiram no decorrer das mesmas. Portanto pareceu-nos adequado registar algumas notas de campo no decorrer das EEA em que as crianças se encontravam fora da sala de atividades/aulas. De referenciar que o nome das crianças apresentado neste relatório é fictício.

2.3.3 Registos fotográficos

Outro instrumento de recolha de dados utilizado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) é o registo fotográfico, segundo Bogdan e Biklen (2013) “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...) dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o sujeito e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183), ou seja, quando deduzimos o que a foto transmite ou o que representa.

Assim sendo, o registo fotográfico permitiram retratar algo que tenha ocorrido, algo realizado, ou seja, algum pormenor que achamos pertinente registar. Segundo Máximo-Esteves (2008) “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir” (p.91) algo que observador ache importante. Como refere Bogdan e Biklen (2013) “as fotografias podem ser tiradas rapidamente, sempre que surja uma oportunidade, não necessitando de perícia técnica” (p.140). Porém, nos registos fotográficos tivemos o cuidado de proteger a identificação das crianças para preservar a sua identidade.

2.3.4 Questionário

Além da opinião das crianças, registada através das notas de campo quisemos, também, conhecer a opinião dos pais/encarregados de educação e educadores/professores sobre a realização de atividades nos espaços exteriores. Para tal, recorreremos ao questionário como instrumento de recolha de dados. Segundo Amado (2016) “esta técnica permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes” (p.273), visto que o questionário segue princípios éticos e deontológicos que facilita a exposição das ideias dos intervenientes sem exporem a sua identidade.

Na perspetiva de Vilelas (2017) “os questionários são instrumentos de registo escritos e planeados para pesquisar dados de sujeitos, através de questões, a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos” (p.315). Ao realizarmos um questionário ele é planeado, ou seja, é devidamente analisado de forma minuciosa e onde é revisto por outras pessoas e alterado caso seja necessário. É essencial ter em atenção a organização das questões, se as perguntas estão bem formuladas sem erros e de fácil compreensão para o inquirido e se o questionário não é demasiado longo. Deste modo, Vilelas (2017) refere que “é necessário rever este uma ou duas vezes para assegurar-se da sua consistência e eliminar possíveis erros ou omissões” (p.322).

Além dos aspetos anteriormente referidos é importante que as questões presentes no questionário forneçam resposta aos objetivos em estudo e no início do questionário é fulcral uma informação sobre o mesmo para que o inquirido esteja devidamente instruído sobre o motivo para a implementação do questionário e o que se pretende estudar.

Este instrumento de recolha de dados apresentava algumas vantagens e desvantagens. Um grande ponto positivo deste instrumento é o facto de o inquirido não se sentir inibido ao responder às questões, visto que o questionário preserva o anonimato. Porém o facto de não poder tirar dúvidas sobre uma determinada questão pode prejudicar a resposta, por isso é que o questionário deve ser previamente validado (Vilelas, 2017).

Após a aplicação dos questionários procedemos à análise de conteúdo dos mesmos, técnica apresentada de seguida.

2.3.5 Tratamento de dados: Análise de conteúdo

Para procedermos à análise dos questionários recorreremos à análise de conteúdo, entendida por Ribeiro (2010) como uma “uma técnica que pretende classificar, descrever, sistematizar e, até, quantificar as categorias de significado, inscritas em corpo documental” (p.72), presente em entrevistas, notas de campo, questionários e outros materiais. Segundo Bogdan e Biklen (2013) o recurso a esta técnica faz-se “com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p.215). Assim sendo, a análise de conteúdo procede à organização dos dados obtidos, facto que facilitará a compreensão por parte do investigador dos mesmos. Após os dados organizados e sintetizados é mais fácil apresentar as nossas inferências e as leituras mais objetivas sobre os factos.

Segundo Amado, Costa e Crusoé (2016) “a análise de conteúdo não é senão um instrumento, uma série de operações destinadas a construir uma ‘grelha de análise’, cuja finalidade é a observação do conteúdo” (p.307), ou seja, organizámos os dados obtidos através da construção de uma grelha para posteriormente analisarmos o conteúdo existente na mesma. Porém antes da construção da grelha de análise é necessário fazer uma leitura flutuante dos materiais obtidos, como refere Bardin (2015) “a primeira atividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões” (p.122). Depois das leituras flutuantes, construímos a grelha de análise para a presente investigação que apresenta: i) as categorias que podem ser vistas como grandes temas presentes no instrumento de análise. Por exemplo, para procedermos à categorização examinamos cada questão dos questionários e retiramos o assunto geral presente em cada pergunta; ii) os indicadores que são o tema, palavras-chave, mais específicas de uma determinada categoria; iii) as unidades de registo que correspondem a excertos ou apenas palavras pertinentes que foram redigidos pelos inquiridos sobre uma determinada categoria, portanto segundo Vilelas (2017) é “o segmento de texto que é objeto de «recorte», isto é, de seleção para análise.”, este segmento é sublinhado. Antes ou depois deste segmento pode existir as unidades de contextos que ajudam a contextualizar as unidades de registo, esta parte não é sublinhada; iv) a entidade onde colocamos a codificação atribuída a cada questionário, por exemplo ao colocarmos (EE1) sabemos que a unidade de registo pertence ao encarregado de educação 1 e v) a frequência que está associada ao número de unidades de registo que identificamos numa determinada categoria.

Para uma melhor organização dos dados obtidos dos questionários construímos quatro grelhas de análise; uma sobre a informação obtida pelo questionário aplicado aos encarregados de educação das crianças da Educação Pré-escolar (EPE), outra referente à opinião dos encarregados de educação das crianças do 1.º CEB. Seguiu-se o mesmo procedimento, construção de uma grelha de análise, para o questionário aplicado à educadora da EPE e outra grelha de análise para análise dos dados recolhidos no questionário realizado ao professor do 1.ºCEB.

Após este trabalho a análise de conteúdo seguiu para validação externa. Depois do quadro analisado retirámos as nossas inferências e as nossas conclusões, porém

é importante compreendermos que a validade dos resultados da investigação existe unicamente nos contextos, onde desenvolvemos a nossa prática educativa. Para além disso, permitiu-nos apenas observar e tirar as devidas ilações com os intervenientes da prática pedagógica, no tempo disponibilizado para tal. (Ribeiro, 2016, p. 134)

É importante frisar que não devemos generalizar os resultados pois as ilações retiradas não representam toda a prática nem todos os contextos, apenas refletem a opinião de um determinado grupo de intervenientes no processo educativo. De seguida, apresentamos a caracterização dos contextos onde realizámos a PES.

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

Após a apresentação do enquadramento metodológico debruçamo-nos sobre a caracterização dos contextos educativos onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada (PES), e as respetivas Experiências de Ensino Aprendizagem (EEA) desenvolvidas em cada contexto.

Começámos por descrever a instituição no âmbito da Creche, posteriormente caracterizámos o grupo de crianças, apresentámos a organização do tempo e espaço e a EEA desenvolvida. Prosseguimos com a descrição do contexto em Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pois a PES decorreu na mesma instituição. Depois procedemos à caracterização do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar (EPE), à organização do tempo e espaço e às EEA proporcionadas. Terminámos com a caracterização do grupo de crianças de 1.º CEB, abordamos a organização do tempo e espaço e apresentamos as EEA selecionadas.

As EEA realizadas nos diferentes contextos educativos sistematizam o trabalho desenvolvido nos espaços exteriores. Durante o decorrer da PES tentamos dar sentido à nossa ação, ou seja, questionamo-nos sobre as estratégias a pôr em prática no decorrer da mesma, a sua intencionalidade educativa, que competências queríamos desenvolver e se as mesmas seriam adequadas ao grupo. É fulcral ter uma intencionalidade em tudo o que fazemos segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p.13) e nunca fazer algo só por fazer e nunca ir para o exterior só para “esticar as pernas”.

3.1 Contexto de Creche

A instituição onde realizámos a PES apresenta uma estrutura que permitia dar resposta no âmbito de contexto de creche e de Jardim de Infância. O centro abre às 07:45 e fecha às 19:00 sendo que a componente letiva funciona das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00. Existe ainda, um horário para a componente de apoio à família que decorre das 7:45 às 9:00, do 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00.

O centro apresentava três pisos, sendo estes a cave, o rés-do-chão e o primeiro piso. O rés-do-chão dispõe de uma entrada com sofás e de uma mesa que apresentava os documentos necessários como o horário do funcionamento da instituição, o plano anual de atividade, o projeto de componente de apoio à família, alvará, certificados e o livro de reclamações.

Ainda neste piso temos 1 cozinha, 1 refeitório comum às duas respostas sociais (creche, Pré-Escolar), 1 casa de banho adaptada às crianças, 1 vestiário para os funcionários, 1 gabinete e 3 salas destinadas ao contexto de creche, 1 sala com crianças de 4 meses a 1 ano onde estava presente uma educadora e duas auxiliares, uma sala com crianças de 1 e 2 anos com uma educadora e duas auxiliares e uma sala com crianças de 2 e 3 anos que eram acompanhados por uma educadora e uma auxiliar. Ao subir para o primeiro piso deparamo-nos com duas salas da Educação Pré-escolar, uma sala com crianças de 3 e 4 anos com uma educadora e uma auxiliar e uma sala com crianças de 4 e 5 anos também com o acompanhamento de uma educadora e uma auxiliar. Neste piso ainda encontramos um salão polivalente. Na cave existe duas salas de arrumos, uma casa de banho para os funcionários, cacifos e uma sala onde as educadoras podiam trabalhar.

Para além destes aspetos do interior a instituição apresentava um espaço exterior. Este era comum às duas respostas sociais, detendo ainda uma zona com piso amortecido que apresenta 2 escorregas, 2 molas, 1 estrutura rotativa, 1 casa e algumas árvores. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “no exterior as crianças gostam de estruturas fixas para subir, baloiçar e escorregar, brinquedos com rodas para empurrarem e puxar; e material solto para explorar, fazer de conta e construir” (p.213). Este espaço é delimitado por um muro para a segurança das crianças e um portão que dava acesso a veículos e peões.

Relativamente às refeições das crianças, o almoço e o lanche, verificámos que eram da responsabilidade da instituição sob a supervisão de um nutricionista. Habitualmente constatávamos a presença de uma inspeção para averiguar a alimentação das crianças e a higiene da cozinha.

3.1.1 Caraterização do grupo

Após a caraterização da instituição em contexto de creche é imprescindível referenciarmos o grupo de crianças que observamos, escutamos, interagimos, brincamos e trabalhamos. O grupo era constituído por dezasseis crianças com idades de 2 e 3 anos, acompanhadas por uma educadora e uma auxiliar. Tratava-se de um grupo no geral participativo nas tarefas, curioso, bastante ativo, comunicativo, alegre e carinhoso.

A nível das competências sociais as crianças interagiam com os adultos e com os seus pares, apenas verificámos a presença de uma que não interagia com o grupo, com tanta facilidade. Algumas crianças não gostavam de partilhar os materiais da sala de atividades o que originava alguns conflitos pela disputa dos mesmos levando ao choro. Esta situação era

posteriormente resolvida com diálogos por parte do adulto, ou as crianças resolviam elas próprias os conflitos. Como menciona Parente (s/d) “O adulto/educador deve estar preparado para lidar com conflitos e disputas, que surgem naturalmente à medida que as crianças entram em contacto umas com as outras, aprendendo pouco a pouco a partilhar e a cooperar com os outros” (p.11). Outro aspeto também muito pertinente que verificámos, em determinados momentos, é que as crianças imitavam as brincadeiras umas das outras, como refere Parente (s/d) “No decurso do seu terceiro ano de vida... gosta de imitar o jogo das outras crianças” (p.11), como por exemplo subir um muro, corridas de carros, entre outras.

A nível das competências físicas e motoras apuramos que todas as crianças já tinham adquirido a marcha, o que facilitava a autonomia e o movimento. No geral era um grupo autónomo, por exemplo em relação às necessidades básicas todas as crianças comiam sem ajuda, em relação aos cuidados básicos de higiene três deslocavam-se à casa de banho as restantes utilizavam fraldas.

3.1.2 Organização do espaço e do tempo

Procede-se à caracterização da organização do espaço e do tempo das crianças, pois a disposição do espaço reflete-se na vivência de novas descobertas, experiências e aprendizagens. Como refere Portugal (s/d) “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (p.12), ou seja, a forma como o espaço está organizado influencia o desenvolvimento da criança a vários níveis.

No espaço interior verificámos que a sala de atividades apresentava um ambiente acolhedor onde tinha um sofá e algumas almofadas o que a nosso ver é essencial para que a criança se sinta confortável. Portugal (s/d) salienta que é importante que os espaços “incluam recantos confortáveis e relaxantes em que o educador está disponível para interagir ou confortar a criança” (p.12). O restante mobiliário encontrava-se ao nível das crianças o que a nosso ver é fulcral para potenciar a sua autonomia, pois conseguem chegar aos objetos que necessitam sem auxílio do adulto. Também observámos a presença de objetos variados tais como: livros, revistas, garrafas e cartões sensoriais, jogos de encaixe, objetos relacionados com a área da casa, entre outros que proporcionavam novos desafios, descobertas e explorações. Deste modo, segundo Hohmann e Weikart (2011) “a sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e

combinados” (p,162), e as crianças é que decidem o que querem fazer, as áreas para onde querem ir. Os objetos estavam distribuídos por áreas como a área dos livros, dos jogos e da casa e no centro da sala existia um tapete onde as crianças se reuniam. A sala de atividades apresentava muita luz natural devido à presença de janelas grandes, as paredes apresentavam uma tonalidade clara, o que a nosso ver transmite um ambiente sereno e confortável e colocavam-se os trabalhos que as crianças produziam, o que é essencial, pois valoriza-se o que fizeram e as crianças sentem-se valorizadas. Os pais também podem ver o trabalho que está a ser realizado, com os seus filhos, na sala de atividades.

Além da sala de atividades há, ainda, a zona do fraldário que é utilizada por outro grupo. Neste espaço há divisórias para colocar os materiais de higiene, bem como os colchões e os lençóis de cada criança, devidamente identificados. Os colchões eram colocados no centro da sala, no momento da sesta.

Não existe uma porta de contato direto entre a sala de atividades e o espaço exterior. No que diz respeito ao espaço exterior, observámos que é seguro pois existia um muro para que as crianças não saíssem para a rua, apesar deste ser baixo o que não impedia a visibilidade das crianças para a rua. Na nossa opinião o recreio também é potenciador de novas descobertas, sensações e aprendizagens. É essencial deixar a criança usufruir do exterior, tirar proveito do que tem para mostrar. Por exemplo, no decorrer da PES observámos que uma criança quando se deslocava para o exterior adorava tocar/mexer na terra e pedras que havia à volta de uma árvore. Ou seja, a criança gostava de explorar, descobrir e sentir.

Conclui-se, segundo Hohmann e Weikart (2011) que o espaço deve estar organizado “de forma a que seja sempre seguro, limpo e motivante e que proporcione um ambiente acolhedor e de bem-estar” (p.162).

Ao falarmos de organização do espaço outra vertente indissociável é a organização do tempo. Em contexto de Creche verificou-se a presença de uma rotina, o que também é essencial para a criança se sentir segura, pois segundo Hohmann e Weikart (2011) deve oferecer-se “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (p.224). Porém é essencial perceber que a rotina é flexível, “nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam” (*idem*, p.227), por exemplo podemos alterar algo que tínhamos previamente preparado se surgir alguma curiosidade da criança.

3.1.3 Experiência de aprendizagem em Creche

Neste ponto iremos apresentar e descrever uma das Experiências de Ensino Aprendizagem (EEA) realizadas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), mais precisamente em contexto de Creche. Antes de planificarmos a experiência de ensino aprendizagem tivemos o cuidado de tentar perceber os interesses das crianças e planificamos em função das mesmas. Como menciona Parente (s/d) devemos “escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças” (p.5). Deste modo, no decorrer da PES, observámos o que as crianças gostam de explorar uma pequena parte onde existia terra e pedras. Assim sendo deixamos as crianças explorar o recreio para ver o que encontravam.

Estes factos levam-nos a concordar com Bilton, Bento e Dias (2017) ao referirem que “importa valorizar e criar oportunidades para que o sentimento de descoberta esteja presente no processo de aprendizagem, promovendo desde cedo uma atitude curiosa e exploradora” (p.28), sendo essencial deixar as crianças “voarem” realizando as suas próprias descobertas para tal, os adultos devem criar oportunidades para que elas realizem novas experiências.

Com a impossibilidade de apresentar todas as atividades realizadas seleccionámos uma designada de “A valorização das artes no espaço exterior”.

3.1.3.1 A valorização das artes no espaço exterior

Realizámos esta experiência de ensino aprendizagem no recreio da instituição pois no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto creche verificámos que as crianças demonstravam interesse em estar no espaço exterior. Por exemplo a educadora num determinado momento abriu os estores depois das crianças acordarem e elas referiram “À rua, à rua!”. A educadora quando levava as crianças ao recreio, elas demonstraram estar muito felizes.

- *Vamos brincar lá fora. (Educadora cooperante)*
- *Vamos à rua (com um ar feliz) (Gustavo)*
- *À rua, à rua (a correrem para o exterior aos saltos) (Esmeralda)*
- *Gostas de ir brincar lá para fora? (Educadora Estagiária)*
- *Sim. (Gustavo)*
- *E tu? (Educadora Estagiária)*

- *Sim (abana a cabeça, a sorrir) (Ana)*

(NC1: 25 de outubro de 2017)

Analisando a *nota de campo n.º 1, 25 de outubro de 2017*, podemos perceber que a educadora cooperante ao propor às crianças uma deslocação ao recreio elas ficaram entusiasmadas, aos saltos, corriam para fora da sala de atividades. Aproveitámos essa reação das crianças para perguntar se gostavam de ir para o recreio e estas respondiam que sim.

Deste modo, levamos as crianças para o recreio e proporcionamos uma experiência distinta propondo-lhes que, livremente, fizessem o reconhecimento, brincadeiras no referido espaço (recreio). Notamos que ficaram entusiasmadas com a proposta. Ao deslocarmos para o recreio algumas crianças mostravam-nos as folhas que apanhavam do chão, pedras e a determinada altura deslocavam-se para outras áreas (locais que habitualmente não eram frequentados pelas crianças), o que reflete a curiosidade das crianças. Bilton, Bento e Dias (2017) referem que “chegados à idade adulta, muitas vezes, esquecemo-nos das sensações associadas à descoberta das “coisas” e de acontecimentos tão simples, como a contemplação de uma flor ou o encontro de uma formiga, se podem construir como momentos dignos de admiração” (p.28), de novas descobertas e aprendizagens. Com esta parte inicial da atividade pretendíamos deixar a criança explorar e descobrir o meio envolvente. Portugal (s/d) afirma que “o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência” (p.6). Seguidamente, utilizamos as folhas que as crianças apanharam para realizar um “estendal”. Este consistiu em colocar um fio preso em duas árvores formando assim um estendal onde colocamos folhas brancas presas por uma mola, ao nível das crianças. Antes de pendurarmos as folhas brancas colamos fita adesiva nas folhas que as crianças tinham apanhado no chão e colamos nas folhas brancas. Depois de tudo preparado colocamos à disposição das crianças três borrifadores com cores diferentes e realizaram a atividade em grupos de três elementos, escolhidos aleatoriamente, as restantes ficaram a brincar no recreio e depois trocávamos. No final deixamos a tinta secar e ao retirarmos a folha ficamos com o contorno da mesma.

Esta experiência de aprendizagem tinha como objetivo deixar as crianças explorar o espaço exterior, objetos diferentes e trabalhar a motricidade fina. Ao refletirmos sobre esta atividade pensamos que poderíamos ter escolhidos outros materiais, pois as crianças tiveram alguma dificuldade em manusear os borrifadores.

No final perguntamos às crianças se gostavam de estar no recreio, como se sentiram, o que fazem neste espaço, como se verifica na nota de campo seguinte.

-Gostas de brincar no recreio? (Educadora Estagiária)

- Sim. (Esmeralda)

- O que fazes lá? (Educadora Estagiária)

- Escorregar, na mota, no baloiço, nas cadeiras. (Esmeralda)

- Ficas feliz? (Educadora Estagiária)

- Sim (a sorrir)(Esmeralda)

- Brincar aos polícias. (Rodrigo)

-As meninas brincam às princesas. (Maria)

- Gosto muito. (Maria)

- E tu como brincas? (Educadora estagiária)

- Na terra, com os carros. (Pedro)

- Ficas feliz ou triste lá fora? (Educadora Estagiária)

- Sim, feliz. (Pedro)

- O que exploras lá fora? (Educadora Estagiária)

- A brincar. (Bruna)

(NC2: 25 de outubro de 2017)

Pela leitura da nota de campo n.º 2 podemos constatar que as crianças gostaram de estar no espaço exterior, mais precisamente no recreio, a brincar, a escorregar, no baloiço, brincar aos polícias, às princesas, na terra, com os carros. O brincar foi uma ação privilegiada nesta faixa etária, na medida em que segundo Silva e Sarmiento (2017) “é uma forma de a criança explorar o mundo, ou seja, ao fazer de conta, ela vai conhecer outras facetas do mundo” (p.41). Com esta nota de campo denotamos que as crianças se sentem felizes no recreio, é essencial sentirem-se bem no local onde estão. Verificámos que neste espaço as crianças criam as suas próprias brincadeiras e ao falarmos do recreio as crianças associam ao ato de brincar.

3.2 Contexto da Educação Pré-escolar

A instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi comum. O fato de apresentar estes dois contextos facilita a continuidade educativa, pois segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “esta inserção num contexto organizacional mais vasto permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa” (p.23).

O centro escolar abre às 07:45 e fecha às 19:00 sendo que a componente letiva funciona das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00. Existe, ainda, um horário para a componente de apoio à família que decorre das 7:45 às 9:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00.

Os espaços comuns às duas respostas sociais é a portaria onde existia um painel com a ementa das crianças, um sofá, uma mesa onde se encontrava um funcionário para ajudar no que for necessário, neste espaço eram colocados trabalhos realizados no decorrer do ano. A biblioteca também é um espaço comum, esta apresentava algumas mesas, cadeiras, dois sofás, computadores e vários livros onde podiam realizar as suas leituras e pesquisas. O pavilhão também é comum aos dois contextos onde as crianças realizavam algumas atividades. No exterior existia um espaço comum, este é coberto com alguns materiais fixos.

Relativamente ao espaço destinado ao contexto de EPE, no interior existiam três salas de atividades com crianças de três, quatro e cinco anos e cada sala integrava duas educadoras de infância (uma titular e uma de apoio). No corredor havia cabides individuais, devidamente identificados, para as crianças colocarem os seus objetos pessoais. Existia, ainda, um gabinete para os primeiros socorros, duas casas de banho adaptadas ao tamanho das crianças. Para apoio às crianças existiam auxiliares de ação educativa nos respetivos corredores. A Educação Pré-Escolar (EPE) dispunha de um refeitório próprio onde são servidas as refeições, da responsabilidade da instituição. No que diz respeito ao espaço exterior da EPE verificámos a presença de um espaço apenas utilizado pelas crianças deste contexto, este continha um espaço verde e uma zona de piso amortecido com materiais fixos.

No que diz respeito ao contexto do 1.º CEB, existiam dois pisos para essa resposta educativa organizado da seguinte forma: duas salas de aulas para o 1.º ano, duas salas para o 2.º ano, duas salas para o 3.º ano e três salas para o 4.º ano, num total de nove salas em funcionamento. Todas as salas estavam equipadas com computador, com ligação à internet, quadro interativo e *data show*. Estavam equipadas com aquecimento central e tinham luz natural adequada. Cada piso tem duas casas de banho para as crianças. Há um refeitório,

partilhado pelo 2.º CEB, onde a instituição serve o almoço. O lanche é da responsabilidade dos pais/encarregados de educação, mas a escola fornecia leite para as crianças. No exterior havia a presença de espaços verdes e de três campos de jogos também utilizados pelas crianças do 2.º Ciclo.

Além destes aspetos que referimos a instituição apresentava uma sala dos professores, um gabinete da diretora, uma sala para arrumar materiais e uma casa de banho para os adultos.

3.2.1 Caracterização do grupo de crianças

Neste ponto caracterizámos o grupo de crianças onde ocorre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Educação Pré-escolar (EPE). Este grupo integra crianças com idades de três, quatro e cinco anos. É importante haver grupos heterogéneos a nível etário na medida em que há troca de conhecimentos e de aprendizagens, como defendem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p.24), pois também neste grupo eram evidentes diferentes níveis de desenvolvimento.

O grupo era constituído por dezoito crianças, cinco do sexo feminino e treze do sexo masculino. No geral eram sociáveis, participativas, interessadas, curiosas e gostavam de partilhar as suas histórias.

Denotamos que as crianças eram autónomas, respeitavam a diversidade cultural existente na sala, pois existia uma criança do Brasil, uma da Ucrânia e duas da Bulgária. No grupo havia uma criança com Necessidades Educativas, esta era acompanhada por uma educadora de ensino especial, em alguns momentos da semana. É necessário frisar que esta criança estava integrada no grupo, os colegas interagiam e brincavam com ela.

Também verificámos que algumas crianças já conseguiam escrever o seu nome e conseguiam copiar, por exemplo, a data e um título. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “Aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira” (p.70). As crianças são por natureza curiosas e o facto de descobrir pouco a pouco as várias letras, que formam várias palavras e que as

letras podem ser usadas em várias palavras para elas é fascinante. Relativamente à abordagem à leitura verificámos que as crianças gostavam de ouvir histórias, com muita atenção.

Porém, cada criança tinha a sua personalidade, como um ser que pensa, age, por isso é necessário respeitar as suas individualidades e agir em conformidade.

3.2.2 Organização do espaço e do tempo

É essencial refletirmos constantemente sobre a organização do espaço e a forma como conciliamos a organização do mesmo com tempo de que dispomos para a realização das atividades. Como menciona Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “Importa, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (p.24). O educador deve questionar-se constantemente sobre a organização do espaço e do tempo para posteriormente melhorar o mesmo, caso o questionamento os direcione para essa necessidade.

Relativamente à organização do espaço no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), verificámos que a sala de atividades era ampla, tinha janelas grandes que permitia que a luz natural entrasse na sala e apresentava uma temperatura adequada. Estava organizada por áreas: a área da casa, a área da expressão plástica, a área da biblioteca e a área dos jogos. Ainda dispunha de mesas no centro da sala para trabalhos, em grande grupo, em pequenos grupos e para diálogos. Como referem Hohmann e Weikart (2011) “o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (p.164), ou seja, devem ser áreas que permitam, sobretudo à criança, sonhar, explorar, criar e imaginar, sempre, tendo em atenção os interesses das mesmas. Os materiais existentes na sala de atividades eram apelativos, estimulavam diferentes tipos de brincadeiras, estando acessíveis a todas as crianças, favorecendo assim a sua autonomia. A visibilidade entre as áreas era a nosso ver razoável, existindo assim “fronteiras baixas entre as áreas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.164) o que permite um maior contato visual entre todos. De salientar a facilidade de mobilidade entre as áreas que aqui era muito visível. Nas paredes da sala de atividades eram fixados os trabalhos das crianças, o que a nosso ver é importante para valorizar o trabalho das mesmas e para dar a conhecer a quem entra na sala o que se tem realizado. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa

dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (p.26). No que diz respeito à organização do espaço exterior, havia um espaço próprio para as crianças da EPE com uma área verde e materiais fixos. O espaço exterior era seguro, pois na perspectiva de Hohmann e Weikart (2011) “é essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (p.212).

Relativamente à organização do tempo, no decorrer da PES, pudemos verificar a presença de uma rotina. Esta iniciava-se com o momento do acolhimento onde as crianças podiam partilhar o que quisessem, também era o momento de cantar os bons dias, de marcar as presenças e de esperar a chegada das crianças. Depois havia o momento em grande grupo, seguido de momentos individuais ou em pequenos grupos. Seguiu-se o momento do lanche, intervalo e prosseguiam com a atividade iniciada anteriormente. No período da tarde as crianças brincavam pelas áreas. A questão da rotina é fulcral para a criança se sentir segura. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentido de segurança e controlo” (p.225), logo a rotina deve estar organizada de modo a apoiar as atividades que são de iniciativa das crianças. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) defendem como “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (p. 27), os educadores não são os únicos a decidir, é essencial ouvir a criança. Durante a PES criamos momentos onde as crianças referiram o que gostavam de fazer e o que gostavam de incluir. Também houve momentos em que notei que as crianças pediam “*podemos jogar mais*” (António), mostrando interesse e motivação pela atividade. Pelo exposto percebe-se que a rotina é flexível, pode alterar-se com algo que a criança diga ou queira, ou algo que o educador ache pertinente abordar. Portanto, Hohmann e Weikart (2011) defendem que a “rotina diária é como um guião para uma peça de teatro, com um certo número de atos em cada dia” (p.236). Na rotina diária das crianças estava estabelecido, uma vez por semana, a expressão musical e a expressão físico-motoro. Estas componentes eram da responsabilidade de outros educadores/professores.

3.2.3 Experiências de ensino aprendizagem em Educação Pré-escolar

Após a caracterização do contexto no âmbito da Educação Pré-escolar procederemos à descrição das duas das experiências de ensino aprendizagem (EEA) realizadas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que pensamos ser representativas do trabalho desenvolvido nos espaços exteriores. Porém, no decorrer do nosso percurso realizámos mais atividades que vão ao encontro da temática presente no relatório, como por exemplo a construção de um esquema elaborado pelas crianças em que pedimos que desenhassem algo que gostassem de incluir no recreio. No entanto não foi possível dar continuidade a todo este trabalho por escassez de tempo.

Esta teia foi afixada no corredor com o propósito de sensibilizar as pessoas sobre esta questão bem como fornecer possíveis orientações para trabalhos futuros. Outro aspeto que tivemos em atenção na planificação das experiências de ensino aprendizagem foi as opiniões dos pais, visto que realizámos uma reunião onde entregámos questionários e no decorrer do processo surgiram algumas ideias, como por exemplo a criação de uma pequena horta construída pelas crianças. Na nossa opinião é imprescindível o trabalho em parcerias com as famílias, partilhamos da opinião de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) pois referem que “os pais/famílias e o estabelecimento de Educação Pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.28). Esta relação deve ter sempre como ponto comum, melhorar *o mundo* de cada criança.

Relativamente às atividades que apresentamos em seguida é importante frisar que elas estão interligadas, ou seja, a segunda atividade surgiu tendo em conta uma observação realizada na primeira atividade, bem como o interesse que as crianças demonstraram durante a exploração da lenda da torre da princesa pelo castelo, “*Podíamos ir ao castelo de Bragança*” (Margarida). A primeira EEA surgiu da necessidade sentida e manifestada pelas crianças em utilizarmos outros recursos no exterior.

Neste sentido planificamos as EEA tendo em conta o grupo de crianças, o que mencionavam os documentos oficiais (OCEPE) e, igualmente, orientar a ação educativa para a valorização dos espaços exteriores, como espaços de promoção de aprendizagens significativas, temática que integra a investigação que trouxemos para a nossa PES. Deste modo, iremos descrever, analisar e fundamentar as EEA intituladas: “Jogos no recreio” e “A caça ao tesouro”.

3.2.3.1 Jogos no recreio

Começaremos por descrever, analisar e fundamentar a experiência de ensino aprendizagem (EEA) “jogos no recreio”. Esta atividade surgiu porque é de extrema importância o contato das crianças com os espaços exteriores como referem Coelho, Vale, Bigotte, Figueiredo-Ferreira, Duque e Pinho (2015) “os estudos demonstram, claramente, que o contato com a natureza e as brincadeiras ao ar livre são benéficos para as crianças” (s/p). No decorrer desta apresentação recorreremos, sempre que se justifique, a algumas notas de campo com o intuito de conhecer a opinião das crianças sobre os espaços exteriores e sobre as atividades realizadas nos mesmos.

Assim sendo, demos início à EEA com um diálogo com as crianças tendo como objetivo perceber qual a opinião das mesmas sobre a atividades que pretendíamos realizar. Isto porque a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião. Ao apresentarmos as nossas ideias verificámos que as crianças estavam muito interessadas na realização das mesmas e foram sempre dando sugestões. Posteriormente, propositadamente, deixamos em cima da mesa algumas revistas e um livro que retratavam a execução de atividades nos espaços exteriores, com o objetivo de despertar curiosidade nas crianças. Foi exatamente isso que aconteceu, em poucos minutos tínhamos o grande grupo a folhear e a falar sobre o que observavam. As crianças ao verem os objetos iniciaram de imediato o questionamento e os comentários, como podemos ver no registo da nota de campo n. °3 (NC3).

- *Uma tenda? (Melissa)*
- *Gostavas de fazer uma? (Educadora Estagiária)*
- *Sim, para dormir lá dentro. (Melissa)*
- *Olha está a beber água (com ar admirado e estranho). (Luís)*
- *Sim porque a água que está a beber é boa. (Educadora Estagiária)*
- *E está descalço. (Luís)*
- *Está descalço para sentir a terra, a relva. (Educadora Estagiária)*
- *Uuuuu! (Luís)*
- *Isso é que sim, o que estamos a ver. (Melissa)*
- *Quero fazer isso tudo. (Luís)*
- *Isso é que não, cortar flores. (Melissa)*

(NC3: 8 de janeiro de 2018)

Ao analisarmos esta nota de campo percebemos que as crianças ao consultarem o livro e as revistas que retratavam experiências de outras pessoas nos espaços exteriores,

ficaram admiradas com algumas situações: *Olha está a beber água (com ar admirado e estranho) (Luís)* quando vê uma criança a beber água de um ribeiro e quando uma criança está descalça com os pés na terra *está descalço (Luís)*. A admiração, a nosso ver deve-se ao facto de a criança nunca ter vivenciado esta experiência. É importante usufruírem e retirarem mais-valias presentes nos espaços exteriores para novas vivências. Os autores Bilton, Bento e Dias (2017) salientam que “o prazer de andar descalço no pinhal ou a sensação de frescura transmitida pela água num dia quente de verão são exemplos de experiências prazerosas de interação com o meio natural” (p.30). Porém, na (NC3) também se denota o interesse pelas atividades no exterior quando refere *quero fazer isso tudo (Luís)* e, em simultâneo, uma preocupação pela natureza *isso é que não, cortar flores (Melissa)*. Esta preocupação pela natureza é essencial para o futuro. O autor Bento (2015) refere a importância de “potenciar a criação de uma ligação afetiva da criança com os espaços naturais, para que assim seja mais fácil a aquisição de hábitos de proteção e respeito pela natureza” (p.131).

É necessário frisar que ao escolhermos o livro e as revistas tivemos o cuidado de os seleccionar com imagens apelativas, de modo, a chamar a atenção das crianças. Com esta atividade pretendíamos sensibilizar as crianças para a importância dos espaços exteriores, a sua exploração e, como é importante desenvolver atividades nestes espaços, além de dar a conhecer às crianças outros formatos de literatura. Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é fulcral uma “variedade de textos e suportes de escrita integrados no quotidiano das crianças” (p.67).

Porém enquanto as crianças observavam e comentavam o livro e as revistas, uma das crianças mostrou estar impaciente para realizar as propostas que tínhamos dialogado no momento do acolhimento.

-Quando é que vamos fazer aquele jogo? (João)

-Quando regressarmos do lanche. Gostaste da ideia? (Educadora Estagiária)

-Sim vou ser o mais rápido (ar feliz). Ninguém vai apanhar-me. (João)

-E o que achaste da ideia de desenhar no chão com giz? (Educadora Estagiária)

-Gostei!!!!!!!. (João)

(Nota de campo 4, 8 de janeiro de 2018)

Com esta nota de campo conseguimos perceber que a criança se encontrava ansiosa por realizar as atividades, pois de acordo com Hohmann e Weikart (2011) “quando os adultos procuram e apoiam os interesses das crianças, estas são livres de seguir os interesses e as actividades que já estão altamente motivadas para concretizar” (p.82).

Posto isso deslocamo-nos para o espaço exterior da instituição e as crianças tinham ao seu dispor giz de várias cores para poderem pintar onde e o que quisessem. No chão tínhamos também o jogo “a apanhada num quadrado” como esquematizamos na figura 2 . Estas foram as ideias que surgiram no diálogo inicial. O jogo “a apanhada num quadrado” era constituído por um quadro de grandes dimensões previamente delineado no chão com fita aderente e por dentro do quadro maior desenhámos quadrados menores, como está representado no esquema seguinte:

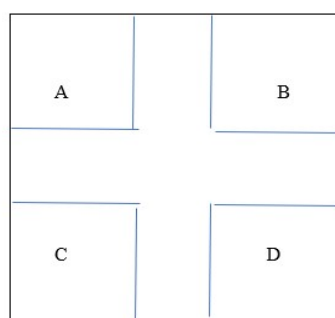


Figura 2- Esquema do jogo " a apanha num quadrado".

O jogo consistiu em ter duas crianças na área não assinalada a apanhar e as restantes dispersas pelos quadrados (A, B, C e D). As que estavam nos quadrados tinham de os percorrer sem serem apanhadas, ou seja, uma das regras era não ficar sempre no mesmo quadrado. Se uma criança fosse apanhada também ficava a ajudar o colega a apanhar. O jogo terminava quando restasse apenas uma criança para apanhar. Outra regra do jogo consistia em quem estivesse a apanhar só podia deslocar-se na área não assinalada. Este jogo tinha como objetivo desenvolver competências relacionadas com a concentração, a agilidade, e o trabalho em equipa, pois segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas, tais como jogos de perseguição, de precisão, de imitação, etc.)” (p.45). Nas nossas observações pudemos verificar que as crianças estavam a gostar da atividade, referindo “*Podemos jogar mais*” (Lara) e o facto de também jogarmos com a criança fez com que houvesse uma maior aproximação entre adulto-criança “*Podemos jogar*” (Daniel).

No período da tarde as crianças pediram-nos se podiam repetir o jogo e voltar a desenhar com o giz. Perante o interesse que era evidente decidimos deixar as crianças

repetirem as atividades. A ação de desenhar com giz consistia apenas em fornecer giz colorido às crianças e podiam desenhar livremente no chão do exterior, com o objetivo de desenvolver competências relacionadas com a criatividade, imaginação e perceber que, ao desenhar, os pisos apresentam diversas texturas (*Vide* figura 3). O autor Bento (2015) confirma que “os espaços exteriores potenciam a mobilização de competências de imaginação e criatividade” (p.130). Enquanto as crianças desenhavam no chão verificámos que no decorrer da atividade elas próprias criavam outras brincadeiras, por exemplo, a elaboração de vários caminhos feitos com o giz e andavam sobre o percurso e um dos caminhos partia do pé de uma flor. Para elas era como estivessem a construir um labirinto. Deste modo, pudemos constatar que um objeto e uma atividade simples deu origem a outra brincadeira que partiu da imaginação das crianças. Segundo Bilton, Bento e Dias (2017) “com criatividade e imaginação, as crianças atribuem novos propósitos e significado aos objetos” (p.144). Neste caso com o giz criaram um propósito que foi a concretização de um percurso (labirinto) onde as crianças jogavam.



Figura 3- Criança a desenhar no chão com o giz.

Nesta imagem verificámos que a criança estava bem equipada, este fator é importante, pois é necessário que a criança esteja com roupa adequada consoante o estado do tempo. Neste caso como estava frio as crianças vestiram os casacos antes de deslocarem-se para o exterior. Os autores Bilton, Bento e Dias (2017) referem que “possuir roupa adequada é essencial e pode ter uma influência significativa na forma como o adulto se comporta e valoriza o brincar no exterior” (p.110). Se um adulto vir que as condições essenciais estão asseguradas é mais fácil para a criança aceitar e perceber as saídas ao exterior.

No dia seguinte perguntamos às crianças o que tinham achado da atividade no espaço exterior com a finalidade de ouvir as suas opiniões e, deste modo, podemos refletir sobre o que fizemos e assim, melhoramos as nossas práticas. Os autores Bilton, Bento e Dias (2017) afirmam que é relevante “ter uma atitude crítica e reflexiva refere-se assim à constante procura por conhecer e compreender cada vez melhor as vivências e necessidades das crianças” (p.132).

-O que achaste das atividades de ontem? (Educadora Estagiária)

-Gostei (Daniel)

-E tu gostaste do dia de ontem? (Educadora Estagiária)

- (Abana a cabeça a indicar que sim) sim a rua. (Ana)

-Gostei de brincar no chão e no jogo. (Marina)

- Eu adorei. (David)

-Porque adoraste? (Educadora Estagiária)

-Porque pintei o chão e jogava à apanhada e não me apanhavam. (David)

-E tu, qual é a tua opinião? (Educadora Estagiária)

-Muito, infinito ulá lá. Gostei porque desenhei no chão. (Júlia)

-Abana a cabeça a indicar que sim. (Ricardo)

-Eu adorei, já disse. (David)

-Já tinham desenhado no chão com giz? (Educadora Estagiária)

-Eu não. (Ricardo)

-Também não. Mas gostei. (Marina)

-Abana a cabeça e diz que sim. (Ana)

(NC5: 9 de janeiro de 2018)

Com esta nota de campo inferimos que crianças ficaram entusiasmadas, felizes e gostaram da ação que desenvolvemos. Relativamente ao modo como questionamos as crianças não foi muito “rico”, poderíamos tê-las envolvido mais no diálogo. Como esta experiência de ensino aprendizagem (EEA) ocorreu fora das quatro paredes achamos pertinente perguntar às crianças se achavam importante estar fora da sala de atividades.

-Abana a cabeça e diz que sim (Paulo)

-E para ti é importante realizar atividades lá fora? (Educadora Estagiária)

-É muito importante, porque gosto de brincar. (Guilherme)

-Gosto muito. (Diana)

-Qual a tua opinião sobre a realização de atividades fora da sala? (Educadora Estagiária)

-Não porque está muito frio. (Rita)

- E se fores bem equipada ias para o exterior. (Educadora Estagiária)

- Sim, aí sim. (Rita)

(NC: 6, 9 de janeiro de 2018)

Na NC6 averiguamos que as crianças consideram importante usufruir do espaço exterior, justificando *porque gosto de brincar (Guilherme)*. Assim sendo, concluímos que o espaço exterior está associado ao ato de brincar, dado que já se evidenciou na análise dos registos que realizamos em contexto de creche. Os autores Silva e Sarmiento (2017) também fazem alusão a esta questão, visto que, numa investigação puderam perceber que “um aspeto que se destaca e que, de certa forma é transversal nas falas das crianças, é a importância atribuída ao brincar ao ar livre, revelando a satisfação com as oportunidades de brincar na praia, nos parques infantis e até na rua onde há relvas e flores” (p.53). Para as crianças o brincar ao ar livre é muito gratificante.

3.2.3.2 A caça ao tesouro

Apresentaremos a segunda experiência de ensino aprendizagem que surgiu devido ao fato de, na atividade descrita anteriormente, notarmos que as crianças traçavam percursos com o giz, isto fez-nos pensar em indicar um percurso com a finalidade de realizar uma caça ao tesouro.

Iniciámos a nossa dinâmica em contexto de sala de atividades a contar às crianças a lenda da torre da princesa e seguidamente realizaram o registo gráfico sobre o que acharam mais pertinente na lenda. No momento do conto as crianças faziam muitas perguntas e mostravam interesse em ir ao castelo de Bragança, “Podíamos ir ao castelo” (António), pelo que esta reação da criança também fez com seleccionássemos o espaço exterior do castelo de Bragança para realizar a caça ao tesouro.

Desta forma, deslocamo-nos ao castelo de Bragança, a pé, para realizar a caça ao tesouro. Estas saídas, à comunidade, na nossa opinião, são indispensáveis para as crianças conhecerem o ambiente que as rodeia, as pessoas, etc. Como menciona Oliveira- Formosinho (2013) “Tudo isso motiva e ajuda a criança a ir fazendo uma apropriação da cultura a que pertence. Em resumo, as manifestações culturais ora se trazem para dentro da sala de

atividades ora são vividas diretamente na comunidade” (p.99) por exemplo, depois de realizarmos a atividade uma criança disse que ia fazer um mapa com o percurso da escola até à sua casa.

Na ida para o castelo de Bragança as crianças encontravam-se animadas e curiosas com o que observavam e encontravam, visto que, ao longo do percurso, comentavam o que vêem e recolhiam objetos naturais (folhas, pedras, rochas, troncos...). Segundo Bilton, Bento e Dias (2017)

enquanto exploradoras incansáveis, as crianças estão constantemente a fazer descobertas no espaço exterior, encontrando muitas coisas que, por vezes, passam despercebidas ao olhar dos adultos. Desde flores coloridas, paus com feitios engraçados a rochas com cores brilhantes, são encontradas muitas preciosidades, que as crianças gostam de recolher e guardar. (p.62)

Deste modo, a curiosidade das crianças pode originar descobertas fascinantes e importantes para conhecer e explorar o meio envolvente. Na nota de campo 7 transcrevemos o que foi dito por algumas crianças na viagem para o castelo.

- *Podemos descer aqui (viram um monte) (António)*
- *Olha ali outra cidade (a apontar para as casas que se encontravam mais afastadas) (Melissa)*
- *Não é outra cidade as casas que estás a ver pertencem à cidade de Bragança só que estão mais afastadas. (Educadora Estagiária)*
- *Aqui é um supermercado (Manuel)*
- *Já fui ao castelo e tu? (Manuel)*
- *Não fui (Marta)*
- *Não trouxemos a coroa da princesa. (Luís)*
- *Aquele cão está a guardar a casa. (Melissa)*
- *Também tenho um em casa. (António)*

(NC 7: 22 de janeiro de 2018)

Conseguimos analisar que as crianças estavam a dialogar sobre o que observavam, ou seja, sobre a realidade envolvente. Consideramos importante conhecer a comunidade e o que faz parte dela. Também verificámos que as crianças interagem entre si, Bento (2015) diz que “quando os percursos realizados são feitos com amigos, esta atividade adquire uma

importante dimensão social, tornando-se numa oportunidade para partilhar ideias, aventuras e histórias com os pares” (p.129).

Ao chegarmos ao castelo de Bragança fornecemos mapas a grupos de duas crianças, ou seja, tinham de trabalhar em grupo. O facto de trabalhar em grupo é importante para as crianças adquirirem novas competências, como por exemplo, saber ouvir o outro, saber aceitar a opinião do outro e saber exprimir as suas ideias aos outros. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) mencionam que “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem” (p.8).

Os mapas mostravam o percurso que era necessário executar para encontrar o tesouro. No decorrer do mesmo existiam cartas que davam pistas para chegar ao tesouro e nelas incluímos o domínio da matemática e da educação física, por exemplo as crianças tinham de dar um determinado número de passos e realizar um determinado movimento, por exemplo cinco passos de formiga para a frente. Os autores Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que

A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo, etc. (p.45)

Após as crianças realizarem o percurso encontraram o tesouro denominado “As cadernetas fora de portas”. A finalidade da caderneta era ser um recurso onde as crianças registavam graficamente as suas deslocações ao exterior, algo que as fascinou pois podiam fazer colagens, entre outras ações/registos, ou seja, era uma forma de registar o trabalho desenvolvido nos espaços exteriores. No final da caderneta havia uma parte de possíveis mensagens que a educadora podia escrever aos pais/encarregados de educação e vice-versa.

Ao regressarmos ao jardim de infância as crianças demonstraram interesse em levar a caderneta para casa. *Posso levar para casa? (Carina)*, pelo que tivemos que esclarecer as crianças dizendo-lhes que a finalidade da caderneta era essa mesma, poderem andar sempre com ela. Depois tentamos perceber o que as crianças sentem quando estão nos espaços exteriores, o que gostam de explorar no exterior e se acham que podem aprender. Para tal, registei o diálogo que tivemos com as crianças.

- *O que sentes quando estás no exterior? (Educadora Estagiária)*

- *Sinto que estou bem, porque gosto de brincar. (Eduardo)*

- *E além do brincar, podemos aprender coisas novas no exterior (Educadora Estagiária)*
- Sim. Posso aprender a esperar, que não se bate em alguém. Aprender a dar comer aos animais. (Eduardo)*
- *E tu o que sentes quando estás lá fora? (Educadora Estagiária)*
- *Feliz. Porque as pessoas brincam. (António)*
- *Também me sinto feliz porque gosto de ver as coisas. (Marta)*
- *E achas que aprendes coisas novas lá fora? (Educadora estagiária)*
- *A ser feliz. (Marta)*
- *O que exploras no exterior?*
- *Gosto de mexer na terra. (Sara)*
- *E podemos aprender lá fora? (Educadora estagiária)*
- *Sim. (Sara)*
- *O quê? (Educadora estagiária)*
- A brincar. Aprender a ajudar a falar (Sara)*
- *Ajuda-te a falar sobre o que vês? (Educadora estagiária)*
- *Sim. (Sara)*

(NC 9: 22 de janeiro de 2018)

Na nota de campo n.º 9 (NC 9) podemos analisar que uma criança refere que se sente bem nos espaços exteriores *porque gosto de brincar (Eduardo)*, outra respondeu que se sentia *feliz. Porque as pessoas brincam. (António)*. Deste modo, concluímos que para as mesmas o espaço exterior está associado ao ato de brincar, dado que também já foi apreendido na NC 6 e NC 9. Conseguimos, ainda, concluir que as crianças reconheceram que aprendem com o meio envolvente, como por exemplo: *Posso aprender a esperar, que não se bate em alguém. Aprender a dar comer aos animais (Eduardo)* e *aprender a ajudar a falar (Sara)* sobre o que vê. Assim, uma criança tem a noção que ao sair para os espaços exteriores consegue ter um maior conhecimento sobre exterior e consequentemente conseguem falar melhor sobre ele. Outro tópico evidente é as interações, na medida em que uma criança refere que aprende a estar com as outras crianças e a relacionar-se com o meio. Ainda nesta nota de campo retivemos uma resposta interessante, aqui transcrita:

- *E achas que aprendes coisas novas lá fora? (Educadora estagiária)*
- *A ser feliz. (Vitória)*

Fazer as crianças felizes foi a nossa maior preocupação e objetivo.

3.3 Caraterização do grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após uma abordagem global sobre o nosso percurso em contexto de Educação Pré-escolar faremos a caraterização do grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Não será feita alusão à caraterização da instituição, pois a instituição onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto Pré-Escolar foi comum no 1.º CEB.

No decorrer da Prática de Ensino supervisionada (PES), no contexto do 1.º CEB, estivemos inseridos numa turma do 4.º ano de escolaridade constituída por 15 crianças de 9 e 10 anos. Não existia nenhuma criança a frequentar este ano de escolaridade pela segunda vez. Este grupo era acompanhado pelo professor titular e por uma professora de apoio.

A turma era heterogénica quanto ao género, ao nível de desenvolvimento e ao interesse por aprender, também conseguimos verificar que o grupo se distraía facilmente. Era notória uma grande preocupação por parte das crianças pela reciclagem, visto que na sala via frequentemente as crianças a lembrarem-se uns aos outros para separarem o lixo. O grupo era muito opinativo, participativo e gostavam de trabalhar em grupo. Relativamente ao trabalho em grupo denotamos que algumas crianças não gostavam de trabalhar com algumas crianças. Na nossa opinião esta atitude deve ser atenuada pois não é enriquecedor para o futuro das crianças, é importante para elas saber trabalhar em grupo mesmo sem ter muita empatia com outras crianças, ou seja, saber ouvir o outro, saber aceitar opiniões distintas e saber exprimir-se de forma fundamentada.

Outro aspeto pertinente era o facto de algumas crianças terem a iniciativa de escreverem permanentemente algum texto ou poema e terem vontade de apresentar à turma, este aspeto é vantajoso pois nota-se o interesse pela escrita. O grupo demonstrava interesse quando levamos alguma obra nova e verificámos que algumas crianças utilizavam a biblioteca para requisitar livros.

Algumas crianças colocavam dúvidas frequentemente, principalmente a matemática, de tarefas que decidem resolver autonomamente em casa. Quando isso acontece o professor esclarece as questões que surgem, este facto demonstra interesse por parte das crianças em querer saber mais.

3.3.1 Organização do espaço e do tempo

Passemos da caracterização do grupo de crianças para a organização do espaço e do tempo. Relativamente à sala de aula apuramos que era espaçosa, dispunha de luz natural e encontrava-se bem equipada, dispunha de um quadro interativo, de cacifos para arrumar o material que não era necessário para o dia-a-dia das crianças, o que a nosso ver é vantajoso para facilitar o “peso” que as crianças levam na mochila. Segundo Carvalho e Fadigas (2017) “O excesso de peso das mochilas escolares contribui para a ocorrência de problemas de saúde de crianças e jovens, designadamente dores nas costas, alterações na marcha e postura deficiente, conforme conclusões de diversos estudos” (p.3).

A sala de aula dispunha de um armário onde as crianças arrumavam os dossiês, um cabide e uma secretária para o professor. Nas paredes da sala verificámos a presença de trabalhos realizados pelas crianças. No que diz respeito à disposição das mesas estas estavam organizadas em três filas com as mesas separadas e em cada mesa sentava-se uma criança. Posteriormente a sala foi alterada e mantiveram-se as três filas, porém as mesas estavam juntas.

Relativamente à organização do tempo verificou-se a presença de um horário pré-definido, mas flexível. É possível alterar a disposição das componentes letivas, sempre que se justifique. As componentes letivas de estudo do meio, português, matemática e apoio ao estudo eram da responsabilidade da professora titular. O inglês, as expressões artísticas e a expressão físico-motora eram da responsabilidade de outros professores.

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

Passaremos a apresentar, a descrever e a analisar as três das experiências de ensino aprendizagem (EEA) realizadas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Nas atividades que desenvolvemos o propósito era interligar os conteúdos a abordar e a possibilidade das crianças possam usufruir do espaço exterior, pois elas passam demasiado tempo na sala de aula. Como refere Veiga (2018) para melhorarmos a educação há alguns aspetos a ter em conta, entre eles “um ensino que vá além da sala de aula e dos ambientes formais, em que a extensão do conteúdo não impeça a aprendizagem pela descoberta” (p.33). A vastidão dos conteúdos não pode impedir a descoberta e aproveitamento dos espaços exteriores.

Tivemos a preocupação tal como já foi mencionado anteriormente, de ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre as atividades desenvolvidas. Estas foram planificadas atempadamente e ponderando os interesses das crianças, para a sua realização. Consultamos os documentos orientadores dos professores, os Programas e Metas curriculares do 1.º CEB. As planificações eram flexíveis, dado o grande fator imprevisibilidade estar muito presente nas salas de aula.

As experiências de ensino aprendizagem foram intituladas: a jogar aprendemos, as figuras geométricas no exterior e o peddypapper da literatura.

3.3.2.1 A jogar aprendemos

A primeira experiência de ensino aprendizagem surge devido ao fato de ser necessário fazer revisões para as fichas de avaliação. Para tal, criámos um jogo no espaço exterior, mais precisamente no recreio. O jogo pode ser uma ferramenta para as crianças ficarem mais predispostas para aprenderem e mais interessadas nos conteúdos.

Esta atividade consistia em criar no recreio quinze “casas” desenhadas no chão com giz. O jogo iniciava-se na “casa” da partida e termina na chegada. Para a concretização desta atividade formamos grupos heterogêneos. Cada grupo tinha um cartão colorido que os identificava e um porta voz. Para decidir a ordem de jogada as crianças lançavam um dado e o número que saísse destinava a ordem do jogo. As crianças tinham à sua disposição um saco com cartões com questões que tiveram por base os conteúdos que seriam abordados nas fichas de avaliação, bem como cartões com “avança três casas” ou “recua três casas”. Deste modo, cada grupo atirava o dado ordenadamente e retiravam um cartão do saco e se acertassem na questão avançavam o número de casas que saiu no dado caso não respondessem corretamente ficavam na mesma casa. Para as questões mais complexas estabelecemos um tempo de 3 minutos e para as questões mais simples 1 minuto, se passasse o tempo sem o porta-voz dar uma resposta ficavam na mesma “casa”. O grupo é que decidia quem era o porta-voz que tinha como função transmitir a resposta que foi dada em consenso com todos os elementos do grupo. O jogo terminava quando uma equipa chegasse à casa da chegada.

Antes de nos deslocarmos para o espaço exterior informamos as crianças sobre a organização do jogo e as suas regras. Ao chegarmos ao local as crianças ficaram admiradas

com o percurso do jogo que criamos *Uauuu!* (Liliana) e no decorrer do mesmo notamos que, no geral, elas trabalhavam bem em equipa e estavam empenhadas em resolver as questões.

Ao chegarmos à sala quisemos saber a opinião das crianças sobre a atividade realizada no espaço exterior, por exemplo o que mudariam no jogo, o que acharam da atividade e se a realização de atividades no espaço exterior contribuiu para a aprendizagem e desenvolvimento delas. Antes de realizarmos as questões informamos as crianças que estávamos a realizá-las para o presente trabalho que se estava a desenvolver. As respostas das crianças são apresentadas na seguinte nota de campo.

- *O que acharam da atividade? (Educadora Estagiária)*
- *Foi divertido. (Laura)*
- *As atividades desenvolvidas nos espaços exteriores contribuem para a vossa aprendizagem? (Educadora Estagiária).*
- *Sim. Desenvolve mos mais conhecimentos (Cristina).*
- *Fixamos melhor (Rodrigo).*
- *Então achas que fixas melhor a matéria com a atividade que realizamos? (Educadora Estagiária)*
- *Sim (Rodrigo).*
- *Eu também (David).*
- *Sabemos que se estudássemos sabíamos as respostas (Matilde).*
- *Temos de saber respeitar as regras (Rui).*
- *O que acham de fazermos mais atividades lá fora? (Educadora Estagiária)*
- *Sim (Laura)*
- *Porquê? (Educadora Estagiária)*
- *Aprendemos melhor. (Laura)*
- *Ganhar ou perder é desporto. (Cristina)*
- *O que mudariam na atividade? (Educadora Estagiária)*
- *Só grupos de meninos e meninas. (Luís)*
- *Todos concordam que com esta opinião? (Educadora Estagiária)*
- *Não. É importante trabalharmos com todos. (Rui)*
- *Podíamos por mais casas. (Luísa)*
- *Perguntas mais difíceis. (David)*
- *Tenho de dar mais tempos na resolução das atividades? (Educadora Estagiária)*
- *Sim. 5 minutos. (Laura)*

- *No bônus podíamos avançar 4,5 e 6 casa. (Matilde)*

- *Mais comprido o jogo. (Rodrigo)*

- *Até 30 casas. (Cristina)*

(NC:10, 12 de março de 2018)

Com esta nota de campo podemos verificar que a atividade desenvolvida no espaço exterior foi agradável, importante para as crianças e benéficas para o desenvolvimento das mesmas, visto que esta contribui para o desenvolvimento cognitivo e social, mais precisamente, na questão de saber jogar em equipa respeitando a opinião de cada pessoa e as regras do jogo. Como refere Silva (2017) a jogar “as crianças aprendem as regras da sã convivência e da cooperação entre si, a querer ganhar e a saber perder” (p. 16).

Também questionamos as crianças sobre o que poderíamos alterar no jogo porque durante a Prática de Ensino Supervisionada tentamos ouvir a opinião das crianças de modo a podermos refletir em conjunto sobre a nossa ação para posteriormente melhorarmos. Segundo Veiga (2018) “a escola deve assumir a sua responsabilidade na formação dos jovens, quer através do tipo de conteúdos que ensina, quer através da *maneira* como tais conteúdos podem ser apropriados pelos alunos” (p.3), sendo importante inovar a nossa prática e aperfeiçoar as estratégias de abordagem dos conteúdos. Portanto, com esta EEA tentamos diversificar a forma como as crianças podem aceder ao conhecimento.

3.3.2.2 As figuras geométricas no exterior

Após a apresentação da primeira experiência de ensino aprendizagem (EEA) implementada procedemos à segunda EEA realizada e intitulada “As figuras geométricas no exterior”. A atividade surgiu porque percebemos que as crianças gostavam de estar nos espaços exteriores. Esta foi realizada com o intuito das mesmas poderem usufruir do exterior e, em simultâneo, aprenderem a partir de uma atividade realizada nesse mesmo espaço. Assim sendo, propusemos às crianças um conjunto de ações. Porém antes de darmos início à implementação das EEA decidimos perguntar às crianças o que achavam da mesma, o que mudariam e o que pensavam sobre a possibilidade de fazermos uma exposição dos trabalhos realizados, na escola, com convite para os pais virem visitar.

- *O que acharam da proposta? (Educadora Estagiária)*

- *Eu gosto. (David)*

- *Podíamos mostrar às outras turmas. (Júlia)*

- *Pensamos realizar a exposição na sala de aula, mas podemos tentar colocar a exposição num local mais visível a todos. (Educadora Estagiária)*
- *Alterariam ou acrescentariam algo? (Educadora Estagiária)*
- *Não, está muito bem! (Rui)*
- *Eu gosto. (Luísa)*

(NC11: 9 de abril de 2018)

A partir deste diálogo com as crianças conseguimos perceber que existia interesse pela proposta, algo que se evidenciou, também, no decorrer da semana pois perguntavam com frequência “*quando é que vamos lá para fora*”, “*Podem vir também os tios, os avós...*”, “*A minha mãe disse que vem e eu também venho*” Deste modo, constatamos uma grande motivação pelas atividades e consequentemente decidimos prosseguir com a ideia.

De seguida, apresentaremos pormenorizadamente cada passo da proposta educativa. Numa primeira fase pretendemos dar a conhecer algumas obras cubistas tanto de autores portugueses como de autores estrangeiros, onde se retratam os espaços exteriores utilizando figuras geométricas. Estas foram: *Viaducto de l’Estaque* de George Braque; *Depósito de Horta de Ebro* de Pablo Picasso e *Pintura Basca* de Amadeu de Sousa-Cardozo. Como refere Veiga (2018)

a apreciação de uma pintura, a audição de uma peça musical, a leitura de um poema, a visualização de uma peça, pode constituir o início de uma aprendizagem sobre as línguas ou as ciências, envolvendo vários sentidos. Esta perspetiva de ensino-aprendizagem poderá trazer vantagens para a motivação e para o envolvimento dos alunos, para as aprendizagens, mais significativas e duradouras e, portanto, para a educação em geral. (p.15)

Deste modo, é essencial utilizar diversas ferramentas para motivar as crianças e consequentemente predispor-las para a aprendizagem. Depois de mostramos as obras cubistas às crianças, pedimos para identificarem as semelhanças entre as imagens.

- *As casas. (Gustavo)*
- *As pontes. (Rodrigo)*
- *As cores chamativas. (Matilde)*
- *As formas geométricas. (Ana)*
- *O céu. (Luísa)*
- *Sim, nas duas obras o céu apresenta tonalidades parecidas (Educadora Estagiária)*

(NC12: 9 de abril de 2018)

Verificámos através da nota de campo n.º 12 que as crianças conseguiram identificar um aspeto muito importante presente nas obras que foi a presença das figuras geométricas, porém referiram outro relevante como a questão das cores.

Posteriormente, numa segunda fase, decidimos fazer o convite para as crianças levarem para os pais. Depois passamos à realização de um brainstorming, ou seja, planificamos em forma esquemática o que pode conter o convite para a visita à exposição. Apresenta-se a estrutura do convite e, em grande grupo, realiza-se o mesmo. De acordo com Niza, Segura e Mota (2011) “o professor tem de produzir com os alunos, perante os alunos, aquilo que lhes pede para executarem” (p.53). Assim sendo, na realização do convite fomos refletindo, em conjunto, sobre vários aspetos que deveríamos ter em conta na realização do mesmo. No final fizemos a revisão do texto no geral porque, segundo Niza, Segura e Mota (2011)

Melhorar um texto não consiste apenas em corrigir a ortografia, alterar concordâncias verbais ou pronominais e resolver problemas de falta de clareza ou de tom inapropriado. Revê-se, não só porque se descobre um erro, mas porque se encontra uma maneira de dizer melhor o que já se disse. (p.40)

Quando terminamos o convite as crianças transcreveram-no para um cartão colorido onde tiveram a liberdade de o decorar. Juntamente com o convite foi entregue para as crianças levarem aos pais/encarregados de educação a informação sobre a reunião.

Após a elaboração do convite as crianças dirigiram-se para o recreio da instituição onde puderam retratar o que quisessem do exterior recorrendo apenas às figuras geométricas. Assim as crianças criaram livremente uma versão da realidade, como menciona Harriman (2014) “the outdoor classroom will give children much wider scope to create than that offered by the confines of the classroom” (p.43), ou seja, a criança ao ar livre tem uma maior oportunidade para criar do que dentro da sala de aula. As crianças tinham ao seu dispor um suporte de madeira e folhas brancas onde podiam desenhar. Apenas era necessário levar um lápis e uma borracha. Não estabelecemos tempo para a elaboração do desenho e podiam dispor-se pelo espaço onde e como quisessem, como podemos ver na figura 4. Um das crianças estavam no chão, outras deitadas nos bancos. Como refere Trindade (2002) é importante ver “um aluno envolvido em atividades que visam estimular a sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (p.17).



Figura 4- Disposição de uma criança pelo espaço.

Durante o tempo que as crianças estiveram no espaço exterior registamos o que elas vão comentando.

-Posso desenhar casas. (José)

- Sim o que quiseres (Educadora Estagiária)

- Vou desenhar a pintura dele. (Ricardo)

-Andreia, já fiz a minha árvore de quadradinhos. (Sara)

- A casa já tem formas geométricas. (José)

-Sim a própria casa já apresenta figuras geométricas. (Educadora Estagiária).

-Vamos mostrar aos nossos pais. (a sorrir) (Cristiana)

(Uma criança vai ter com outras duas crianças e diz)

-Está fixe! (Luísa)

- Professora, podes ensinar-me a fazer um hexágono para ser a copa das árvores. (Matilde)

- Para a copa das árvores? (Educadora Estagiária)

-Sim. (Matilde)

- Quantos lados tem um hexágono? (Educadora Estagiária)

- 6 lados. (Matilde)

- Então é o que temos de tentar fazer uma figura com 6 lados e fechada. (Educadora Estagiária)

(E em conjunto conseguimos fazer o hexágono.)

- Já trabalhei no meu projeto. (Gustavo)

- *E eu já fiz o meu campo. (Rui)*
- *Muito bem! (Educadora Estagiária).*
- *Estou a fazer os pormenores, tem de ficar perfeito. (Rui)*
- *Vou desenhar o professor. (Luísa)*
- *Como se chama esta parte da igreja que estou a desenhar? (António)*
- *Chama-se campanário. (Professor cooperante)*

(NC13: 11 de abril de 2018)

Conseguimos analisar através desta nota de campo que as crianças estavam interessadas, felizes e entusiasmadas no decorrer da atividade. É notável que esta favoreceu novas descobertas, por exemplo quando a criança denotou a presença de algumas figuras geométricas no espaço exterior. Também verificámos que surgiram curiosidades “*Professora, podes ensinar-me a fazer um hexágono para ser a cena das árvores*” e *Como se chama esta parte da igreja que estou a desenhar?*”, ou seja, este interesse por querer saber mais propicia novas aprendizagens. Bento e Portugal (2016) referem que “O exterior promove competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais” (p.91), logo, nos espaços exteriores a criança também aprende.

Outros aspetos evidentes é a vontade que as crianças transmitiram de querer ser perfeccionistas e a vontade de querer mostrar aos pais “*Vamos mostrar aos nossos pais. (a sorrir)*”.

Ao refletirmos sobre esta nota de campo ponderamos que podíamos ter explorado mais a figura geométrica hexágono e termos perguntado se encontravam algum hexágono naquele espaço.

Numa terceira fase as crianças voltam para a sala de aula onde produziram um texto descritivo sobre a obra que realizaram no exterior. Para tal, recordamos o que era um texto descritivo e, em grande grupo, construímos um esquema no quadro com os possíveis tópicos que poderiam estar presentes no texto como o nome da obra, as figuras geométricas que utilizaram, o que retratam, que sensações transmitem, entre outros. No decorrer da escrita fomos acompanhando o grupo.

Posteriormente, numa antepenúltima fase, pedimos às crianças para calcular a área e o perímetro de três figuras geométricas à sua escolha presente no desenho que fizeram. Para tal, as crianças passaram as figuras geométricas escolhidas para uma folha de papel vegetal onde mediram todos os comprimentos. As crianças calcularam os perímetros e as áreas das figuras

geométricas no caderno diário e corrigimos individualmente para poderem transcrever os cálculos para a folha de papel vegetal.

Finalizamos as atividades com a criação de um texto poético sobre todo o trabalho realizado no decorrer da semana. Antes de as crianças redigirem o texto elaboramos, em grande grupo, no quadro uma “teia” com palavras-chave para auxiliar na construção do texto, ou seja, a planificação do mesmo. As crianças realizaram o texto numa folha de rascunho e depois de corrigirmos, individualmente, pedimos para passarem o texto final para uma cartolina. Ao refletirmos sobre a metodologia utilizada pensamos que seria mais benéfico as crianças corrigirem os textos umas das outras, como referem Niza, Segura e Mota (2011) “A melhor estratégia para a abordagem destes erros é o treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros” (p.11).

Através deste conjunto de ações organizamos uma exposição, cuja abertura decorreu no dia e hora de uma reunião de pais onde pretendemos dar a conhecer, aos pais, e à escola em geral, os trabalhos produzidos pelas crianças e, em simultâneo, sensibilizar os pais/ encarregados de educação sobre a temática que estamos a abordar neste relatório. A visualização dos trabalhos é importante pois os pais/encarregados de educação podem perceber, *in loco*, que podemos usufruir do espaço exterior para novas aprendizagens.

O trabalho final esteve presente numa exposição (*vide* figura 5), na biblioteca.



Figura 5-Exposição "Figuras geométricas no exterior".

Este diálogo entre o educador/professor e os pais/encarregados de educação é importante. Sanches (2012) referencia

a importância de uma efetiva partilha de informações e saberes e no sentido de um apoio mútuo à complexa tarefa, que representa educar uma criança em tempos de grandes exigências e desafios, mas também de incertezas e riscos, como os que hoje se colocam, importa desenvolver iniciativas que favoreçam a reconfiguração da comunicação e da colaboração entre estas duas instâncias. (p.92)

A comunicação entre escola e família é essencial e sobretudo beneficia para o desenvolvimento da criança.

Em síntese, para realizarmos esta atividade saímos completamente da nossa “zona de conforto”, mas percebemos que era necessário “Alterar perceções e práticas enraizadas e adotar práticas inovadoras implica, indubitavelmente, uma atitude crítica, avaliativa e reflexiva, que envolve humildade e disposição para se colocar em causa e para ousar sair da sua zona de conforto” (Bento e Portugal, 2016, p.89). É necessário correr riscos e refletir sobre o que foi feito pois só assim podemos melhorar a prática.

3.3.2.3 *Peddy-paper* da Literatura

A última experiência de ensino aprendizagem (EEA) que proporcionamos às crianças foi intitulada *Peddy- paper* da literatura, pois pretendíamos dar a conhecer uma nova obra literária às crianças e relembrar uma obra que já tinha sido abordada por elas. O *peddy-paper* foi realizado no recreio da instituição. Para a concretização desta atividade organizamos a turma em grupos de quatro elementos e um de três elementos. O autor Pato (2001) salienta que “para ser coeso e funcional na sua organização, cada grupo não pode ter mais que cinco elementos. Verifica-se, na prática, que com um número superior, os grupos tendem a subdividir-se” (p.26). Cada elemento do grupo era responsável por uma função, por exemplo registar o tempo, resolver as operações, responder às questões e ler o guião com o percurso da atividade. Mas, para que todos os elementos se ajudem uns aos outros, “no grupo, todos devem sentir que têm a sua oportunidade para dizer e para fazer” (Pato, 2001, p.49), assim todos devem participar e dar a sua opinião no decorrer da atividade. A distribuição de tarefas foi da responsabilidade do grupo.

Antes da deslocação para o exterior explicamos às crianças as regras do jogo. Seguidamente fornecemos a cada grupo um guião (*Vide Anexo I*) diferenciado que continha

as regras que eram iguais para todos, porém o percurso que cada grupo realizou era distinto. O circuito presente no guião de cada grupo apresentava quatro pontos e nestes as crianças tinham uma questão para responderem sobre a obra *A Maior Flor do Mundo*. Para a concretização do percurso o grupo teve operações matemáticas para resolver, só assim chegaram ao número de passos que era necessário dar para concluir o percurso.

Fornecemos a cada grupo um suporte de madeira e folhas brancas para poderem ter condições para responderem às questões e realizar as operações (*Vide* figura 6). É essencial pensarmos em todos os pormenores e dar condições para que as crianças possam trabalhar da melhor forma no espaço exterior. Segundo Bento e Portugal (2016) é importante que “o profissional de educação se interrogue e reflita permanentemente sobre a adequação, funcionalidade, potencialidades e finalidades educativas dos espaços e materiais” (p.89), ou seja, além de estarmos atentos ao espaço também é fulcral estarmos atentos aos materiais e pensar se são adequados para o que pretendemos.

Nas folhas distribuídas por cada grupo existia um quadro onde um elemento do grupo, indicado pelos colegas, registava a hora da saída da sala de aula, a hora de chegada a cada estação e a hora que regressaram à sala.

O paddy-paper teve a duração de aproximadamente uma hora. Na nossa opinião as crianças estão empenhadas em encontrar os cartões “*Já encontramos todos*”, “*Também já estamos a responder*”.

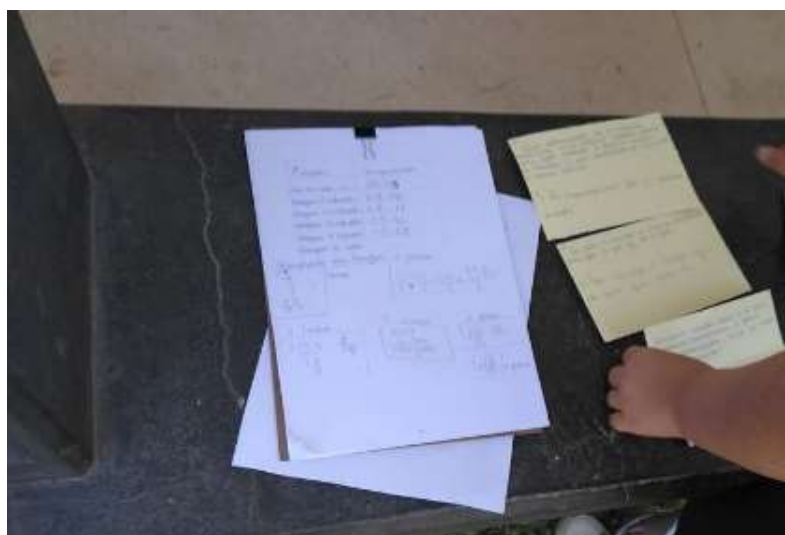


Figura 6- Organização dos cartões com as questões.

Na figura 6 apresentamos os recursos necessários para a EEA, porém verificámos que os cartões onde estavam as questões não deviam ter a mesma tonalidade para todos os grupos.

Ao implementar a atividade denotamos que o facto de os cartões serem da mesma tonalidade podiam confundir os grupos, caso não seguissem corretamente o percurso, porém os percursos são distintos e os grupos não passaram pelos mesmos locais.

Depois de todos os grupos realizarem o *peddy-paper* voltamos para a sala de aula. Em grande grupo resolvemos as quatro questões presentes na atividade sobre a obra *A Maior Flor do Mundo*. Seguidamente verificámos as respostas de cada grupo e, caso a questão estivesse correta, o grupo ganhava um excerto de outra obra, denominada de *O Tubarão na Banheira*, caso não acertassem na questão ganhavam um cartão verde onde tinham liberdade para imaginarem um excerto da obra. Note-se a obra *O Tubarão na Banheira* não tinha sido abordada na sala.

Posteriormente pedimos à turma para organizar, em grande grupo, os excertos conquistados e construíssem a história. O trabalho final está apresentado na figura 7. Apenas mostramos às crianças a capa do livro.

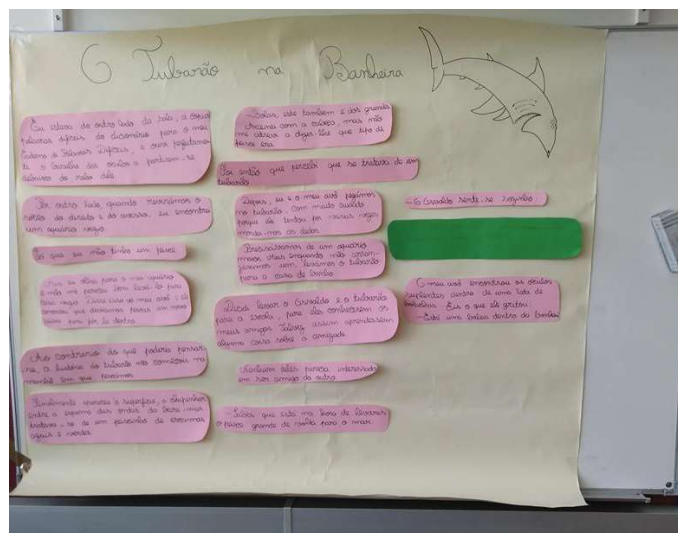


Figura 7- Resultado da organização dos excertos.

Na figura 7 podemos ver o resultado da organização dos excertos, ou seja, a criação do que as crianças pensam ser a história. Pode-se verificar que apenas um grupo teve uma questão incompleta, pelo que não ganhou um cartão cor-de-rosa com um excerto, mas sim um cartão verde onde escreveram um excerto que pensam pertencer à história.

A história foi produzida por todas as crianças e o resultado foi positivo, pois denotamos que as crianças conseguiram dar a sua opinião de forma ordenada, em consenso, pois segundo Pato (2011) “o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir

e de reagir” (p.9). As crianças mostraram-se interessadas pela EEA, como podemos verificar na seguinte nota de campo.

- *O que acharam da ideia da “conquista” dos excertos de todos os grupos para formar uma história, em conjunto, sem saber o conteúdo da mesma? (Educadora Estagiária)*
- *Foi fixe (António)*
- *Divertido. (Luísa)*
- *Porque (Educadora Estagiária)*
- *Porque podemos formar várias histórias. (Luísa)*
- *Eu achei engraçado, porque tínhamos de tentar adivinhar a ordem do texto. (Matilde)*
- *Mais alguém quer dar a sua opinião (Educadora Estagiária)*
- *Aprendemos a trabalhar em equipa e a puxar pela nossa mente. (Guilherme)*
- *Aprendemos e divertimo-nos. (Rui)*

(NC14: 23 de maio de 2018)

Ao analisar a nota de campo n.º 14 averiguamos que as crianças gostaram da atividade pois tiveram a liberdade de ordenar uma história. Deste modo, tentamos criar uma experiência que estimulasse a curiosidades das crianças antes de procedermos à leitura da história, pois segundo Sanches (2012) importa “que as crianças beneficiem de experiências que despertem a sua curiosidade, mantenham o interesse e desenvolvam o pensamento” (p.73). Foi interessante, visto que, tiveram de imaginar a história *O Tubarão na Banheira* tendo como pistas os excertos e criar uma sequência lógica. Deste modo, desenvolveram a criatividade e outras competências inerentes ao processo de escrita e sequência de textos.

As crianças também valorizaram o trabalho em grupo pois é uma estratégia importante para aprender a trabalhar em equipa. Portanto, foi uma atividade onde as crianças puderam brincar e em simultâneo aprender a trabalhar em grupo e organizar/criar uma sequência lógica de acontecimentos. Como salientam Silva e Sarmiento (2017) “A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança” (p.42).

No final quando as crianças terminaram a produção do texto/história quiseram ler. Posteriormente realizamos a leitura expressiva da verdadeira história *O Tubarão na Banheira*. Essa leitura foi acompanhada de imagens projetadas sobre a história. Terminamos comparando as duas histórias.

Seguidamente, refletimos com as crianças sobre o trabalho desenvolvido no espaço exterior como se pode verificar:

- *O que acharam desta atividade que realizamos no espaço exterior? (Educadora Estagiária)*
- *Podemos fazer atividades lá fora com histórias. (José)*
- *Foi engraçado, nunca tinha feito isso. Foi bom trabalhar em grupo e descobrir as direções. (Carlos)*
- *Portanto como puderam constatar tiveram presentes situações associadas à Matemática e situações mais associadas ao Português. (Educadora Estagiária).*
- *E foi misterioso. (Luísa)*
- *Tínhamos de estar com atenção e seguir as pistas. (Sara)*
- *Para mim foi divertido porque trabalhamos em grupo e continuamos a atividade na sala com a história do Tubarão na Banheira. (Matilde)*
- *Encontram alguma diferença quando a atividade é feita no espaço exterior ou na sala? (Educadora Estagiária)*
- *Lá fora é melhor (José)*
- *Acho as duas engraçadas, mas lá fora podemos nos mexer melhor. (Marta)*
- *O meu pai disse que lá fora era bom para novas aprendizagens. (António)*
- *Então será que lá fora também aprendemos? (Educadora Estagiária)*
- *Sim (António)*
- *Aprendemos de forma mais divertida. (Rui)*
- *E a chuva, o frio para vocês é um impedimento para ir lá para fora? (Educadora Estagiária)*
- *Não. (Luísa)*
- *Brincamos na mesma. (Gustavo)*
- *Podemos jogar, mas temos de ter mais cuidado. (José)*
- *Mas também devem estar bem equipados com roupas adequadas às condições atmosféricas (Educadora Estagiária)*
- *Na vossa opinião passam muito tempo na sala? (Educadora Estagiária)*
- *Sim. (Carlos)*
- *Demais. (Sara)*

(NC15:23 de maio de 2018)

Nesta nota de campo as crianças refletiram sobre um aspeto essencial que tentamos ter em consideração que foi a abordagem dos conteúdos das várias áreas do saber, de forma articulada e, em continuum, neste caso, Expressões, Matemática e Português.

Outro aspeto a evidenciar é o facto de as crianças gostarem de trabalhar em grupo, quando referem *“Foi bom trabalhar em grupo”* e *“Para mim foi divertido porque trabalhamos em grupo”*.

Ao questionar as crianças sobre a diferença entre o espaço exterior e interior, verificámos que as crianças privilegiaram mais o espaço exterior e estavam conscientes que o espaço exterior é promotor tanto de brincadeiras como de novas aprendizagens, como referem Silva e Sarmento (2017) *“o brincar está profundamente ligado à aprendizagem”*. (p.42). Seguidamente ao interrogá-las sobre as condições atmosféricas referem que não é um impedimento para as saídas ao exterior. Como referencia Bilton (2010) *“Rain or shine, young children want to play outsider”* (p.28), ou seja, esteja chuva ou sol as crianças gostam de estar na rua.

É de salientar a referência de uma criança - *O meu pai disse que lá fora era bom para novas aprendizagens*, pois através destas palavras podemos entender que esta temática foi tema de conversa entre esta criança e o pai. Assim, a experiência que a criança passou segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) teve

influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. A criança é assim mediadora entre a escola e a família. (p.28)

O que é muito gratificante pois conseguimos colocar esta família a conversar sobre um tema que para nós é importantíssimo.

Na semana seguinte, prosseguimos com a recolha de opiniões das crianças sobre as atividades realizadas no espaço exterior. Redigimo-las na seguinte nota de campo

- *Consideras as atividades no exterior importantes para o teu desenvolvimento (Educadora Estagiária)*

- *Sim (José)*

- *Porquê? (Educadora Estagiária)*

- *Aprendemos, divertimo-nos e crescemos com a diversão. Eu adoro brincadeiras na rua. (José)*

- O que podemos aprender lá fora? (Educadora Estagiária)
- Podemos aprender matemática, estudo do meio. (Carlos)
- Aprendemos a respeitar a natureza. (Matilde)
- Aprendemos a lidar com os animais. (Gustavo)
- Como se sentem quando estão fora da sala de aula? (Educadora estagiária)
- Estamos mais soltos e livres. (Luísa)

(NC16:28 de maio de 2018)

Nesta nota de campo volta a estar evidente o facto de o espaço exterior, na opinião das crianças, ser um espaço onde a criança aprende e se diverte. Assim sendo, evidenciam-se algumas competências que podem desenvolver fora da sala de aula, tais como competências cognitivas e o respeito pelo meio. Para as crianças é um local de liberdade.

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

Neste tópico apresentamos os dados obtidos no decorrer das EEA realizadas no decorrer da PES e respetiva análise e interpretação. Para nos auxiliar na recolha de dados recorremos ao questionário e às notas de campo. Para a análise e compreensão dos dados recolhidos através dos questionários recorremos à técnica de análise de conteúdo. Assim sendo, começamos por expor os dados recolhidos em contexto de Creche, seguidamente os dados obtidos em Educação Pré-escolar e, por último, os dados recolhidos em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

4.1 Contexto de Creche

Relativamente ao contexto de Creche tentamos perceber a perceção das crianças sobre o espaço exterior. Para tal recorremos aos registos através de notas de campo que retratam o interesse das crianças por este espaço. Na nossa opinião é fundamental saber escutar as crianças, como menciona Parente (s/d) deve-se “escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças” (p.5).

Na nota de campo intitulada de NC1, (*vide* anexo II), verificamos que as crianças ficavam entusiasmadas ao ir para o recreio e afirmavam gostar de lá estar. A segunda nota de campo NC2 (*vide* anexo III), reforça esse sentir ao referir que as crianças gostam do espaço exterior e sobretudo que são felizes lá, como se confirma nestes excertos: *Ficas feliz?* (Educadora estagiária) o que a criança responde *sim* (a sorrir) (Esmeralda); *ficas feliz ou triste lá fora?* (Educadora estagiária) obtemos a resposta *Sim, feliz* (Pedro), pois gostam de *escorregar, na mota, no baloiço, para as cadeiras* (Esmeralda); *Brincar aos polícias* (Rodrigo); *As meninas brincam às princesas* (Maria); *Na terra, com os carros* (Pedro) e *A brincar* (Bruna). Verifica-se que nesta faixa etária os tempos no exterior estão ligados ao ato de brincar. O espaço exterior, no entender das crianças, é um local importante para brincar e explorar. Segundo Bilton, Bento e Dias (2017) “Através do brincar no exterior, a criança tem a oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações” (p.17) e sobretudo é um local onde as crianças se sentem felizes.

Não realizamos o questionário aos pais/encarregados de educação e à educadora, pois ainda não estava planeado a construção dos mesmos.

4.2 Contexto de Educação Pré-escolar

Neste ponto descrevemos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos em contexto de Educação Pré-escolar. Os instrumentos de recolha de dados foram: as notas de campo, que expressam a opinião das crianças sobre as atividades nos espaços exteriores, os questionários às educadoras (*vide* anexo IV) e aos pais/encarregados de educação (*vide* anexo V) com o objetivo de perceber a opinião dos mesmos sobre a utilização dos espaços exteriores. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “as opiniões destes intervenientes são também uma informação relevante, que pode ser obtida através da anotação de conversas informais, ou recorrendo a instrumentos mais organizados e estruturados, tais como entrevistas ou questionários” (p.14).

Os questionários foram entregues após uma reunião com os pais/encarregados de educação onde explicamos a temática em estudo, o que pretendíamos realizar e o que já tínhamos feito, com o objetivo de os sensibilizar sobre a importância das atividades nos espaços exteriores.

Para tal, num dado momento, questionamo-los sobre as suas memórias de infância, com a finalidade de percebermos a discrepância existente, pois antes os pais brincavam muito ao ar livre e atualmente os filhos não passam tanto por essas experiências. Outra razão para esta partilha de informação foi o facto de existir um (a) encarregado(a) de educação oriundo (a) de outro país onde a realidade/vivências das crianças era diferente. Esta estratégia foi mencionada por Bilton, Bento e Dias (2017) e salientam que é “bastante eficaz para alcançar a compreensão das famílias sobre a necessidade de aproximar as crianças do meio natural” (p.22).

Depois da reunião puderam levar os questionários para casa por forma preencher com mais calma e ponderação.

Para análise dos dados recolhidos através do questionário às educadoras e dos pais/encarregados de educação recorreremos à análise de conteúdo, organizada e apresentada nas tabelas anexas, respetivamente (*vide* anexo VI) e (*vide* anexo VII) onde foram definidas quatro categorias de análise. São elas: i) Espaços exteriores; ii) Atividades no exterior; iii) Deslocações ao exterior iv) Outros contributos. Para cada categoria foram estabelecidos

indicadores. É de mencionar que à medida que íamos redigindo as unidades de registo, ou seja, o que os inquiridos referiam, estas iam sendo codificadas por ordem crescente. Desta forma o primeiro inquirido tem o código encarregado de educação 1 (EE1) e assim sucessivamente. Importa referir que recebemos onze questionários dos dezoito entregues aos pais/encarregados de educação. Entregamos dois às educadoras e obtivemos resposta na totalidade.

Ao analisarmos o questionário aos pais/encarregados de educação também analisaremos em simultâneo o questionário às educadoras. No decorrer da análise sempre que se justifique faremos alusão às notas de campo que retratam a opinião das crianças sobre as atividades nos espaços exteriores.

Relativamente à primeira questão pretendemos compreender se os intervenientes consideram as atividades realizadas nos espaços exteriores importantes para o desenvolvimento das crianças. A esta questão onze pais/encarregados de educação responderam que sim e enumeraram vários aspetos como: a) o facto de ser um espaço que ajuda a criança a gerar defesas, e conseqüentemente a tornarem-se mais saudáveis e passo a citar (...) *ajuda a criar defesas* (EE1) e *ajuda a termos (...) crianças mais saudáveis* (EE11), visto que, os locais fechados e quentes são mais propícios para a criança ficar exposta a doenças; b) é um espaço onde as crianças podem desenvolver competências sociais, pois como referem (...) *podem ver e interagir com mais pessoas e ambientes* (EE8) e *a juntar-se a um grupo para brincar* (EE5), logo é um espaço onde as crianças podem interagir entre si e com outras pessoas, por exemplo os desafios que surjam podem favorecer a cooperação entre pares e a confiança da criança e assim trabalhamos o domínio emocional da criança como refere um dos intervenientes favorece (...) *a autoconfiança e o bem estar emocional* (EE3); c) consideram que é um espaço rico para a exploração de novos materiais e do meio, refletindo-se posteriormente num melhor conhecimento sobre o(s) mesmo(s); d) consideram que é um espaço onde a criança aprende, como referenciam os pais (...) *aprendem coisas novas* (EE10) e *são muito importantes pois assim aprendem muitas lições para a vida* (EE5), como o facto do respeito pela natureza, logo é um local importante para enriquecer novas aprendizagens e conseqüentemente facilita o processo de ensino/aprendizagem. Isto porque segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (p.85) e não apenas em contexto de sala de aula.

Ao colocarmos a mesma questão às educadoras, estas responderam que sim e evidenciaram alguns aspetos: (...) *melhora a sua motricidade, a sua curiosidade e o seu conhecimento, a socialização* (E1); (...) *conhecer outras crianças* (E1); [Estabelecer]

contacto com materiais que nunca mais tenham oportunidade (E1); (...) *Aprendem a respeitar o meio ambiente* (E1); *“liberdade de ação” e desenvolver a parte cognitiva.* (EE2) e [Aprender] *com o meio que os envolve* (EE2). Assim sendo, todos os intervenientes no processo educativo, aqui representados, concordam que é um espaço importante para desenvolver competências várias como indicam Bilton, Bento e Dias (2017) “as experiências ao ar livre podem ter um impacto importante nas relações entre crianças e adultos.” (p.89). Outro aspeto que ambos os intervenientes concordam é que as crianças aprendem com o meio envolvente e sobretudo aprendem a respeitá-lo. Na nota de campo 3 (*Vide* anexo VIII), uma criança refere ao ver um livro *Isso é que não, cortar flores* (Melissa), ou seja, esta criança já evidencia o respeito pela natureza. Além destes aspetos as educadoras fazem alusão ao fato de as crianças, no espaço exterior, contactarem com materiais que não se encontram na sala de atividades. Na NC9 comprovamos que uma criança gosta de explorar o meio e os materiais *Gosto de mexer na terra* (Sara). No entender das educadoras as atividades no exterior melhoram a motricidade das crianças e desenvolvem a parte cognitiva. Bento e Portugal (2016) referem que as atividades no espaço exterior conduzem “à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (p.91).

Através das notas de campo tentamos compreender a importância que as crianças atribuem ao espaço exterior e como se sentem neste espaço. Estas notas de campo foram retiradas durante ou após as experiências de ensino aprendizagem (EEA) realizadas no espaço exterior de forma a cruzar os dados obtidos com um dos objetivos em estudo: conhecer a opinião das crianças acerca das atividades realizadas nos espaços exteriores. Na NC6 (*Vide* anexo IX) verificamos que uma criança responde que *é muito importante, porque gosto de brincar* (Guilherme). Para as crianças o espaço exterior é importante porque as crianças gostam de brincar, ou seja, acham que os espaços exteriores são locais privilegiados para atividades lúdicas. Como mencionam Bilton, Bento e Dias (2017) “quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio” (p.29). Este facto volta a evidenciar-se na NC9 (*Vide* anexo X) pois as crianças referem que: *sinto que estou bem, porque gosto de brincar* (Eduardo) e *Feliz. Porque as pessoas brincam* (António) e *também me sinto feliz porque gosto de ver as coisas.* (Marta). Além do ato de brincar estar associado pelas crianças ao espaço exterior também verificamos que as crianças se sentem bem e felizes neste espaço e que são naturalmente curiosas, pois gostam de ver tudo e fazer perguntas sobre o que veem. Assim sendo vamos ao encontro do quadro teórico que salienta a importância do espaço exterior para desenvolver competências observação,

curiosidade e de exploração. Bilton, Bento e Dias (2017) defendem que é importante promover na criança uma atitude curiosa e exploradora, porém é fulcral os adultos concederem momentos para a criança descobrir o meio.

Além dos aspetos evidenciados anteriormente, na NC9 podemos comprovar que as crianças consideram o espaço exterior importante para novas aprendizagens, como evidencia a seguinte transcrição.

-Posso aprender a esperar, que não se bate em alguém. Aprender a dar comer aos animais. (Eduardo)

- E achas que aprendes coisas novas lá fora? (Educadora estagiária)

- A ser feliz. (Marta)

-Aprender a ajudar a falar (Sara)

- Ajuda-te a falar sobre o que vês? (Educadora estagiária)

- Sim. (Sara)

Ao analisar esta nota de campo percebemos que as crianças aprendem a conviver e a relacionar-se com outras pessoas e com o meio. Ao contatarem constantemente com espaços diferenciados mais facilmente conseguem posicionar-se sobre as coisas. Ou seja, conseguimos apreender que a criança se desenvolve em interação com o meio e com os outros como defende a perspetiva sistemática e ecológica.

Posteriormente perguntamos aos pais/encarregados de educação se houvesse uma atividade no recreio, durante o inverno, e a criança estivesse devidamente equipado para estas condições atmosféricas, concordariam com a sua participação nesta mesma atividade? Dos onze respondentes obtivemos onze respostas afirmativas, justificando que as crianças devem ter contacto com as diversas condições atmosféricas e com o ar livre, pois criam mais defesas e conseqüentemente tornam-se crianças mais saudáveis, passo a citar: *Ajuda a criar defesas e desenvolver competências (EE1); Na vida temos que nos habituar às mais variadas condições (EE5); Para apanhar ar fresco (EE6) e Crianças mais saudáveis e felizes e mente limpa (EE11)*, segundo Bilton, Bento e Dias (2017)

os problemas de saúde mais comuns como constipações, tosse, gastroenterites e até situações mais graves como pneumonias, tuberculose, disenteria, sarampo, são mais facilmente contraídas em espaços fechado, ocupados por muitas pessoas e com reduzidos meios de ventilação. (p.118)

Assim sendo, verificamos que os pais/encarregados de educação reconhecem o espaço exterior como um meio privilegiado para o processo de ensino/aprendizagem mesmo nas

adversidades das condições atmosféricas. É sempre uma experiência nova, é um espaço onde a criança pode aprender e divertir-se, *Tudo contribui para o desenvolvimento físico e cognitivo* (EE2); (...) *é sempre mais uma experiência que adquire* (EE7) e *O importante é a experiência em si e não o clima... e o que aprendem e que se divertam* (EE10).

Pelo exposto percebemos que as condições atmosféricas não devem ser um impedimento para as deslocações ao exterior. Como salientam Bilton, Bento e Dias (2017) devemos “reconhecer a importância de um dia de chuva e aproveitar o calor do sol são dimensões significativas, que despertam sensações e sentimentos únicos” nas crianças. As educadoras também concordam com a participação das crianças em atividades no espaço exterior durante o inverno referindo que (...) *criam mais imunidade* (E1). Assim sendo, tanto as educadoras como os pais/ encarregados de educação são apologistas que o espaço exterior é importante para a criança ser uma mais saudável. As crianças não se preocupam com as diferenças de temperaturas desde que bem equipadas, como podemos apurar na nota de campo 6 (NC6) quando uma criança refere que no exterior está frio, mas depois ao perguntar se caso estivesse bem equipada iria para a rua, ela respondeu *Sim, aí sim.* (Rita).

As educadoras referiram que as atividades no espaço exterior, durante o inverno, permitem à criança (...) *conhecer e aprender novos conceitos e espaços* (E2). Este facto é essencial para o processo de ensino/aprendizagem, visto que, as crianças devem contactar com vários espaços e materiais pois permite enriquecer as suas oportunidades educativas. Como mencionámos no quadro teórico, mais precisamente no modelo High-scope, é importante na rotina da criança a presença de ambientes, materiais e experiências diversificadas. Deste modo, a aprendizagem é mais rica para a criança. Como refere Oliveira- Formosinho (2013) é necessário “que o educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos” (p.87).

Em síntese os intervenientes no processo educativo reconhecem a importância de proporcionar atividades no espaço exterior, durante todo o ano pois será uma forma de as crianças conhecerem novos espaços, realidades e aprenderem através deles.

Seguidamente tentamos perceber a frequência com que os pais/encarregados de educação e as educadoras proporcionam saídas ao exterior às crianças e o que fazem, mais precisamente que diálogos estabelecem. Assim inferimos a importância que concedem ao espaço exterior e qual a relação entre este e o processo de ensino/aprendizagem.

Para a análise da frequência elaboramos o gráfico 1 que diz respeito à frequência com que os pais/encarregados de educação proporcionam saídas ao exterior às crianças.

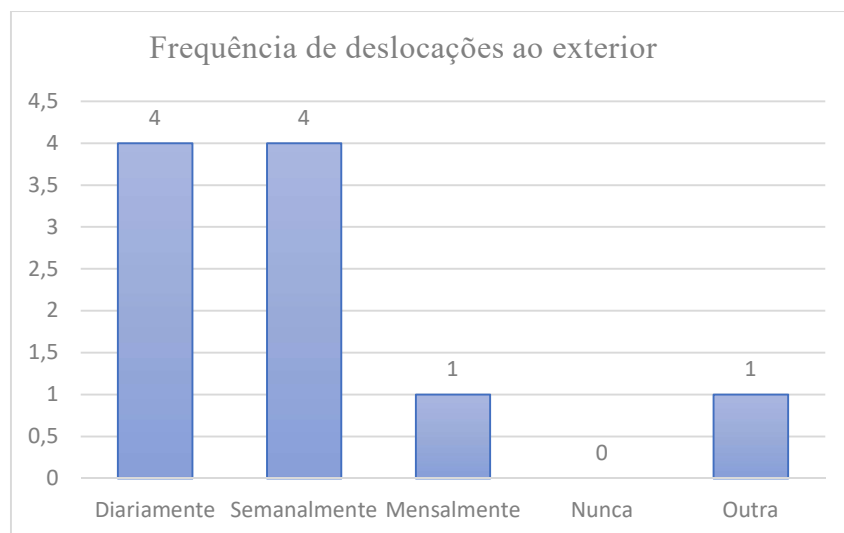


Gráfico 1 - Frequência com que os pais/encarregados de educação proporcionam saídas ao exterior ao seu educando.

Pela análise do gráfico 1 pudemos verificar que quatro inquiridos responderam que levam os seus educandos ao exterior, diariamente, quatro, semanalmente, um, mensalmente, zero, nunca e um inquirido respondeu outra (dia sim dia não), ou seja, estes intervenientes da ação educativa proporcionam às crianças saídas ao exterior regularmente.

De entre os diálogos que estabelecem com os seus educandos destacamos: *Tento ensinar por exemplo o nome de plantas e árvores (EE1); (...) falar sobre tudo o que vemos (EE7); Dou a conhecer o tipo de plantas e seres vivos e os cuidados a ter (EE8); E ouvi-los porque eles têm sempre coisas novas e engraçadas para dizer (EE10) e Simplesmente brincamos e rimos e ele entende com as brincadeiras a importância que a natureza tem (EE11)*. Em jeito de reflexão percebe-se que todos os intervenientes no processo educativo têm um papel importante no processo educativo das crianças, e é importante que estejam conscientes dos benefícios das atividades ao ar livre, como já foi referido no quadro teórico.

Neste caso os pais/encarregados de educação também auxiliam e enriquecem as aprendizagens das crianças ao falar por exemplo sobre o que observam ao ar livre, ao darem a conhecer a importância da natureza e ao ouvir a criança durante as suas saídas ao exterior.

No que diz respeito às educadoras pretendemos apurar o que fazem no espaço exterior. Estas salientam o facto de proporcionar às crianças *diversas atividades (EE1)*. É importante que a criança usufrua de várias experiências durante a sua passagem pelo jardim de infância. Outro aspeto que a educadora considera ser importante é o facto de *observamos, socializamos e registarmos (EE2)*. Este aspeto é relevante visto que, um dos papéis essencial

do educador/professor, é preparar um espaço adequado aos interesses das crianças por isso, é importante, observar e refletir constantemente sobre o que é possível melhorar, se será adequado a experiência que proporcionamos às crianças e que atividades terão mais impacto na aprendizagem. Segundo Bento (2015) é pertinente existir “momentos para que os profissionais possam questionar as suas práticas, partilhar ideias, avaliar estratégias, garantindo assim um processo de melhoria contínua da ação pedagógica” (p.132).

Em síntese, conseguimos perceber que os intervenientes no processo educativo valorizam imenso o espaço exterior, para passearem com os seus educandos, sem se referirem, de forma explícita, à relação entre as atividades aqui realizadas e o processo ensino /aprendizagem.

Por fim, questionamos os pais/ encarregados de educação e as educadoras sobre outros contributos que reconhecessem relevantes. Os pais/ encarregados de educação dão algumas sugestões, passamos a citar: *Mais atividades dinâmicas* (EE6); *Plantar árvores, fazerem uma horta com legumes na escola* (EE11) e *Alimentar os animais* (EE1). Ou seja, estão conscientes de que as crianças devem ter atividades mais dinâmicas e atividades mais ligada à natureza. Bilton, Bento e Dias (2017) referem que “ao ar livre, em contacto com a Natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração” (p.28).

As educadoras reforçam algumas ideias como a importância do espaço exterior para desenvolver a motricidade, o contacto com o este espaço permite conhecer melhor o meio envolvente e é um local onde as crianças são mais livres. Além destes aspetos uma educadora salienta o facto de a criança se tornar mais autónoma, passamos a citar: Tornam-se *mais autónomas* (E1). Como refere Bento e Portugal (2016) “a superação de obstáculos, o testar limites e a vivência de experiências de risco promovem a autonomia e a confiança da criança para explorar e aceitar desafios” (p.91).

Continuaremos a seguir com a mesma metodologia de dados cuja recolha de dados de efetuou em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

4.3 Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Seguidamente procederemos à descrição e análise dos dados obtidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) recolhidos através das notas de campo retiradas para tentar perceber a opinião das crianças sobre as atividades realizadas no espaço exterior e do questionário aos pais/encarregados. Foram entregues quinze questionários e recebemos onze. Também

aplicamos o questionário ao professor cooperante. Estes questionários foram entregues após uma reunião com os pais/encarregados de educação, em que explicamos o que pretendíamos e os aspetos da temática em estudo, de modo a sensibilizá-los para esta questão. Em simultâneo com a reunião demos a conhecer aos pais/encarregados de educação a exposição “as figuras geométricas no exterior” onde apresentámos os trabalhos que as crianças realizaram. Com esta ação pretendíamos sensibilizar os intervenientes na ação educativa para a importância da realização de atividade nos espaços exteriores e a sua importância para o processo ensino/aprendizagem. Pois é necessário segundo Coelho, Vale, Bigotte, Figueiredo-Ferreira, Duque e Pinho (2015) perceber que se “qualquer processo educativo tem como principal finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças. Para tal, é importante usufruir dos benefícios que os diferentes ambientes oferecem” (s/p). Também podemos demonstrar com as crianças podem usufruir do espaço exterior para novas aprendizagens e como podemos diversificar as ofertas educativas que lhes proporcionamos.

Para a análise do questionário apresentado ao professor (*vide* anexo IV) e pais/encarregados de educação (*vide* anexo V), recorreremos à análise de conteúdo apresentada respetivamente (*vide* anexo XI) e (*vide* anexo XII). Esta análise de conteúdo está organizada em quatro categorias de análise. São elas: i) Espaços exteriores; ii) Atividades no exterior; iii) Deslocações ao exterior iv) Outros contributos. Assim, para cada categoria foram estabelecidos indicadores.

Ao analisarmos o questionário aos pais/encarregados de educação também analisaremos em simultâneo o questionário às educadoras. No decorrer da análise sempre que possível também faremos alusões às notas de campo que retratam a opinião das crianças sobre as atividades nos espaços exteriores.

Relativamente à primeira questão tentamos perceber se os intervenientes no processo educativo consideram as atividades no espaço exterior importante para o desenvolvimento das crianças, ao que todos os inquiridos responderam que sim. Através desta questão tentamos perceber se estabelecem relação entre o espaço exterior e o processo ensino/aprendizagem. Os pais/encarregados de educação salientaram vários aspetos: a) o fato do espaço exterior auxiliar na saúde das crianças, como podemos verificar nas unidades de registo (...) *aumentam as suas defesas* (EE6); *Faz bem à saúde* (EE8); (...) *cria defesas* (EE1), pois como mencionamos no quadro teórico as crianças ficam mais expostas a doenças em espaços fechados. Este aspeto já foi referido pelos intervenientes no contexto da educação Pré-escolar. A nosso ver deve ser um aspeto importante pois é essencial que as crianças sejam ativas e não que passem o tempo entre as quatro paredes como citam Bento e Portugal (2016)

a diminuição de experiências ao ar livre “conduz ao aumento de hábitos de vida sedentários, que podem associar-se a alguns problemas de saúde, como a obesidade, diabetes e hipertensão” (p.87); b) ao realizarmos atividades em vários espaços as crianças passam a ter diferentes perspectivas da realidade *Ajuda a ter perspectivas diferentes do meio envolvente da sua residência, da área da escola, da cidade* (EE5); c) permite promover momentos de interação da criança com o meio ambiente e com as pessoas, pois a criança também aprende em interação com o meio, como está presente nas OCEPE. Como referem [promover] *a interação com o meio ambiente* (EE1); (...) *conhecer espaços e pessoas* (EE7); *Ajuda na sua socialização e aprendizagem* (EE5) e *é um bem necessário quando é em grupo* (EE10) e d) o espaço exterior é um meio para a criança se sentir mais motivada, feliz e predisposta para aprender. Como salienta Vale (2013) o exterior “oferece às crianças um espaço de brincar motivador e estimulante.” (p.11). Esta unidade de registo confirma esse estímulo (...) *motiva a um melhor estado de alma o que pode ser benéfico depois quando passam para a sala de aula* (EE1) verificamos que o inquirido partilha da mesma opinião. Temos o exemplo de Célestin Freinet que foi um grande defensor das aulas passeio e tinha como objetivo a procura de motivação para o processo de ensino/aprendizagem. Coelho, Vale, Bigotte, Figueiredo- Ferreira, Duque e Pinho (2015) também defendem que “a aprendizagem ao ar livre, através da experiência direta, torna o processo de ensino e aprendizagem mais interessante” (s/p).

Ainda relativamente à primeira questão referente ao questionário do professor cooperante evidenciamos as seguintes unidades de registo: *facilitam a criação de hábitos de cooperação, socialização, crítica* (P) e (...) [proporcionar] *um maior envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem* (P). A nível da cooperação entre pares concordamos que o espaço exterior desenvolve esta competência, na medida em que os desafios podem criar situações de cooperação, desenvolvendo assim competências sociais. Outro aspeto mencionado é a importância do envolvimento das crianças no processo de ensino/aprendizagem, para tal, é importante saber escutar as crianças para posteriormente agirmos em conformidade com os interesses delas e “oferecer um ambiente educativo rico, desafiador e cativante, no qual a criança assume um papel ativo na construção do seu conhecimento” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.15).

No que diz respeito à opinião das crianças sobre as atividades realizadas no espaço exterior, podemos constatar na nota de campo 10 (*vide* anexo XIII) que para as crianças as atividades fora da sala de aula são divertidas e *desenvolvemos mais conhecimento* (Cristina); *Fixamos melhor* (Rodrigo) e *Aprendemos melhor* (Laura). Na NC14 (*vide* anexo XIV)

referem que *Aprendemos a trabalhar em equipa e a puxar pela nossa mente* (Guilherme) e *aprendemos e nos divertimos* (Rui). E na NC15 (vide anexo XV) salientam outros aspetos como: *Foi engraçado, nunca tinha feito isso. Foi bom trabalhar em grupo e descobrir as direções* (Carlos); *E foi misterioso* (Luísa); *Lá fora é melhor* (José) e *Aprendemos de forma mais divertida* (Rui). Deste modo, para as crianças, as atividades nos espaços exterior permitem desenvolver competências cognitivas, sociais e ainda é um lugar que pode despertar a curiosidade da criança. Outro facto que despertou a nossa atenção foi uma criança referir que *nunca tinha feito isso*. Posto isso é essencial proporcionar à criança atividades e espaços diversificados pois educar não é expor, mas sim fazer que a criança aprenda da melhor forma para isso é bom “deixámo-la voar, brincar sem teto” (Vale, 2013, p.11).

Assim sendo, podemos perceber que os pais/encarregados de educação, professor cooperante e as crianças consideram importante realizar atividades no espaço exterior, pois contribuem para o desenvolvimento da criança e conseqüentemente reflete-se na melhoria do processo ensino/aprendizagem.

Posteriormente, foi do nosso interesse conhecer a opinião dos intervenientes caso houvesse uma atividade no espaço exterior, durante o inverno, e a criança estivesse devidamente equipada para estas condições atmosféricas, concordariam com a participação nesta mesma atividade. Assim pretendemos perceber se os intervenientes continuam a reconhecer a importância das atividades no espaço exterior mesmo no inverno. Iniciaremos pelo parecer dos pais/encarregados de educação, onde os onze inquiridos responderam que sim que concordariam justificando que *Tudo o que seja para o desenvolvimento deles é bom* (EE4); (...) *desde que com as devidas precauções* (EE5); *devidamente equipados* (EE6); (...) *mesmo com algumas condições climáticas adversas as crianças ganham muitas defesas* (EE6); (...) *no inverno também é preciso sair, passear e fazer desporto no exterior* (EE8); (...) *mas gostaria de ser avisada* (EE9); (...) *desde pequeno deve ser incentivado a ter contacto com a realidade, natureza* (EE11) e *Tem de se habituar ao bom e ao menos bom [tempo]* (EE11). Nestas unidades de registo denota-se que estes intervenientes continuam a considerar importante as atividades no exterior e o fato de estar a chover ou frio não impede a saída das crianças ao exterior, mas sim é essencial para a criança contactar com realidades diversas. No entanto a criança deve ir com roupa adequada consoante o estado do tempo, devendo informar os pais/encarregados de educação, antecipadamente dessa saída. A questão dos benefícios para a saúde já foi mencionada pelos intervenientes na educação Pré-escolar. Contrariamente a estas opiniões dois inquiridos justificaram que, *contudo, há que ter em conta que existem crianças mais frágeis e suscetíveis a ficarem doentes* (EE1) e *se estiver*

neve de certeza não é boa ideia (EE10). Estas opiniões demonstram receio quando as crianças se deslocam ao espaço exterior. O surgimento de preocupações é compreensível, por isso é importante os profissionais informarem e sensibilizarem os pais/encarregados de educação para esta temática. Segundo Vale (2013) é necessário entendermos que “As crianças não vivem numa redoma, os riscos e os perigos existem onde menos se espera e nos lugares menos suspeitos, havendo necessidade de prepará-las para construir defesas.” (p.12).

Prosseguindo com esta questão recolhemos a opinião do professor cooperante que concorda com as saídas (...) *desde que programadas e não colocarem em risco a integridade física de qualquer aluno*. No nosso ponto de vista o risco é importante desde que calculado, pois a criança ao contatar com desafios e ao falhar torna-se mais autónoma, pois segundo Bilton, Bento e Dias (2017) “a procura de desafios e riscos é motivada pela possibilidade de experienciar elevados níveis de estimulação positiva, que envolvem sentimentos de felicidade, entusiasmo, orgulho, medo e ansiedade” (p.67). Para as crianças as condições atmosféricas não são impedimento de nada, como apuramos na NC 15 *Brincamos na mesma* (Criança) e *Podemos jogar, mas temos de ter mais cuidado* (Criança). As crianças têm a noção dos riscos ao mencionarem que jogam, mas com precaução.

Seguidamente é importante perceber a frequência com que os pais/encarregados de educação e as educadoras proporcionam saídas ao exterior, às crianças, e o que fazem, mais precisamente que diálogos estabelecem. Assim inferimos a importância que concedem ao espaço exterior e qual a relação entre este e o processo de ensino/aprendizagem. Para a análise da frequência elaboramos o gráfico 2 que diz respeito à frequência com que os pais/encarregados de educação proporcionam saídas ao exterior às crianças.

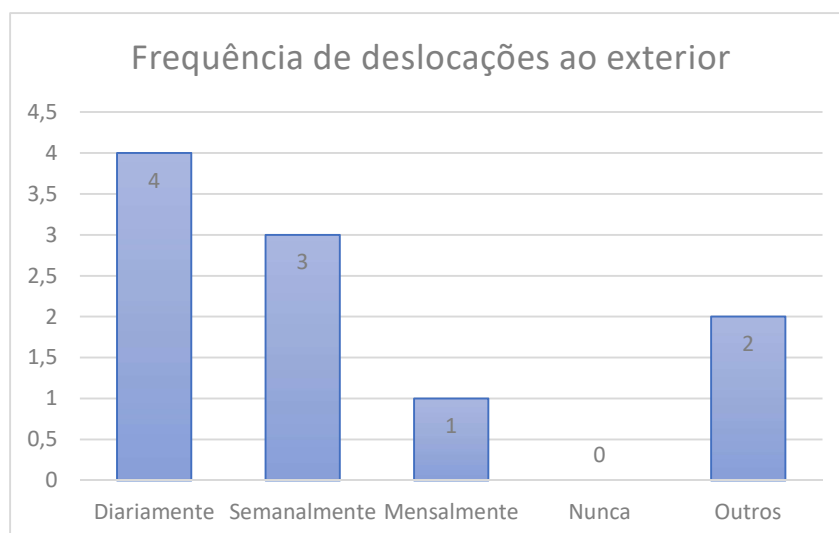


Gráfico 2 - Frequência com que os pais/encarregados de educação proporcionam saídas ao exterior ao seu educando.

Podemos observar, no gráfico 2, que quatro inquiridos responderam diariamente, três, semanalmente, um, mensalmente, zero, nunca e dois inquiridos responderam outra (Sempre que podemos e todas as segundas feiras (pois é nesse dia que tenho folga)), ou seja, estes intervenientes da ação educativa proporcionam às crianças saídas ao exterior regularmente. Estes estabelecem alguns diálogos tais como falar sobre a importância do meio, os seus benefícios e os cuidados que devemos ter. É essencial suscitar na criança o respeito pelo meio para futuramente ser um cidadão mais consciente, como podemos ver nas unidades de registo: *Geralmente sempre que observamos coisas diferentes falamos sobre elas* (EE1); *Falamos sobre a importância da natureza, como devemos preservar a natureza* (EE6); (...) *como é saudável brincar ao ar livre* (EE6); *Falamos sobre a importância da natureza* (EE8). Assim sendo, é importante percebermos que o papel dos pais/encarregados de educação também é vantajoso para a educação da criança “veiculam comportamentos fundamentais para o crescimento das crianças” (Mateus, 2016, s/p).

Efetuamos a mesma questão ao professor cooperante sobre as deslocações ao exterior e a frequência foi semanalmente. E inquirimos o que faz nestes espaços: *Jogos* (P) e *Visitas de estudo e de trabalho* (P).

Por fim, questionamos os pais/encarregados de educação e o professor sobre outros contributos que para eles fossem relevantes. No entender de um pai/encarregado de educação, este volta a salientar a importância da natureza referindo que *Se todos respeitarem a natureza viveremos mais felizes* (EE8). Este aspeto já foi referenciado no quadro teórico pois as

crianças ao estarem em contato frequentemente com o espaço exterior respeitam-no mais facilmente. Coelho, Vale, Bigotte, Figueiredo-Ferreira, Duque e Pinho (2015) referem que “As pesquisas mostram que a empatia com a natureza surge de um contacto regular das crianças com o mundo natural” (s/p). Em síntese foram estes os contributos dos pais/encarregados de educação e do professor cooperante.

Conclui-se que os intervenientes no processo educativo estão conscientes da importância do espaço exterior e da relação entre este e o processo de ensino/aprendizagem, sendo a motivação para as aprendizagens um dos pontos mais referenciados.

Considerações Finais

Após a descrição e análise dos dados obtidos, procederemos às considerações finais onde pretendemos fazer uma reflexão geral sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) concretizada nos contextos mencionados no decorrer do presente relatório.

Durante a PES, crescemos tanto a nível profissional como pessoal. Nesta etapa, como em todas as etapas da nossa formação, procurámos estar informados e atualizados sobre incertezas que pudessem surgir. Logo, neste percurso a questão da reflexão foi essencial para compreendermos aspetos que poderíamos alterar para proporcionarmos às crianças momentos importantes e marcantes. Além destes aspetos abordamos particularmente a importância das atividades nos espaços exteriores para o processo ensino/aprendizagem das crianças. As EEA incidiram sobre esta temática, tendo em atenção uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas. A partir das EEA pretendemos conhecer a opinião das crianças sobre a importância dos espaços exteriores e sobre o que fizeram. Posteriormente pareceu-nos essencial conhecer as opiniões dos(as) educadores(as)/professor(a) e pais/encarregados de educação sobre este mesmo assunto a fim de conhecer o que pensam os intervenientes da ação educativa sobre os espaços exteriores. Tendo em consideração esta linha orientadora direccionamos a nossa ação educativa a fim de dar respostas à questão problema: Que importância cada um dos intervenientes no processo educativo atribui ao espaço exterior como recurso pedagógico, e que relação estabelecem entre este e o processo ensino/aprendizagem? Para tentar dar resposta a esta questão delineamos seguintes objetivos: i) Conhecer a opinião dos educadores/ professores acerca da utilização do espaço exterior, como recurso pedagógico; ii) Conhecer a opinião dos pais/encarregados de educação acerca da importância da realização de atividades no exterior; iii) Promover atividades nos espaços exteriores; iv) Conhecer a opinião das crianças acerca das atividades realizadas nos espaços exteriores e v) Analisar a opinião dos encarregados de educação/ educadores e professores sobre o espaço exterior como recurso pedagógico e que relação estabelecem entre este e o processo ensino/aprendizagem.

É necessário frisar que os resultados obtidos na análise de conteúdo são orientados pela questão problema e pelos objetivos, ou seja, devemos cruzar os dados obtidos com o que pretendemos saber, tendo em consideração o quadro teórico do relatório.

Deste modo, podemos afirmar que os pais/encarregados de educação estão conscientes da importância de realizar atividades nos espaços exteriores, enumerando alguns

aspectos essenciais como a questão ligada à saúde, às competências sociais, conhecer melhor o ambiente e conseqüentemente a importância dos passeios pela natureza. Reconhecem o espaço exterior como um espaço propício à exploração, autonomia, liberdade da criança e conseqüentemente ao bem-estar emocional. Mesmo, com a condicionante das condições atmosféricas os intervenientes no processo educativo continuam a achar importante realizar atividades no espaço exterior, visto que, as crianças devem ter contato com as diversas temperaturas, porém verificamos que dois intervenientes se demonstraram reticentes sobre esta questão. Relativamente à relação que estabelecem entre o espaço exterior e o processo ensino/ aprendizagem verificamos que os pais/encarregados de educação consideram o espaço exterior um meio para a criança ficar mais motivada para aprender e mais envolvidas no processo de ensino/aprendizagem.

No que diz respeito às opiniões dos educadores/professores acerca da utilização do espaço exterior como um recurso pedagógico verificamos que consideram importante pois desenvolve competências cognitivas, competências motoras, de cooperação, desenvolve a curiosidade da criança e é importante para a criança ter contato com diversos materiais. Assim sendo, o exterior é um local que, na opinião dos educadores/professores, permite à criança enriquecer os seus conhecimentos, o aluno fica mais envolvido nas aprendizagens e fica mais sensibilizado para respeitar o meio.

A opinião das crianças sobre as atividades que realizamos no exterior também é importante. Estas referiram que é um sítio onde se sentem bem, onde gostam de brincar, de explorar o meio e de observar. Referem, também, ser importante para novas aprendizagens (relacionar-se com os outros, ...). Aqui as crianças aprendem melhor e em simultâneo divertem-se, sendo as atividades no espaço exterior importantes para o processo de ensino/aprendizagem. Relativamente, às diversas condições atmosféricas, denotamos que não são impedimento para as deslocações ao exterior, pois estão conscientes dos cuidados a ter.

Em síntese achamos muito importante abordar esta temática nos contextos por onde passamos. No entanto gostaríamos de ter aprofundado mais esta temática, mas o fator tempo não permitiu. Sabemos, percebemos que era possível fazer muito mais. Porém temos de estar conscientes que é um tema que exige tempo principalmente para sensibilizar os(as) educadores(as)/professor(a) e pais/encarregados de educação sobre esta temática, por exemplo criando diálogos frequentes sobre a utilização dos espaços exteriores e mostrando como podemos beneficiar dos mesmos.

Concluindo a PES permitiu-nos crescer, aprender a ouvir e a falar na altura certa, aprendemos a ser permanentemente investigadores e a refletir constantemente. Pretendemos,

futuramente, continuar a investigar sobre esta temática pois é de extrema importância que os educadores/professores e os pais/ encarregados de educação olhem para os espaços exteriores como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento das nossas crianças.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*. 39, 55-71.
- Amado, J. (2016). Introdução a outras técnicas de recolha de dados. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 235-292). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2016). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 303-350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L.C. (2016). Estratégias gerais de investigação: natureza e fundamentos. In J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 119- 186). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores- perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*. 4, 127- 140.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana De Educación*. 72, 85-104.
- Bento, M. G. C. P. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bilton, H. (2010) *Outdoor learning in the earls years: management and innovation*. (3.^a edição). Taylor & Francis LTD.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagens fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M.C. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática: Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, C. H., Morais, J., Rocha, R. M., & Magalhães, F. V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Carvalho, D. A., & Fadigas, N. (2017). *O peso das mochilas escolares: contributos para uma reflexão fundamentada*. Porto. Observatório dos recursos educativos. Recuperado de <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf>.
- Brown, K. (2010). *Curriculum for excellence through outdoor learning*. Recuperado de <https://education.gov.scot/Documents/cfe-through-outdoor-learning.pdf>
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo- Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da educação pré-escolar: os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Epistología y Educación*. 10, 10-114.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2008). *As cem linguagens da criança*. São Paulo: Artmed.
- Ferreira, A.M.F. (2015). *Interação criança- espaço exterior em jardim de infância*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro. Departamento de Educação, Aveiro. Recuperado de <file:///C:/Users/Andreia/Desktop/est%C3%A1gio%20creche/pesquisas/intera%C3%A7%C3%A3o%20crian%C3%A7a-esp%C3%A7o%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf>.
- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (coord). *As cem linguagens da criança*. (pp.145- 159). São Paulo: Artmed.
- Harriman, H. (2014). *The outdoor classroom: a place to learn*. Corner to learn.
- Homann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.º Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, F. N. M. (2016). Freinet: perspectivas e contribuições no âmbito do ensino-aprendizagem. *Educação Básica Revista*. 2,2, 152-156.
- Lino, D. (2013). O Modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Formosinho (coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma Práxis de Participação*. (pp.109-141). Porto: Porto Editora.
- Lourent, C. C. M. (2018). A vida ao ar livre, condição do desenvolvimento das crianças. *Infância na Europa Hoje*.1, 15-20.
- Mateus, E. N.M. (2016). Perceções da relação escola e família. *Revista Interdisciplinária sobre Imaginários Sociais*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13362/1/Artigo%20-%20Revista%20Imagonautas%20%287%29%20-%202016.pdf>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

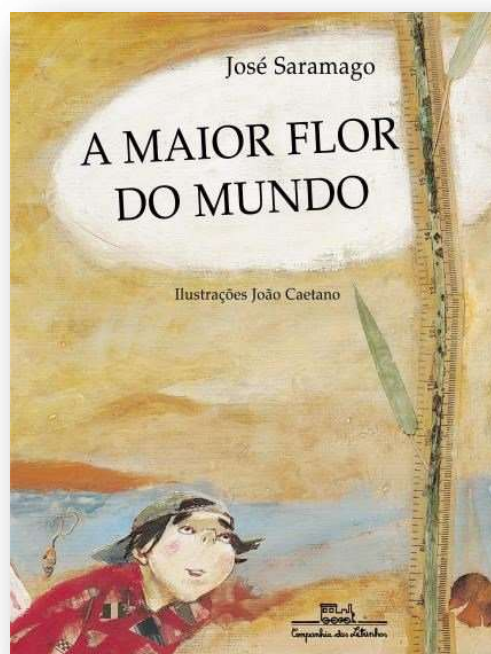
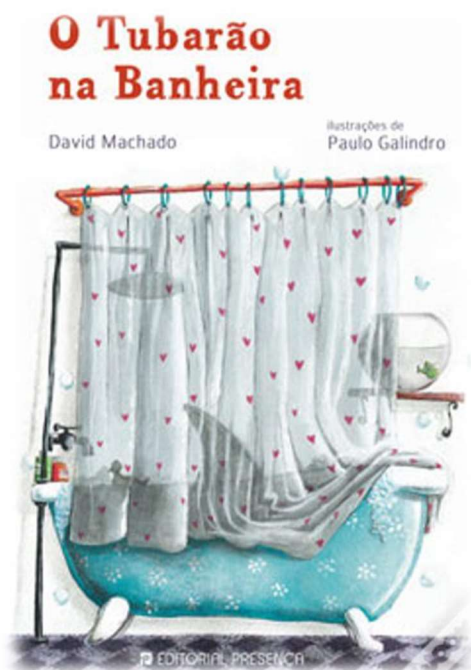
- Ministério da Educação. *Organização curricular e programas. 1.º Ciclo ensino básico.* (4.ªed). Lisboa: Ministério da educação. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf.
- Ministério da educação. *Organização curricular e programas.* Lisboa: Ministério da educação. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na infância, p. 9-17. In: *Diversidades Educação e Aprendizagem.* Funchal: Serviços da Direção Regional de Educação e colaboradores externos.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular da educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Formosinho. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma Práxis de Participação.* (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico.* Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>.
- Oliveira- Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In J. Formosinho. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma Práxis de Participação.* (pp.61-109). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Formosinho. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma Práxis de Participação.* (pp.25-61). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (s/d). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança.* Porto: Universidade de Aveiro.
- Pato, H. M. (2001). *Trabalho de grupo no ensino básico. Guia prático para professores.* (3.ª edição.). Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (s/d). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços no currículo na creche.* Porto: Universidade de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantário: cuidados e primeiras aprendizagens.* (3.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, C. M. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula.* Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Ribeiro, C. M. (2016). *O desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, em contextos de supervisão: um estudo com professores- estagiários, no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Roldão, C. M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, C.M. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores.
- Sanches, A.M. (2012). *Educação de infância como tempo fundador: repensar a formação de educadores para uma acção educativa integrada*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro: Departamento de Educação, Aveiro.
- Silva, N.A., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In J. Oliveira- Formosinho (coord.). *Brincar e Aprender na Infância*. (pp. 39-52). Porto: Porto Editora.
- Silva, N.A. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In J, Oliveira- Formosinho (coord.). *Brincar e Aprender na Infância*. (pp. 11- 37). Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Recuperado de http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.
- Valladares, L. (2007). Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*.22,63, 153-155.
- Vale, J. M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*. 98, 11-13. Recuperado de http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf.
- Veiga, F. H. (2018). Ensino na escola: perspetiva da psicologia da educação. In F. H. Veigas (coord.). *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*. (pp. 1-19). Lisboa: Climepse Editores.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção de conhecimento*. (1.ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: o processo de construção de conhecimento*. (2.ª edição) Lisboa: Edições Sílabo.

Anexos

Anexo I- Guião para o peddy-paper de um grupo.

Peddy-paper da Literatura



Regras do jogo:

1. O jogo é realizado em equipa, pelo que todos os membros do grupo. Estes devem andar sempre juntos;
2. As tarefas indicadas devem ser realizadas pela ordem indicada;
3. Cada grupo recebe folhas de registo, para análise posterior;
4. Cada grupo deve nomear um representante, que deve apontar o tempo que demoraram a recolher cada cartão;
5. Cada grupo deverá recolher quatro cartões;
6. Os cartões apresentam questões sobre a obra *A maior flor do mundo*;
7. Caso acertem na questão receberão um excerto da obra “O Tubarão na Banheira”;
8. Caso não acertem na questão receberão um cartão em branco;
9. Quando cada grupo encontrar os quatro cartões devem voltar para a sala de atividades.

Grupo 2

- 1- À saída da sala de aula, o grupo dirige-se para o lado direito.
- 2- Anda o número de passos resultantes da operação $7+ 4+18+ 15+ 6$
- 3- Ao completar os números de passos resultantes da operação, virar para a direita.
- 4- Anda o número de passos resultantes da adição $\frac{37}{2} + \frac{13}{2}$
- 5- Procurar o cartão.
- 6- Virar à esquerda.
- 7- $249,5 : 5$ passos para a frente.
- 8- Ver outro cartão.
- 9- Virar à esquerda e dar $0.0 25 \times 1000$ passos para a frente.
- 10- Sobe as escadas.
- 11- Encontrar outro cartão.
- 12- Anda para a frente $250 : 10$ passos, virar à direita e anda mais 15 passos para a frente.
- 13- Procurar o último cartão.
- 14- Voltar para a sala.

Anexo II- Nota de campo n. °1

- *Vamos brincar lá fora. (Educadora cooperante)*
- *Vamos à rua (com um ar feliz) (Gustavo)*
- *À rua, à rua (a correrem para o exterior aos saltos) (Esmeralda)*
- *Gostas de ir brincar lá para fora? (Educadora Estagiária)*
- *Sim. (Gustavo)*
- *E tu? (Educadora Estagiária)*
- *Sim (abana a cabeça, a sorrir) (Ana)*

(NC1: 25 de outubro de 2017)

Anexo III- Nota de campo n. °2

- Gostas de brincar no recreio? (Educadora Estagiária)*
- *Sim. (Esmeralda)*
- *O que fazes lá? (Educadora Estagiária)*
- *Escorregar, na mota, no baloiço, nas cadeiras. (Esmeralda)*
- *Ficas feliz? (Educadora Estagiária)*
- *Sim (a sorrir)(Esmeralda)*
- *Brincar aos policias. (Rodrigo)*
- As meninas brincam às princesas. (Maria)*
- *Gosto muito. (Maria)*
- *E tu como brincas? (Educadora estagiária)*
- *Na terra, com os carros. (Pedro)*
- *Ficas feliz ou triste lá fora? (Educadora Estagiária)*
- *Sim, feliz. (Pedro)*
- *O que exploras lá fora? (Educadora Estagiária)*
- *A brincar. (Bruna)*

(NC2: 25 de outubro de 2017)

Anexo IV- Questionário aos educadores/ professores



QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES/ PROFESSORES

Caro(a) Educador(a) ou Professor(a)

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação, no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, com o seguinte tema: “A importância atribuída, ao espaço exterior, por cada um dos intervenientes no processo educativo”. Com este questionário pretendemos conhecer a opinião dos Educadores/ Professores sobre a temática em análise.

De referir que os dados recolhidos seguem princípios éticos e deontológicos, confidencialidade e anonimato e serão utilizados, apenas, para os fins a que se destinam – Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

1. Considera que as atividades realizadas no exterior são importantes para o desenvolvimento da criança a vários níveis.

1.1. Sim _____ Não _____

1.2. Fundamente a sua opinião:

2. No papel de Educador / Professor assinale com um (x) a frequência com que proporciona saídas ao exterior?

Diariamente	
Semanalmente	
Mensalmente	
Nunca	

2.1. Para onde são realizadas essas saídas?

2.2. O que faz nestas saídas?

3. Se houvesse uma atividade no exterior, durante o inverno, e as crianças estivessem devidamente equipadas para estas condições climáticas, concordaria com a sua participação nesta mesma atividade?

3.1. Sim _____ Não _____

3.2. Justifique a sua opinião.

4. Outros contributos que considere relevantes?

Obrigada pela colaboração!

Anexo V- Questionário aos pais/ encarregados de educação.



QUESTIONÁRIO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Cara(o) Pai, Mãe ou Encarregado de Educação

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação, no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, com o seguinte tema: “A importância atribuída, ao espaço exterior, por cada um dos intervenientes no processo educativo”. Com este questionário pretendemos conhecer a opinião dos pais/encarregados de educação sobre a temática em análise.

De referir que os dados recolhidos seguem princípios éticos e deontológicos, confidencialidade e anonimato e serão utilizados, apenas, para os fins a que se destinam – Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

1. Identificação

1.1. Idade: _____

1.2. Género: _____

2. Considera que as atividades realizadas nos espaços exteriores são importantes para o desenvolvimento do seu educando?

2.1. Sim _____ Não _____

2.2. Fundamente a sua opinião:

3. Se houvesse uma atividade no exterior, durante o inverno e o seu educando estivesse devidamente equipado para estas condições climáticas, concordaria com a sua participação nesta mesma atividade?

4.1. Sim _____ Não _____

4.2. Justifique a sua opinião.

5. Na sua opinião quais são as maiores preocupações, se o seu educando tiver de se deslocar para uma atividade ao exterior?

6. No papel de Pai, Mãe ou Encarregado de Educação, assinale com um (x) a frequência com que proporciona saídas ao exterior, ao seu educando?

Diariamente	
Semanalmente	
Mensalmente	
Nunca	
Outra	

5.1. Se assinalou a opção “outra” indique qual a frequência.

5.2. Para onde são realizadas essas saídas?

7. Nestas saídas que diálogos estabelecem com o seu educando? Fala sobre a importância do brincar e aprender com a natureza ou outras temáticas. Quais?

8. Outros contributos que considere relevantes.

Obriga pela sua colaboração!

Anexo VI- Grelha de análise de conteúdo do questionário aos Educadores

Questionário Educador (a) Educação Pré-Escolar

Tema: A importância dos espaços exteriores no processo de ensino/aprendizagem.

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Est.	Frequência u.r Indicadores
Espaços exteriores	Importância atribuída a esse espaço	(...) melhora a sua <u>motricidade</u> , a sua <u>curiosidade</u> e o seu <u>conhecimento</u> , a <u>socialização</u> .	E1	6
		(...) <u>conhecer outras crianças</u> .	E1	
		[<u>Estabelecer</u>] <u>contato com materiais</u> que nunca mais tenham oportunidade.	E1	
		(...) Aprendem a <u>respeitar o meio ambiente</u> .	E1	
		“ <u>liberdade de ação</u> ” e <u>desenvolver a parte cognitiva</u> .	E2	
		[<u>Aprender</u>] <u>com o meio que os envolve</u> .	E2	
Deslocações ao exterior	Frequência	<u>Diariamente</u>	E1	2
		<u>Mensalmente</u>	E2	
	Locais	<u>Recreio</u> .	E1	4
		<u>Visitas de estudo</u> .	E1	
		<u>Feiras</u> .	E1	
		<u>Visitas de estudo ou de acordo com o PAA</u>	E2	
	O que fazem	<u>Diversas atividades</u> .	E1	4
		<u>Observamos</u>	E2	
		<u>Socializamos</u>	E2	

		<u>Registamos</u>	E2	
Atividades no exterior	Atividades no exterior durante o inverno	(...) <u>não haverá consequências graves: constipações, molhas, etc.</u>	E1	3
		(...) <u>Criam mais imunidade.</u>	E1	
		(...) <u>conhecer e aprender novos conceitos e espaços.</u>	E2	
Outros contributos		Tornam-se <u>mais autónomas.</u>	E1	5
		(...) mais <u>conhecedoras do seu meio envolvente.</u>	E1	
		<u>Melhoram a motricidade geral.</u>	E1	
		<u>Interagir livremente em espaços livres.</u>	E2	
		Ter a percepção e <u>noção de espaço.</u>	E2	

Anexo VII- Grelha de análise de conteúdo do questionário aos Pais/Encarregados de Educação da Educação Pré-escolar.

<p><u>Questionário Encarregados de Educação Pré-Escolar</u></p> <p>Tema: A importância dos espaços exteriores no processo de ensino/aprendizagem.</p>

Categories	Indicadores	Unidades de Registo	Est.	Frequência u.r Indicadores
Espaços exteriores	Importância atribuída a esse espaço	(...) ajuda a criar <u>defesas</u> .	EE1	17
		[desenvolver] <u>competências que não adquirem em ambiente de sala de aula</u> .	EE1	
		(...) <u>para o desenvolvimento de qualquer criança</u> .	EE2	
		(...) promove o <u>desafio, a exploração, a autonomia e a liberdade</u> .	EE3	
		[fortalecer] <u>a autoconfiança e o bem-estar emocional das crianças</u> .	EE3	
		[enriquece] o <u>conhecimento da criança</u> .	EE4	
		(...) [favorecer] <u>socialização</u> .	EE4	
		(...) <u>A juntar-se a um grupo para brincar</u> .	EE5	
		(...) São muito importantes pois assim <u>aprendem</u> muitas lições para a vida...	EE5	
		<u>a manipular várias situações</u> .	EE5	
(...) para <u>desenvolver a</u>				

		<u>criança.</u>	EE6	
		(...) <u>poder ver e interagir com mais pessoas e ambientes.</u>	EE7	
		Enriquece o <u>conhecimento sobre o meio ambiente.</u>	EE8	
		(...) <u>Aprendem coisas novas.</u>	EE10	
		(...) ficam mais <u>desinibidos.</u>	EE10	
		(...) crianças mais <u>saudáveis.</u>	EE11	
		(...) mais <u>dinâmicos, independentes, felizes e educados.</u>	EE11	
Atividades no exterior	Atividades no exterior durante o inverno	(...) <u>Ajuda a criar defesas e a desenvolver competências.</u>	EE1	9
		<u>Tudo contribui para o desenvolvimento físico e cognitivo.</u>	EE2	
		(...) devidamente <u>equipado</u> sim.	EE3	
		(...) só vai ajudá-lo na sua aprendizagem.	EE4	
		Na vida temos de nos <u>habituar às mais variadas condições.</u>	EE5	
		Para <u>apanhar ar fresco.</u>	EE6	
		(...) é sempre <u>uma experiência</u> que adquire.	EE7	
		<u>O importante é a experiência em si e não o clima...e o que aprendem e que se divirtam.</u>	EE10	
		Crianças mais <u>saudáveis e felizes e mente limpa.</u>	EE11	

	Preocupações	(...) <u>Situações de eventual perigo.</u>	EE1	14
		(...) qualquer tipo de <u>acidente.</u>	EE2	
		(...) <u>perda da criança.</u>	EE2	
		(...) algum <u>dano físico</u>	EE2	
		(...) se se vai bem <u>agasalhado.</u>	EE3	
		se não vai para o meio da estrada.	EE3	
		(...) <u>afastamento do grupo.</u>	EE4	
		<u>Que se possa magoar.</u>	EE5	
		(...) esteja <u>equipado.</u>	EE6	
		Não estarem reunidas todas as <u>condições de segurança.</u>	EE7	
		<u>Proteção adequada a cada atividade.</u>	EE8	
		(...) <u>separar-se</u> dos restantes meninos.	EE9	
		Se estiver frio ir bem <u>agasalhado e sol beber muita água e usar chapéu.</u>	EE10	
		(...) <u>vestuário adequado.</u>	EE11	
		(...) <u>sempre vigilância</u> de um adulto.	EE11	

Deslocações ao exterior	Frequência	<u>Mensalmente</u>	EE1	10
		<u>Semanalmente</u>	EE2	
		<u>Semanalmente</u>	EE3	
		<u>Diariamente</u>	EE5	
		<u>Semanalmente</u>	EE6	
		<u>Dia sim dia não</u>	EE7	
		<u>Semanalmente</u>	EE8	
		<u>Diariamente</u>	EE9	
		<u>Diariamente</u>	EE10	
		<u>Diariamente</u>	EE11	
	Locais	<u>Recreio, pequenos bosques. Parque.</u>	EE1	
		Para uma <u>horta numa aldeia.</u>	EE2	
		<u>Museus, cinema, rio e outras cidades.</u>	EE3	
		<u>Parque e castelo.</u>	EE6	
		<u>Vai passear ao parque, jardins.</u>	EE7	
		<u>(...) ver os avós da cidade e da aldeia.</u>	EE7	
		<u>Campo, Parque.</u>	EE8	
		<u>(...) para a aldeia com familiares, passeios por cidades, locais novos, ir a sítios com animais, ao campo.</u>	EE10	
		<u>(...) campo.</u>	EE11	
	<u>Beira rio, campo</u>	EE11		

	Diálogos que estabelecem	Tento ensinar por exemplo <u>o nome de plantas e árvores.</u>	EE1	7
		(...) falamos <u>de tudo.</u>	EE5	
		(...) <u>falar sobre tudo o que vemos.</u>	EE7	
		Dou a conhecer o <u>tipo de plantas e seres vivos</u> e os cuidados a ter.	EE8	
		(...) <u>falar dos sítios</u> para onde vamos, se estão a gostar.	EE10	
		E <u>ouvi-los</u> porque eles têm sempre coisas novas e engraçadas para dizer.	EE10	
		Simplesmente brincamos e rimos e ele entende com as brincadeiras a <u>importância que a natureza tem.</u>	EE11	
Outros contributos		<u>Correr e brincar com ele</u> enquanto se conversa.	EE5	6
		<u>Mais atividades dinâmicas.</u>	EE6	
		[no espaço exterior ganham] <u>imunidade</u> para algumas doenças.	EE8	
		[Ganhar] <u>conhecimento sobre o meio ambiente.</u>	EE8	
		Plantar árvores, fazerem uma horta com legumes na escola.	EE11	
		Alimentar os animais.	EE11	

Anexo VIII-Nota de campo n.º 3

- *Uma tenda? (Melissa)*
- *Gostavas de fazer uma? (Educadora Estagiária)*
- *Sim, para dormir lá dentro. (Melissa)*
- *Olha está a beber água (com ar admirado e estranho). (Luís)*
- *Sim porque a água que está a beber é boa. (Educadora Estagiária)*
- *E está descalço. (Luís)*
- *Está descalço para sentir a terra, a relva. (Educadora Estagiária)*
- *Uauuu! (Luís)*
- *Isso é que sim, o que estamos a ver. (Melissa)*
- *Quero fazer isso tudo. (Luís)*
- *Isso é que não, cortar flores. (Melissa)*

(NC3: 8 de janeiro de 2018)

Anexo IX- Nota de campo n.º 9

- *O que sentes quando estás no exterior? (Educadora Estagiária)*
- *Sinto que estou bem, porque gosto de brincar. (Eduardo)*
- *E além do brincar, podemos aprender coisas novas no exterior (Educadora Estagiária)*
- *Sim. Posso aprender a esperar, que não se bate em alguém. Aprender a dar comer aos animais. (Eduardo)*
- *E tu o que sentes quando estás lá fora? (Educadora Estagiária)*
- *Feliz. Porque as pessoas brincam. (António)*
- *Também me sinto feliz porque gosto de ver as coisas. (Marta)*
- *E achas que aprendes coisas novas lá fora? (Educadora estagiária)*
- *A ser feliz. (Marta)*
- *O que exploras no exterior?*
- *Gosto de mexer na terra. (Sara)*
- *E podemos aprender lá fora? (Educadora estagiária)*
- *Sim. (Sara)*
- *O quê? (Educadora estagiária)*
- *A brincar. Aprender a ajudar a falar (Sara)*
- *Ajuda-te a falar sobre o que vês? (Educadora estagiária)*
- *Sim. (Sara)*

(NC 9: 22 de janeiro de 2018)

Anexo X- Nota de campo nº. 6

-Abana a cabeça e diz que sim (Paulo)

-E para ti é importante realizar atividades lá fora? (Educadora Estagiária)

-É muito importante, porque gosto de brincar. (Guilherme)

-Gosto muito. (Diana)

-Qual a tua opinião sobre a realização de atividades fora da sala? (Educadora Estagiária)

-Não porque está muito frio. (Rita)

- E se fores bem equipada ias para o exterior. (Educadora Estagiária)

- Sim, aí sim. (Rita)

(NC: 6, 9 de janeiro de 2018)

Anexo XI- Grelha de análise de conteúdo do questionário ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

<p><u>Questionário Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico</u></p> <p>Tema: A importância dos espaços exteriores no processo de ensino/aprendizagem.</p>
--

Categories	Indicadores	Unidades de Registo	Est.	Frequência a u.r Indicador es
Espaços exteriores	Importância atribuída a esse espaço	(...) facilitam a <u>criação de hábitos de cooperação, socialização, crítica.</u>	P	2
		(...) [Proporcionar] um <u>maior envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem.</u>	P	
Deslocações ao exterior	Frequência	<u>Semanalmente.</u>	P	1
	Locais	<u>Espaço destinado ao recreio das crianças e outros</u>	P	1
	O que fazem	<u>Jogos.</u>	P	2
		<u>Visitas de estudo e de trabalho.</u>	P	
Atividades no exterior	Atividades no exterior durante o inverno	(...) desde que programadas e <u>não colocarem em risco a integridade física</u> de qualquer aluno.	P	1
Outros contributos			P	

Anexo XII- Grelha de análise de conteúdo do questionário aos Pais/Encarregados do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Questionário Pais/ Encarregados de Educação do 1.ºCEB

Tema: A importância dos espaços exteriores no processo de ensino/aprendizagem.

Categories	Indicadores	Unidades de Registo	Est.	Frequência u.r Indicadores
Espaços exteriores	Importância atribuída a esse espaço	<u>[Promover] a interação com o meio ambiente.</u>	EE1	16
		(...) <u>motiva</u> a um melhor “estado de alma” o que pode ser benéfico depois quando passam para a sala de aula.	EE1	
		Ajuda a ter <u>perspetivas diferentes</u> do meio envolvente da sua residência, da área da escola, cidade.	EE5	
		Ajuda na sua <u>socialização e aprendizagem.</u>	EE5	
		(...) e <u>pode operar o que aprendeu em ambiente escolar, num espaço diferente</u> de forma natural e espontânea.	EE5	
		<u>Crianças</u> que contactem diariamente com atividades ao ar livre são mais felizes.	EE6	
		(...) <u>aumentam as suas defesas.</u>	EE6	
		[Desenvolver a] <u>criatividade.</u>	EE6	
		(...) <u>conhecer espaços e pessoas.</u>	EE7	
		<u>Faz bem à saúde.</u>	EE8	

		As crianças <u>desenvolvem-se melhor.</u>	EE8	
		<u>Aprender é viver dentro ou fora de quatro paredes.</u>	EE9	
		(...) <u>é um bem necessário quando é grupo.</u>	EE10	
		[<u>Ajuda a criança a relacionar-se</u>] <u>com outros espaços e outras pessoas.</u>	EE11	
		(...) <u>Ajuda no desenvolvimento da criança.</u>	EE11	
		(...) <u>cria defesas.</u>	EE11	
Atividades no exterior	Atividades no exterior durante o inverno	Contudo, há que <u>ter em conta que existem crianças mais frágeis</u> e suscetíveis a ficarem doentes.	EE1	10
		<u>Tudo o que seja para o desenvolvimento deles é bom.</u>	EE4	
		(...) <u>desde que com as devidas precauções.</u>	EE5	
		(...) <u>estivessem devidamente equipados.</u>	EE6	
		(...) <u>mesmo com algumas condições climatéricas as crianças ganham muitas defesas</u>	EE6	
		(...) <u>no inverno também é preciso sair, passar e fazer desporto no exterior.</u>	EE8	
		(...) <u>mas gostaria de ser avisada.</u>	EE9	
		Não podemos exagerar, <u>se</u>		

		estiver <u>neve de certeza não é boa ideia</u> e escorregar e cair tem de se ter em conta.	EE10	
		(...) desde pequeno deve ser <u>incentivado a ter contato com a realidade</u> .	EE11	
		Tem de se <u>habituar ao bom e ao menos bom</u> [tempo].	EE11	
	Preocupações	<u>Segurança</u> .	EE1	11
		<u>Acidente</u>	EE2	
		Que esteja alguém por perto que seja <u>responsável</u> .	EE4	
		No que diz respeito à sua <u>segurança</u> .	EE5	
		(...) as condições de <u>segurança</u> .	EE6	
		[Estar] <u>acompanhado</u> por um responsável.	EE7	
		(...) ter cuidado de <u>passar sempre nas passadeiras</u> e ter muito cuidado com os carros e ter Cuidado de <u>não falar com estranhos</u> .	EE8	
		(...) <u>segurança e pessoas suficientes</u> para olhar.	EE9	
		(...) <u>Roupa adequada</u> .	EE10	
		(...) <u>Devidamente equipados</u> .	EE10	
		<u>Segurança</u> das crianças.	EE11	
Deslocações ao exterior	Frequência	<u>Semanalmente</u>	EE1	11
		<u>Diariamente</u>	EE2	
		<u>Mensalmente</u>	EE4	

		<u>Diariamente</u>	EE5	
		<u>Diariamente</u>	EE6	
		<u>Diariamente</u>	EE7	
		<u>Todas as segundas feiras (pois é nesse dia que tenho folga).</u>	EE8	
		<u>Sempre que podemos</u>	EE9	
		<u>Semanalmente</u>	EE10	
		<u>Semanalmente</u>	EE11	
	Locais	<u>Pátios</u>	EE1	
		<u>Zonas desportivas</u>	EE1	
		<u>Atividades extras (kiekboxinge futebol)</u>	EE2	
		<u>Para vários sítios</u>	EE4	
		<u>Escola, passeio, viagens.</u>	EE5	
		<u>Para o parque, na aldeia ao ar livre.</u>	EE6	
		<u>Shopping, mercado, parque</u>	EE7	
		<u>Para o parque, andar de patins e de bicicleta.</u>	EE8	
		<u>Praças, shopping, lugares que ela gosta de ir e de se divertir.</u>	EE9	
		<u>Para diversos locais.</u>	EE11	
	Diálogos que estabelecem	Geralmente sempre que <u>observamos coisas diferentes falamos sobre elas,</u> tais como a sua importância, objetivo, origem, etc.	EE1	
		<u>Tento explicar o que é bom e</u>	EE4	

		<u>mau.</u>		
		(...) <u>sempre que se justifique.</u>	EE5	
		Falamos sobre a <u>importância da natureza</u> , como devemos preservar a natureza.	EE6	
		(...) como é <u>saudável brincar ao ar livre.</u>	EE6	
		Falo sobre <u>diversos temas.</u>	EE7	
		Falamos sobre a <u>importância da natureza</u> , não deixar lixo quando se vai passear para os parques ou jardins... pois dependemos dela.	EE8	
		Falamos sobre <u>nós, sobre ela como está.</u>	EE9	
		Os diálogos são os mãos diversificados.	EE11	
Outros contributos		<u>Se todos respeitarem a natureza ... viveremos mais felizes.</u>	EE8	
		<u>[se] plantarmos é para o futuro de amanhã e das nossas crianças.</u>	EE8	

Anexo XIII- Nota de campo n.º 10

- *O que acharam da atividade? (Educadora Estagiária)*
- *Foi divertido. (Laura)*
- *As atividades desenvolvidas nos espaços exteriores contribuem para a vossa aprendizagem? (Educadora Estagiária).*
- *Sim. Desenvolve mos mais conhecimentos (Cristina).*
- *Fixamos melhor (Rodrigo).*
- *Então achas que fixas melhor a matéria com a atividade que realizamos? (Educadora Estagiária)*
- *Sim (Rodrigo).*
- *Eu também (David).*
- *Sabemos que se estudássemos sabíamos as respostas (Matilde).*
- *Temos de saber respeitar as regras (Rui).*
- *O que acham de fazermos mais atividades lá fora? (Educadora Estagiária)*
- *Sim (Laura)*
- *Porquê? (Educadora Estagiária)*
- *Aprendemos melhor. (Laura)*
- *Ganhar ou perder é desporto. (Cristina)*
- *O que mudariam na atividade? (Educadora Estagiária)*
- *Só grupos de meninos e meninas. (Luís)*
- *Todos concordam que com esta opinião? (Educadora Estagiária)*
- *Não. É importante trabalharmos com todos. (Rui)*
- *Podíamos por mais casas. (Luísa)*
- *Perguntas mais difíceis. (David)*
- *Tenho de dar mais tempos na resolução das atividades? (Educadora Estagiária)*
- *Sim. 5 minutos. (Laura)*
- *No bónus podíamos avançar 4,5 e 6 casa. (Matilde)*
- *Mais comprido o jogo. (Rodrigo)*
- *Até 30 casas. (Cristina)*

(NC:10, 12 de março de 2018)

Anexo XIV- Nota de campo n. °14

- *O que acharam da ideia da “conquista” dos excertos de todos os grupos para formar uma história, em conjunto, sem saber o conteúdo da mesma? (Educadora Estagiária)*
- *Foi fixe (António)*
- *Divertido. (Luísa)*
- *Porque (Educadora Estagiária)*
- *Porque podemos formar várias histórias. (Luísa)*
- *Eu achei engraçado, porque tínhamos de tentar adivinhar a ordem do texto. (Matilde)*
- *Mais alguém quer dar a sua opinião (Educadora Estagiária)*
- *Aprendemos a trabalhar em equipa e a puxar pela nossa mente. (Guilherme)*
- *Aprendemos e divertimo-nos. (Rui)*

(NC14: 23 de maio de 2018)

Anexo XV- Nota de campo n.º 15

- *O que acharam desta atividade que realizamos no espaço exterior? (Educadora Estagiária)*
- *Podemos fazer atividades lá fora com histórias. (José)*
- *Foi engraçado, nunca tinha feito isso. Foi bom trabalhar em grupo e descobrir as direções. (Carlos)*
- *Portanto como puderam constatar tiveram presentes situações associadas à Matemática e situações mais associadas ao Português. (Educadora Estagiária).*
- *E foi misterioso. (Luísa)*
- *Tínhamos de estar com atenção e seguir as pistas. (Sara)*
- *Para mim foi divertido porque trabalhamos em grupo e continuamos a atividade na sala com a história do Tubarão na Banheira. (Matilde)*
- *Encontram alguma diferença quando a atividade é feita no espaço exterior ou na sala? (Educadora Estagiária)*
- *Lá fora é melhor (José)*
- *Acho as duas engraçadas, mas lá fora podemos nos mexer melhor. (Marta)*
- *O meu pai disse que lá fora era bom para novas aprendizagens. (António)*
- *Então será que lá fora também aprendemos? (Educadora Estagiária)*
- *Sim (António)*
- *Aprendemos de forma mais divertida. (Rui)*
- *E a chuva, o frio para vocês é um impedimento para ir lá para fora? (Educadora Estagiária)*
- *Não. (Luísa)*
- *Brincamos na mesma. (Gustavo)*
- *Podemos jogar, mas temos de ter mais cuidado. (José)*
- *Mas também devem estar bem equipados com roupas adequadas às condições atmosféricas (Educadora Estagiária)*
- *Na vossa opinião passam muito tempo na sala? (Educadora Estagiária)*
- *Sim. (Carlos)*
- *Demais. (Sara)*

(NC15:23 de maio de 2018)