



Prática de Ensino Supervisionada – O exterior enquanto espaço
educativo

Rute Freitas Silva

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

Orientado por

Professora Doutora Ilda Freire Ribeiro

Bragança

novembro, 2022

Agradecimentos

Chegada ao fim desta etapa, é com enorme satisfação que expresso os meus mais sinceros agradecimentos a todos os que contribuíram para realização deste trabalho e concretização de um sonho. Foi uma caminhada repleta de aprendizagens e desafios que não teria sido possível sem o apoio de pessoas e corpos institucionais, aos quais agradeço do fundo do coração.

À Escola Superior de Educação de Bragança por nos ter acolhido de forma positiva ao longo de cinco anos de percurso académico, bem como a todos os docentes que nos ajudaram a cimentar os nossos valores pessoais, sociais e profissionais e incitaram-nos a gostar e acarinhar ainda mais a profissão que escolhemos para o nosso futuro.

À professora doutora Ilda Freire Ribeiro por todo o profissionalismo, constante dedicação e conhecimentos que foram cruciais ao longo do trabalho investigativo, pela excelente orientação que nos concedeu no contexto de estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico, por todo o apoio prestado, disponibilidade, amabilidade e confiança durante esta caminhada. À professora doutora Maria Angelina Saches, supervisora em contexto de Educação Pré-Escolar, pelas sábias palavras, confiança, partilha de saberes pedagógicos e científicos, que contribuíram para o nosso crescimento pessoal e profissional. À professora doutora Elza Mesquita pela disponibilidade e validação dos inquéritos por questionário sobre o tema em estudo.

Um agradecimento especial a todas as crianças com quem tivemos a sorte e a oportunidade de estagiar, aprender, crescer e criar agradáveis memórias que ficarão gravadas para sempre. Às instituições onde tivemos a oportunidade de realizar a PES, pelo acolhimento e simpatia, bem como às educadoras e professoras cooperantes por todo o apoio prestado, conselhos e críticas construtivas, pelos ensinamentos, disponibilidade, por acreditarem sempre em nós e no nosso trabalho.

À minha família, por toda a dedicação, apoio e palavras de conforto que me fizeram chegar até aqui, pela confiança que depositaram em mim e no meu trabalho, desde o início, e pelos valores que me transmitem e fazem crescer.

Ao meu namorado pelo apoio incondicional, pelo otimismo e força que me confortaram ao longo desta caminhada.

Às minhas amigas e amigos pela sincera amizade e que, longe ou perto, me apoiaram durante todo o meu percurso académico. Aos laços de amizade que criei na terra

dos amigos para sempre, pelos bons momentos, pelo companheirismo e por tornarem esta viagem mais bonita. Nunca vos esquecerei.

Na impossibilidade de nomear todos, fica aqui um sincero agradecimento a todos aqueles que contribuíram ao longo deste percurso, pelas palavras, atos, conselhos, partilhas e amabilidade.

A todos vós, o nosso sincero OBRIGADA!

Resumo

No âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), desenvolveu-se uma ação educativa em contexto de creche, jardim de infância (JI) e 1.ºCEB, na qual se procurou planificar e implementar experiências de ensino-aprendizagem que fossem ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças e possibilitassem um maior contacto com o espaço exterior e com a natureza. A investigação centra-se na ideia do espaço exterior enquanto contexto educativo, potenciando as oportunidades que o exterior poderá proporcionar às crianças, através da vivência de experiências singulares, aprendizagens e desenvolvimento em diferentes domínios. Delinearam-se os seguintes objetivos: i) planificar atividades ao ar livre que suscitem o desafio, permitam o conhecimento prático e a exploração da natureza e dos seus recursos; ii) melhorar a qualidade dos espaços exteriores, tirando partido da diversificação de recursos e atendendo aos interesses das crianças; iii) criar no contexto exterior do pré-escolar, um espaço educativo, considerando-o como um prolongamento do espaço interior; e iv) perceber as perceções das crianças, relativamente ao espaço exterior. Elegeu-se uma investigação de natureza qualitativa, na qual se recorreu a diferentes técnicas e instrumentos para a obtenção dos dados necessários ao estudo, como: a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e o inquérito por questionário realizado ao grupo de crianças do JI e do 1.º CEB. Durante a prática investigativa adotou-se uma atitude reflexiva e crítica relativamente ao trabalho desenvolvido. Os resultados obtidos no estudo indicam que as crianças têm uma maior satisfação por brincar e aprender ao ar livre, bem como, interagir com a natureza e com os seus recursos, evidenciando uma maior motivação pela aprendizagem, mais concentração, participação entre os pares, bem como vontade incessante de exploração.

Palavras-Chave: Educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; espaço exterior; recursos naturais; inovação pedagógica.

Abstract

As part of the Supervised Teaching Practice course unit within the master's degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, an educational action was developed in a nursery school, kindergarten, and primary school context, in which we tried to plan and implement teaching-learning experiences that would meet the children's needs and interests and allow greater contact with the outside space and nature. The research focuses on the idea of the outdoor space as an educational context, enhancing the opportunities that the outdoors may provide to children, through unique experiences, learning and development in different areas. The following objectives were outlined: i) to plan outdoor activities that raise the challenge, allow the practical knowledge and exploration of nature and its resources; ii) to improve the quality of outdoor spaces, taking advantage of the diversification of resources and meeting the children's interests; iii) to create in the pre-school outdoor context, an educational space, considering it as an extension of the indoor space; and iv) to understand the children's perceptions regarding the outdoor space. Qualitative research was chosen, in which different techniques and instruments were used to obtain the data necessary for the study, such as: participant observation, field notes, photographic records and the questionnaire survey conducted with the group of pre-school and primary school children. During the investigative practice a reflective and critical attitude was adopted in relation to the work developed. The results obtained in the study indicate that children have a greater satisfaction for playing and learning outdoors, as well as interacting with nature and its resources, showing a greater motivation for learning, more concentration, participation among peers, as well as an incessant desire for exploration.

Keywords: Pre-school education; primary school; outdoor space; natural resources; pedagogical innovation.

Índice geral

| | |
|--|-----------|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | iii |
| Abstract..... | iv |
| Índice geral | v |
| Índice de tabelas e figuras | vii |
| Índice de anexos | viii |
| Lista de siglas e acrónimos | ix |
| Introdução | 1 |
| 1.Enquadramento teórico | 5 |
| 1.1 O espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagem das crianças | 5 |
| 1.2 Despertar para a natureza: a importância da conexão com o mundo natural..... | 8 |
| 1.2.1 Os recursos naturais como materiais pedagógicos | 10 |
| 1.3 Promover a segurança através do risco | 11 |
| 1.4 Inovações pedagógicas e práticas recorrendo ao exterior: o papel dos adultos.... | 14 |
| 2. Metodologia de investigação do estudo..... | 20 |
| 2.1 Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica | 20 |
| 2.1.1 Caraterização da instituição no contexto de creche | 20 |
| 2.1.2 Caraterização do grupo, do tempo e do espaço na Creche..... | 21 |
| 2.1.3 Caraterização da instituição no contexto de jardim de infância..... | 23 |
| 2.1.4 Caraterização do grupo, do tempo e do espaço no jardim de infância..... | 23 |
| 2.1.5 Caraterização da instituição no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 25 |
| 2.1.6 Caraterização do grupo, do tempo e do espaço no 1º. Ciclo do Ensino Básico | 26 |
| | 26 |
| 2.2 Delimitação dos objetivos do estudo | 28 |
| 2.3 Abordagem qualitativa como opção metodológica | 28 |
| 2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 29 |
| 2.4.1 Observação participante | 30 |
| 2.4.2 Notas de campo | 30 |
| 2.4.3 Registos fotográficos..... | 31 |
| 2.4.4 Inquérito por questionário | 31 |
| 2.5 Tratamento e análise de dados | 32 |

| | |
|--|------------|
| 3. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem.... | 35 |
| 3.1 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito de creche | 35 |
| 3.1.1 <i>O percurso do caracol</i> | 36 |
| 3.2 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito de jardim de infância..... | 41 |
| 3.2.1 <i>Vamos fazer um herbário!</i> | 42 |
| 3.2.2 <i>O que podemos fazer com as plantas?</i> | 50 |
| 3.2.3 <i>Um espaço exterior renovado</i> | 56 |
| 3.3 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 61 |
| 3.3.1 <i>Olha e descreve</i> | 61 |
| 3.3.2 <i>À descoberta dos sólidos geométricos</i> | 65 |
| 3.3.3 <i>Peddy Paper- Percurso pedestre pela natureza</i> | 70 |
| 4. Apresentação e análise de dados dos inquéritos por questionário às crianças do Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico | 79 |
| 4.1 Apresentação e análise de dados recolhidos no Jardim de Infância | 79 |
| 4.2 Apresentação e análise de dados recolhidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico | 84 |
| Considerações finais | 92 |
| Referências bibliográficas | 96 |
| ANEXOS | 100 |

Índice de tabelas e figuras

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Atividade física das crianças desde o seu nascimento- Diretrizes da OMS (2019)..... | 7 |
| Tabela 2- Rotina diária do grupo de crianças da sala de 1 ano de idade..... | 22 |
| Tabela 3- Organização temporal das crianças do jardim de infância..... | 24 |
| Tabela 4- Categorização das justificações dadas pelas crianças à questão “Preferes estar no espaço exterior ou sala de aula? Porquê?”..... | 85 |
| Tabela 5- Categorização das justificações dadas pelas crianças à questão “Na tua opinião, o espaço exterior pode ajudar nas aprendizagens... Porquê?”..... | 88 |
| Tabela 6- Categorização das justificações dadas pelas crianças à questão “Se pudesses escolher, gostarias de sair mais vezes da escola... Porquê?”..... | 89 |

Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1- Avental de histórias..... | 37 |
| Figura 2- Exploração ao avental..... | 37 |
| Figuras 3,4 e 5- Percurso sensorial e observação do caracol..... | 38 |
| Figura 6- Pintura da árvore..... | 42 |
| Figura 7- Árvore “temática”..... | 42 |
| Figuras 8 e 9- Abertura da terceira caixa e revelação do tema semanal..... | 43 |
| Figuras 10,11 e 12- Pintura e decoração da capa do herbário..... | 45 |
| Figura 13- Capa do herbário..... | 45 |
| Figuras 14 e 15- Exploração e descoberta de diferentes espécies de folhas pelo jardim..... | 46 |
| Figuras 16,17,18,19 e 20- Classificação das folhas recolhidas..... | 47 |
| Figuras 21 e 22- Confeção dos biscoitos de erva doce e canela..... | 51 |
| Figuras 23 e 24- Preparação da infusão de camomila..... | 52 |
| Figuras 25, 26 e 27- Técnica da carimbagem com diferentes recursos naturais..... | 53 |
| Figuras 28 e 29- Produção das tintas vegetais..... | 56 |
| Figuras 30 e 31- Pintura da cobertura da tenda (lençol) com as tintas vegetais..... | 57 |
| Figuras 32 e 33- Exploração dos novos equipamentos do espaço exterior..... | 58 |
| Figuras 34 e 35- Exploração dos novos equipamentos do espaço exterior..... | 59 |
| Figuras 36,37 e 38- Atividade “Olha e descreve”..... | 62 |
| Figuras 39, 40 e 41 – Sólidos geométricos poliedros e não poliedros..... | 66 |

| | |
|--|----|
| Figuras 42 e 43- Arcos enumerados com os enigmas..... | 67 |
| Figuras 44, 45 e 46- Enumeração do enigma e como locomover-se até ao respetivo... | 67 |
| Figuras 47, 48 e 49- Leitura dos enigmas e descoberta dos sólidos geométricos..... | 68 |
| Figura 50- Classificação do sólido geométrico..... | 68 |
| Figuras 51,52 e 53- Observação do Rio de Fervença..... | 71 |
| Figura 54- À descoberta de animais e insetos..... | 72 |
| Figura 55- Descoberta e exploração do “inseto laranja”..... | 72 |
| Figura 56- Análise de uma pena encontrada pelo espaço..... | 72 |
| Figuras 57 e 58- Composições com diferentes recursos naturais..... | 73 |
| Figuras 59,60 e 61- Algumas composições feitas pelas crianças..... | 73 |
| Figura 62- Gráfico do sexo do grupo de crianças do JI..... | 80 |
| Figura 63 - Gráfico das idades do grupo de crianças do JI..... | 80 |
| Figura 64- Gráfico das respostas das crianças à pergunta “Qual a atividade pedagógica que mais gostaste de realizar?” | 80 |
| Figura 65- Gráfico da preferência das crianças em relação ao estado de tempo que preferiam brincar na rua..... | 82 |
| Figura 66- Gráfico das respostas das crianças à questão “Costumas brincar no espaço exterior com mais frequência quando estás na escola ou em casa?”..... | 83 |
| Figura 67- Gráfico do sexo do grupo de crianças do 3.º ano de escolaridade..... | 84 |
| Figura 68- Gráfico do sexo do grupo de crianças do 3.º ano de escolaridade | 84 |
| Figura 69- Gráfico das respostas das crianças à pergunta “Preferes estar no espaço exterior ou na sala de aula?”..... | 85 |
| Figura 70- Gráfico das respostas das crianças à questão “O que é que mais gostas de fazer no espaço exterior?”..... | 86 |
| Figura 71- Gráfico das respostas das crianças à questão “Os teus professores costumam dinamizar atividades no espaço exterior?”..... | 87 |
| Figura 72– Gráfico das respostas das crianças à questão “Qual a tua opinião em relação a este tipo de atividades?”..... | 88 |

Índice de anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo 1- Carta de prova do Peddy Paper – Percurso pedestre pela natureza..... | 101 |
|--|-----|

Lista de siglas e acrónimos

1.º CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

JJ- Jardim de Infância

CAF – Componente de Apoio à Família

EE – Educadora Estagiária

EEA – Experiências de Ensino-Aprendizagem

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Introdução

A infância é fortemente marcada pelas experiências e interações com o espaço exterior e com a natureza. Neto (2020), ao longo da sua mais recente obra, reflete que “um percurso pela natureza vale mais que dez bibliotecas” (p. 151), uma vez que, as memórias e as aprendizagens que se fazem em contacto com o mundo natural e com os seus recursos, vão muito além de quaisquer sábias palavras adotadas em livros. São experiências que perduram.

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e tem como objetivo contextualizar a ação educativa, o trabalho de investigação desenvolvidos em contexto de creche, de jardim de infância (JI) e de 1.º CEB, bem como evidenciar o espaço exterior e particularmente o contacto com a natureza, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os motivos que levaram a priorizar a escolha da problemática *O exterior enquanto espaço educativo* foram a relevância que o espaço exterior e o contacto com a natureza poderão revelar no favorecimento de aprendizagens significativas, num maior desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais nas crianças e na urgência de romper com o modelo tradicional e conservador, ainda bastante perceptível em vários contextos educativos, nomeadamente em Portugal, onde “a aprendizagem só se faz dentro de quatro paredes” (Neto, 2020, p.127).

Alguns autores, como Bento, (2015); Bento e Portugal, (2016); Bilton, Bento e Dias, (2017); Neto, (2020) argumentam que brincar ao ar livre e estar em contato com a natureza desde os primeiros anos de vida é fundamental, pois “as crianças têm a oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 17), aspetos difíceis de recriar e vivenciar entre quatro paredes, bem como desenvolver as suas capacidades adaptativas, criativas e de resiliência (Neto, 2020).

Reconhecemos um progressivo afastamento das crianças do exterior e a sua permanência durante longos períodos na sala. Neste sentido, corroboramos serem necessárias inovações pedagógicas que possibilitem momentos de mais aprendizagem fora de portas, e, portanto, em contacto direto com o ar livre. O espaço exterior é um local muito rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças e como referem Silva, et al., (2016) é “um espaço educativo pelas suas

potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p.27). E desta forma é possível considerar que, pela sua imprevisibilidade e diversificação, o espaço exterior coloca desafios às crianças, incentivando-as a mobilizar competências e a pensar em estratégias de resolução de problemas e de pensamento crítico e criativo.

O trabalho prático e de investigação ocorreu na zona urbana de Bragança, em três contextos educativos. O estágio da creche foi desenvolvido numa instituição da rede privada, com 18 crianças, com idades entre os 12 e os 24 meses. O estágio de JI decorreu numa outra instituição da rede privada, com um grupo de 15 crianças, com 3, 4 e 5 anos de idade. E o estágio do 1.º CEB, teve lugar num agrupamento de escolas vertical, com 17 crianças, com 8 e 9 anos de idade. Nos três contextos procuramos recorrer ao espaço exterior das instituições encarando-o como um prolongamento do contexto interior e privilegiando-o enquanto contexto educativo. Convidámos as crianças a explorar um mundo de desafios decorrentes de diferentes experiências de ensino e aprendizagem. E neste sentido delinear-se os seguintes objetivos: i) planificar atividades ao ar livre que suscitem o desafio, permitam o conhecimento prático e a exploração da natureza e dos seus recursos; ii) melhorar a qualidade dos espaços exteriores, tirando partido da diversificação de recursos e atendendo aos interesses das crianças; iii) criar no contexto exterior do pré-escolar, um espaço educativo, considerando-o como um prolongamento do espaço interior e iv) perceber as perceções das crianças, relativamente ao espaço exterior.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro tópicos. No primeiro apresenta-se o enquadramento teórico com uma seleção de informações relevantes para fundamentar e clarificar a problemática em investigação. Abordam-se questões como: espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; despertar para a natureza; os recursos naturais como materiais pedagógicos; promover a segurança através do risco e práticas reflexivas e inovações pedagógicas. No segundo tópico encontra-se o enquadramento metodológico, os objetivos que delimitaram o estudo, bem como a caracterização dos contextos e dos grupos de crianças, no qual se realizou a PES. Fala-se sobre as características de uma investigação qualitativa, assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados priorizados durante o trabalho prático, que foram: a observação participante; as notas de campo; os registos fotográficos e o inquérito por questionário. No terceiro tópico de forma detalhada, apresenta-se a descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem. No quarto tópico estará a análise de dados recolhidos dos inquéritos por questionário destinados às crianças do JI e do

1.CEB, tendo por objetivo conhecer a opinião das crianças em relação ao espaço exterior. Por fim, as considerações finais que nos permitem dar respostas aos objetivos e onde serão refletidas as conclusões da investigação. Para as referências bibliográficas utilizadas durante elaboração do relatório, aplicamos as normas da American Psychological Association (APA) (7.^a Edição).

Tendo em conta os princípios éticos, sublinha-se que houve o cuidado de total anonimato em relação aos nomes das crianças, das instituições, das educadoras e das professoras cooperantes, bem como das auxiliares de ação educativa durante todo o relatório. Neste sentido, foram aplicados nomes fictícios nas notas de campo apresentadas ao longo da descrição, análise e interpretação das EEA. Nos registos fotográficos teve-se também o cuidado em respeitar a imagem das crianças, na qual disfarçámos ou desfocámos os seus rostos e qualquer fator que identificasse a instituição.

1.Enquadramento teórico

Ao longo deste tópico procura-se clarificar e fundamentar a temática em estudo, através de diferentes autores e trabalhos de pesquisa científica e teórica, onde evidenciaremos os subtópicos: o espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; despertar para a natureza: a importância da conexão com o mundo natural; os recursos naturais como materiais pedagógicos; promover a segurança através do risco; inovações pedagógicas e práticas recorrendo ao exterior: papel dos adultos.

1.1 O espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagem das crianças

As orientações curriculares educativas para a educação pré-escolar (OCEPE), desenvolvidas por Silva et al., (2016) definem o espaço exterior como um “local privilegiado” (p. 27), onde as crianças podem realizar atividades, tendo a oportunidade de desenvolver formas de interação social e estabelecer contacto com a natureza e com os seus recursos. As OCEPE caracterizam, ainda, o espaço exterior como uma espécie de extensão do contexto educativo que merece a mesma atenção prestada ao espaço interior (Silva et al., 2016).

Os espaços exteriores, na opinião de Bento e Portugal (2016) e Martins e Neves (2020), favorecem características singulares como, experiências, desafios, riscos e até mesmo aprendizagens, impossíveis de recriar e vivenciar entre quatro paredes. Fatores como, a imprevisibilidade, a dimensão do espaço e o contacto com elementos naturais geram um ambiente pedagógico de qualidade, que deve ser valorizado e idealizado com a mesma atenção e cuidados concedidos ao espaço interior.

Na perspetiva de Thomas e Harding (2011), brincar nos espaços exteriores “revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento” (citado em Bento, 2015, p.130). Brincar no exterior e explorar o espaço exterior permite às crianças vivenciar experiências, sensações e desafios, que possibilitam diferentes formas de aprender, comunicar e interagir (Thomas & Harding, 2011).

A interação que as crianças estabelecem com o espaço exterior “está na base do desenvolvimento de um sentido de pertença ao espaço, de ligação ao mundo e, conseqüentemente, na base da adoção de atitudes positivas e pró-ativas em relação ao ambiente” (Bento & Portugal, 2016, p.92). Por outras palavras, o contacto regular com o

espaço exterior oferece às crianças uma visão mais ampla do meio onde está inserida, tornando-a, neste sentido, uma cidadã mais consciente e responsável face a este espaço.

Uma investigação realizada nos Estados Unidos da América comprova que, das crianças que realizam atividades ao ar livre com regularidade, 78% possuem mais capacidade de concentração e 75% são mais criativas e mais preparadas para a resolução de problemas (Webster, 2011).

De acordo com Webster (2011), brincar ao ar livre, e explorar o ambiente natural, ajuda as crianças a desenvolver um sentido de bem-estar, a nível físico, cognitivo, social e emocional.

A nível cognitivo, Thomas e Harding (2011) afirmam que o espaço exterior, favorece competências “de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais” (citado em Bento & Portugal, 2016, p. 91), e para além destas competências, está comprovado que, através do contacto frequente com o ar livre, as crianças elevam os seus níveis de relaxamento e, conseqüentemente, concentração, o que facilita a sua aprendizagem.

Bento (2015) com base em estudos realizados por Christensen e Mikkelsen (2008), Sandseter (2010), Little e Wyver (2010) afirma que enfrentar desafios e obstáculos no exterior, ao longo de brincadeiras e explorações, desenvolve nas crianças autoestima e confiança, estimulando, assim, algumas competências emocionais.

Relativamente ao contributo do exterior para o desenvolvimento social, Bento e Portugal (2016) e Bento (2015) referem que as crianças manifestam uma maior interação com os seus pares quando envolvidas em desafios e acontecimentos inesperados neste espaço, que resultam em interessantes partilhas de ideias e procura conjunta, de estratégias para a resolução de problemas. Dymont (2005) na sua investigação, observou no Distrito Escolar de Toronto que a interação entre as crianças melhorou desde a implementação de um campo natural verde na sua escola. A autora verificou que as crianças comunicavam e interagiam mais umas com as outras quando estavam no espaço exterior, sem quaisquer restrições, comparativamente aquando se encontravam no espaço interior (citado em Webster, 2011).

No que concerne ao desenvolvimento físico e motor, brincar e explorar o espaço exterior proporciona a atividade física e o desenvolvimento de capacidades motoras. Neste sentido Neto (2020) diz que a inatividade física e a ausência de contacto com a natureza cresceram significativamente ao longo dos tempos, colocando em perigo a

essência do brincar e da motricidade infantil motora, que poderão conduzir a graves doenças prejudiciais à saúde infantil em todo o mundo.

Na tabela seguinte serão evidenciadas algumas diretrizes da OMS (2019), no que concerne à atividade prevista das crianças, desde o seu nascimento.

Tabela 1- Atividade física das crianças desde o seu nascimento- Diretrizes da OMS (2019).

| Idades | Observações |
|--|---|
| Menos de 1 ano de idade | Várias vezes ao dia e de forma variada, os bebés devem ser fisicamente ativos, principalmente em brincadeiras no chão. |
| Entre 1 e 2 anos de idade | Não é recomendado passar tempo excessivo em frente a ecrãs. Nestas idades devem brincar ativamente, não devendo passar mais de 1 hora seguida inativos. |
| Entre os 3 e os 4 anos de idade | O brincar livre e a atividade física devem ser realizados por longos períodos, evitando estar demasiado tempo seguido sentadas. |

Neto (2020) acrescenta ainda que a partir dos cinco, seis anos, aconselha-se que as atividades e brincadeiras sejam intensas durante o dia, através de múltiplas formas de exploração.

Tendo em conta as informações fornecidas pela OMS (2019) e por Neto (2020), é imprescindível manter as crianças ativas a partir dos seus primeiros meses de vida, uma vez que a falta de proatividade pode comprometer a saúde e bem-estar das mesmas. Fatores como, o crescente receio, por parte dos pais e dos educadores/professores, tal como longos períodos em frente a ecrãs, têm vindo a agravar a permanência das crianças em espaços fechados e, conseqüentemente, um progressivo afastamento dos espaços exteriores (Neto, 2020).

Alguns especialistas da área da saúde (OMS, 2019) e da educação (Neto, 2020; Hanscom, 2018; entre outros) aconselham brincadeiras livres no espaço exterior e acreditam que é através deste frequente contacto com o ar livre, onde são convidadas a vivenciar experiências de exploração ativas e positivas, que as crianças, desde o seu nascimento, têm acesso a uma vida saudável e equilibrada (Coelho et al., 2015). Ora, verificamos que as crianças que têm a possibilidade de aprender e brincar no exterior,

possuem uma maior chance “de se sentirem melhor, de assumirem comportamentos mais adequados às situações, de cooperar mais com os adultos e com os seus pares” (Coelho et al., 2015, p. 114).

1.2 Despertar para a natureza: a importância da conexão com o mundo natural

A natureza é um mundo repleto de estímulos, segredos e mistérios que suscitam encanto e vontade de exploração, sobretudo pelos mais novos. L’Ecuyer (2016) define a natureza como “uma das primeiras janelas de curiosidade das crianças” (p.77). Por outras palavras, brincar e ser ativo na natureza potencia experiências desafiantes e especiais, que levam as crianças a aprender por meio da curiosidade (Neto, 2020).

Em contacto com o mundo natural, as crianças estão submetidas a diferentes surpresas e possibilidades de exploração, que influenciam positivamente o seu brincar e aprendizagem. Ora os estímulos presentes nos espaços verdes possibilitam atividades e explorações diversificadas, que promovem a “curiosidade e o ímpeto exploratório” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.48).

Desde cedo há entre as crianças e a natureza uma conexão natural. A fim de justificar esta afirmação, Hanscom (2018) pressupõe que a inata afinidade que as crianças sentem em relação ao mundo natural poderá resultar “por serem pequenas, como a grande maioria das maravilhas que a natureza nos oferece” (p.79) e que muitas vezes passa despercebida aos olhos dos adultos.

A exploração e a descoberta na natureza, são uma das melhores formas de motivar as crianças a criar admiração e respeito pela natureza (White & Stoecklin, 2008). De acordo com Neto (2020), as crianças necessitam de experienciar o mundo natural de forma concreta, sendo-lhes possível descobrir os seus segredos e cultivar respeito, empatia e afetividade pelo mesmo. Nessa mesma linha de pensamento, Cocito (2016) considera que o frequente contacto com a natureza permite que a criança “amplie o seu «ser no mundo», aprenda a preservar o meio em que vive e tenha atitudes sustentáveis e conscientes em relação ao meio ambiente” (p. 97). Desta forma, é relevante incentivar o envolvimento precoce das crianças com o mundo natural, uma vez que, a veracidade de recursos e as suas imprevisibilidades possibilitam vivências e aprendizagens inigualáveis, que podem influenciar, mais tarde, a forma como abordam este meio.

Na mesma linha, os autores Bilton, Bento e Dias (2017) evidenciam que ouvir o som dos pássaros, sentir a relva nos pés, apreciar o colorido das cores, comer fruta acabada de colher, correr em campo aberto, sentir os pingos frescos

da água na face são exemplos de experiências significativas que geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade e que contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio (p.28)

A natureza acarreta em si desafios que possibilitam aprendizagens e permitem o desenvolvimento em diferentes domínios. Hanscom (2018) acredita que brincar na natureza promove um desenvolvimento saudável para as crianças, a nível motor e integração sensorial, ou seja, o trabalho conjunto de todos os sentidos, que ajudam a processar a informação sobre o nosso corpo e o mundo em nosso redor.

O brincar e ser ativo na natureza oferece oportunidades que ajudam a estimular o corpo no seu todo. De acordo com um estudo, desenvolvido por Grahn et al., (1997), realizado a crianças do pré-escolar, na Noruega e na Suécia, as crianças que tinham a possibilidade de brincar no meio natural, detinham melhores desempenhos motores, na qual se destacava a agilidade e o equilíbrio (citado em Hanscom, 2018).

A nível sensorial, a natureza tem o poder de aperfeiçoar o sentido *visual*, na medida em que brincar ao ar livre pode ajudar o crescimento saudável dos olhos, pois a natureza apresenta cores muito suaves, agradáveis à vista das crianças, que lhes despertam calma, melhorando assim, o seu estado de espírito e preparação para a aprendizagem. Promove ainda a *audição*, uma vez o mundo natural oferece sons com efeitos reparadores, ao contrário dos barulhos altos e contínuos da cidade. Para Hanscom (2018), sustentada em Frick e Young (2012) “os sons da natureza ativam o centro auditivo do cérebro, ajudando as crianças a orientar-se em relação ao seu lugar no espaço” (p.109). Aperfeiçoa também o sentido do *tato* dado que, através de diferentes experiências que envolvam este sentido, as crianças melhoram a sua tolerância em relação a várias sensações de toque. Melhora igualmente o sentido do *olfato* pois, a natureza presenteia uma veracidade de cheiros com diferentes intensidades, assim, “no interior, os cheiros são constantes. [e] encontramos muitos mais cheiros artificiais e potencialmente prejudiciais (...). Na rua pode-se cheirar o outono, os animais da quinta, o cheiro da relva acabada de cortar, nada que seja prejudicial aos nossos sentidos” (Hanscom, 2018, p. 115). Estimula ainda o sentido do *paladar* porque, ao contrário do que se pensa, “deixar as crianças pôr terra ou pinhas na boca desde muito pequenas não as irá prejudicar” (Hanscom, 2018, 114). A mesma autora considera que explorar os objetos com a boca, incluindo recursos naturais, desenvolve a consistência sensorial oral, a tolerância e fortalece o sistema imunitário.

Estar conectado com o mundo natural pode ser considerado terapêutico, uma vez que tem um efeito calmante nas crianças, permitindo-lhes relaxar e descansar da azáfama

do dia a dia (Hanscom, 2018). Além disso, as diferentes experiências e oportunidades concedidas pelo meio natural, promovem em simultâneo o desenvolvimento da criatividade e da imaginação (Neto, 2020).

Neste sentido, a transição da sala de aula para o espaço exterior, com a finalidade de explorar a natureza, poderá facultar uma aprendizagem distinta. A interação com natureza possibilita o desenvolvimento de concentração, raciocínio, autodisciplina, e ainda competências de matemática, leitura e de ciências (Coelho et al., 2015), tornando-se assim, primordial o contacto frequente com a natureza e com os seus recursos desde as primeiras idades. Os estímulos apresentados por este meio revelam-se fundamentais para um crescimento saudável e desenvolvimento em diferentes domínios assim como, a adoção de atitudes sustentáveis e de respeito para com o meio natural.

1.2.1 Os recursos naturais como materiais pedagógicos

Os espaços exteriores estão repletos de objetos e recursos naturais particulares destes espaços, que presenteiam as crianças com diferentes formas de exploração e experiências memoráveis. Os recursos que a natureza oferece “de forma espontânea e imprevisível tornam-se mais interessantes para as crianças do que objetos fabricados, plásticos e com um fim predefinido” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.48).

Durante a sua ação e exploração pela natureza, as crianças deparam-se com diferentes objetos, concedendo-lhes, de imediato, diversificados significados e funcionalidades, utilizando a imaginação e a criatividade, contrariamente aos objetos fabricados que já apresentam uma utilidade definida. De acordo com Carreira (2016), as crianças têm uma maior preferência pelos diferentes elementos naturais, como por exemplo a madeira, as pedras, a água, os relvados, as árvores e as plantas, do que por equipamentos tradicionais pois, segundo o autor, estes “revelam-se pouco complexos, desafiadores e emocionantes” (p. 32).

Ora, a sucessiva reinvenção e atribuição de novos sentidos aos recursos naturais, levam à “mobilização de noções relacionadas com a ciência, literacia, matemática, entre outras” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.49). Além do mais, as crianças ao explorar os recursos naturais frequentemente, começam a ganhar novos conhecimentos, interiorizando progressivamente os processos que lhe estão implícitos. A frequente utilização e exploração dos recursos naturais, colocam à prova os seus limites motores e transmitem sentimentos de felicidade, brincadeira e conforto (Bilton, Bento & Dias, 2017; Martins & Neves, 2020; Neto, 2020).

Hanscom (2018) acrescenta ainda que oferecer materiais naturais na sala de aula não só incentiva as crianças a usar a sua imaginação como, ao manter as coisas visualmente simples, as crianças têm menos hipóteses de ficar sobrecarregadas ou sobre-estimuladas com uma multitude de cores e objetos de plástico (p. 163).

Explorar e brincar com elementos naturais pode revelar-se, segundo as palavras de Bilton, Bento e Dias (2017), uma componente de risco, uma vez que é difícil controlar tudo o que as crianças descobrem no espaço exterior. Não obstante, este risco não tem de estar necessariamente ligado ao perigo, mas sim a riscos saudáveis, que fomentam diferentes experiências que enriquecem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

1.3 Promover a segurança através do risco

A noção de risco é, geralmente, relacionada pelo senso comum a ações negativas e perigosas que devem ser evitadas. Contudo, para alguns autores (Bilton, Bento & Dias, 2017; Hanscom, 2018; Marques, 2019; Neto, 2020; entre outros) este conceito pode estar associado a fatores essenciais para o desenvolvimento humano.

Neto (2020) define risco como “uma necessidade biológica e cultural da sobrevivência da espécie humana (condição da natureza evolutiva) que permite o aperfeiçoamento progressivo de várias competências e a superação e a transcendência da corporalidade” (p. 97). Na mesma linha, Bilton, Bento e Dias (2017) sustentados em Little e Eager (2010), distinguem risco de perigo, considerando que o risco se manifesta em momentos que exigem escolhas, cujo resultado é desconhecido, não estando necessariamente relacionado com consequências negativas. O risco acompanha a espécie humana desde o seu nascimento até à sua morte. Relembremo-nos que a sobrevivência e a evolução humana derivaram, sobretudo, das aventuras e confrontos com o desconhecido e do contato com o risco.

Certamente cada pessoa arquiva na sua memória uma experiência na infância relacionada a ações de risco negativas e positivas que, na maioria dos casos “são impressões, emoções, sentimentos e ações vividos com intensidade e significado para o nosso sucesso como adultos” (Neto, 2020, p.100). Um dos primeiros riscos que enfrentamos na mais tenra idade é a aprendizagem da locomoção, uma vez que, para atingir o controlo do corpo em equilíbrio e em movimento, as crianças vivenciam determinados riscos devido ao desequilíbrio do seu corpo e, conseqüentemente, a queda (Neto, 2020). Também Hanscom (2018) salienta que

quando uma criança corre um risco, como andar de bicicleta pela primeira vez, pode ser assustador. Ao mesmo tempo, a criança está a aprender a superar o seu medo para atingir um objetivo. No processo de aprendizagem para andar bem de bicicleta, a criança aprende paciência, perseverança e resiliência. Aprende a continuar a tentar, mesmo quando continua a cair (p.132).

Este risco a que a criança está submetida remonta para a ideia de que só através da persistência e tentativas e erro podemos alcançar o sucesso uma vez que, “toda a aprendizagem implica correr riscos nas diversas dimensões da evolução humana e em todo o seu percurso” (Neto, 2020, p. 100). Para além disso, através do contacto com o risco e da persistência, as crianças têm conhecimento daquilo que são capazes física e mentalmente após diversas tentativas (Hanscom, 2018).

Segundo Marques (2019),

crianças crescer (e viver) implica riscos. Riscos saudáveis. Riscos que permitam à criança crescer socialmente, emocionalmente e fisicamente. Riscos que permitam à criança sentir-se confiante na ausência dos seus pais. Os riscos são o quebrar de pequenas regras. Os riscos são o desafiar os limites. Os riscos são o sair da zona de conforto. Os riscos são o experimentar ir um pouco mais além. Correr riscos, quebrando pequenas regras, permite que as crianças desenvolvam o seu juízo crítico. Permite que as crianças desenvolvam a sua resiliência (p. 64).

As crianças correm riscos naturalmente, é algo que as mesmas necessitam e desejam, uma vez que as crianças são curiosas por natureza e, desta forma, vão em busca de oportunidades para dar sentido à vida, “quando as crianças são deixadas sozinhas, experimentam com o que as rodeia, correm riscos, erram e aprendem com esses riscos” (Hanscom, 2018, p. 128). É natural, por parte das crianças, a procura de oportunidades pelo espaço exterior que desafiem e fomentem a sua curiosidade. Nesse processo, as crianças reconhecem os riscos, fazem julgamentos e analisam se estão nos limites do seu desenvolvimento (Moore, 2014). Contudo, e como refere Neto (2020) “as crianças no nosso tempo estão a brincar cada vez menos e principalmente a saber menos como lidar e controlar situações de risco” (p.109), uma vez que não estão tão habituados a estar na rua sozinhos e também porque, “em casa, na escola e na rua, o brincar tornou-se uma atividade cada vez mais estruturada, dirigida e formatada, através da intervenção dos pais e dos profissionais de educação” (p.109).

O brincar arriscado decorre sobretudo, durante a brincadeira livre. Este tipo de brincadeira pode ser considerado muito positivo, na medida em que ajuda a aperfeiçoar o desenvolvimento motor, estimula a criatividade, incentiva a resolução de problemas, a superação pessoal, as frustrações e os medos (Neto, 2020). Para Rosin (2014) o medo é um sentimento que pode vir a intensificar-se e transformar-se em fobia, caso não haja a oportunidade das crianças se expuserem a novos e diferentes desafios e riscos. Ora, o brincar arriscado tem um papel crucial no desenvolvimento das crianças. Bilton, Bento e Dias (2017) acreditam que “lidar com o risco associa-se a um sentimento de superação de limites” (p.51), que promove o desenvolvimento da autoestima das crianças, tal como as suas competências e confiança, podendo ainda promover felicidade, ansiedade e orgulho devido à superação ou sentimento de realização.

Vários autores (Hanscom, 2018; Marques, 2019; Neto, 2020; entre outros), defendem que o rodopiar, trepar árvores, fazer construções com diferentes materiais, vaguear pela chuva, entre outras do género, são atividades que a maioria dos adultos “recheiam” com regras por acreditarem que estão a dotar as crianças de segurança. Em contrapartida todas estas regras e restrições poderão estar a comprometer a sua liberdade, energia e aquisição de várias competências para o seu desenvolvimento. Desta forma, “quando impedimos as crianças de experimentarem novas sensações que elas procuram livremente, podem não desenvolver os sentidos e as competências motoras necessárias para correr riscos sem se magoarem” (Hanscom, 2018, p.130), daí ser tão importante e necessário, as crianças mexerem o corpo através de novas formas, porque irá refletir-se em crianças mais seguras a longo prazo.

O facto dos termos “risco” e “segurança” estarem interligados pode gerar alguma confusão e até mesmo discórdia, contudo, de acordo com Hanscom (2018), “correr risco aumenta a consciência sobre a segurança” (p. 133), pois o risco ajuda a desenvolver uma boa perceção corporal, que nos ajuda a deslocarmos de forma segura e adaptarmo-nos ao mundo ao nosso redor.

As experiências vivenciadas pela maioria dos pais e professores nos seus tempos de criança, são relembradas como momentos significativos. Contrariamente, nos últimos tempos, tem-se verificado que essa mesma geração rejeita, em parte, a possibilidade de as crianças experienciarem momentos semelhantes, alimentado, sobretudo, pelo crescente receio de perigo, acidentes e lesões físicas (Neto, 2020). A excessiva proteção dos adultos cria uma barreira para o desenvolvimento da autonomia das crianças, acrescentando Neto (2020) que “adultos aventureiros na sua infância não deveriam transformar-se em

criaturas superprotetoras do desenvolvimento de crianças em casa, na escola e na rua” (p. 108). Esta superproteção poderá prejudicar a oportunidade de as crianças enfrentarem diferentes desafios, o que acaba por ser desfavorável para o seu desenvolvimento (Bento & Portugal, 2016; Neto, 2020). Face a esta situação, Neto (2020) aconselha que “necessitamos de desconstruir os medos e recusar o excesso de proteção adulta da vida das crianças. É urgente desembrulhar e libertar o corpo das crianças de uma cultura institucionalizada de receios e proibições” (p. 112). Assim, limitar essas experiências e explorações ao ar livre devido a receios de supostos acidentes revela falta de confiança, que se pode vir a refletir em crianças inseguras para a vida.

Hanscom (2018) relata algo curioso e até mesmo impensável a este respeito: no âmbito de um estudo de uma universidade local, livrou-se das regras durante o recreio. As crianças podiam trepar as grades, subir às árvores, construir coisas usando materiais de construção e andar de trotineta. Aconteceu algo curioso. Houve um decréscimo na quantidade de bullying e uma queda no número de lesões graves, bem como uma melhoria nos níveis de concentração dentro da sala de aula (p. 128).

É importante referir que as regras serão sempre importantes para o desenvolvimento das crianças, devendo estar sempre presentes na sua educação. No entanto, o facto de os adultos confiarem nas crianças e lhes possibilitarem oportunidades para desfrutar e aprender no espaço exterior autonomamente, não significa que o adulto seja mais ou menos responsável ou, como referem Davies (1997) e Smith (1998) “se demita do seu papel” (citado em Bento & Portugal, 2016, p.93).

Pensamos ser crucial permitir às crianças correr riscos. Todas essas experiências e vivências acarretam benefícios e valores marcantes para o seu crescimento e desenvolvimento (Hanscom, 2018). Neste sentido, é vital abrir horizontes e deixar as crianças gozar a sua infância através de diferentes desafios e experiências, porque assim teremos crianças felizes, seguras e preparadas para o futuro.

1.4 Inovações pedagógicas e práticas recorrendo ao exterior: o papel dos adultos

A escola possui um papel predominante na vida das crianças, uma vez que o tempo decorrido neste contexto é cada mais prolongado. Nesta perspetiva, os contextos educativos podem possibilitar experiências desafiantes e de qualidade que permitam o acesso regular ao espaço exterior, a fim de permitir às crianças o desenvolvimento de significativas aprendizagens e competências, que, segundo Bento (2015) não devem ser

ignoradas pelos educadores e professores, uma vez que se revelam fundamentais na apreciação que fazem da evolução do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nos tempos que decorrem, e com a escola a tempo inteiro, é muito comum as crianças permanecerem, grande parte do seu dia, na escola, em recintos fechados, onde os momentos de brincadeira e exploração no espaço exterior são reduzidos, na sua essência, ao intervalo.

Em vários contextos do nosso país, a educação de crianças pequenas (3-10 anos) foca-se, essencialmente, no que ocorre nas salas de aula, considerando que o exterior serve apenas para as crianças “gastarem energias” e propiciarem momentos de descontração (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.17), que também são necessários e muito importantes, mas que desvalorizam a riqueza que está no exterior.

Na atualidade, verifica-se uma grande assimetria entre os países do Norte e os países do Sul da Europa no que concerne ao exterior e às práticas pedagógicas. Em países como a Dinamarca, Noruega e Suécia, “as crianças têm a oportunidade de explorar regularmente a Natureza (...), as condições de crianças com capacidade de adaptação às adversidades são aperfeiçoadas de modo que estas tenham, desde bastante cedo, muita independência de mobilidade nos seus contextos de vida” (Neto, 2020, p.106). Contrariamente, nos países do Sul da Europa, são notórias restrições muito acentuadas relativamente ao brincar e ser ativo no espaço exterior. Neto (2020) afirma que nestes países, incluindo Portugal, as crianças são “muito protegidas e aprisionadas corporalmente” no que respeita ao seu contacto com este espaço (p.106).

Num dos mais recentes estudos de Figueiredo (2015) sobre a utilização dos espaços exteriores em quatro jardins de infância portugueses, aferiu-se que a frequência de idas e o contacto com o exterior são bastantes reduzidas, especialmente nos meses de inverno. Nesse mesmo estudo, o autor revela que

num dos contextos, no espaço de um mês, as crianças foram ao exterior apenas três vezes. Em qualquer dos jardins de infância estudados, o tempo passado no exterior é também curto, entre 16 a 30 minutos, não permitindo assim que as crianças tirem verdadeiramente partido dos benefícios dos espaços exteriores (citado em Bento, 2015, p. 131).

Neste estudo percebemos uma significativa desvalorização dos espaços exteriores, ainda bastante evidente em vários contextos educativos, e a ausência de práticas educativas ao ar livre assim como, em ambientes exteriores à instituição escolar.

Todo este cenário demonstra que a educação do nosso país, tal como em vários países da Europa, na sua maioria, apresenta-se “detida” a um modelo tradicional e conservador, onde conjecturam que a aprendizagem e o desenvolvimento advêm exclusivamente da sala de aula e das atividades realizadas no interior das instituições (Bento, 2015; Neto, 2020). Também Figueiredo (2015) afirma que as práticas pedagógicas, centram-se essencialmente, no que ocorre dentro da sala, na qual se acredita que o espaço exterior serve apenas como pausa entre as diferentes atividades letivas.

A fim de inverter esta situação, Neto (2020) evidencia ser necessário “pensar a escola e o seu funcionamento de forma diferente, rompendo-se com a ideia de uma institucionalização forçada, rotineira” (p.159). Por outras palavras, o autor sugere ser fundamental travar a monotonia sentida nas salas de aula, através da implementação de atividades estimulantes, desafiantes e inovadoras, que disponham o corpo das crianças em movimento e garantam oportunidades para vivenciar momentos de descoberta e de aprendizagens ao ar livre. Neste sentido, Neto (2020) considera que,

as escolas têm de desenvolver processos, de modo a convidar os seus alunos a serem ativos e ouvidos em função dos seus projetos pessoais, numa perspetiva mais dinâmica, mais autónoma, em que os alunos deixam de ser crianças prisioneiras dentro de quatro paredes, em lógicas lineares de aprendizagem, reféns de corpos sentados e quietos, em silêncio, memorizando saberes que de algum modo são impostos (p.127).

A sentida desvalorização do espaço exterior reflete-se num grande desinvestimento deste espaço, a nível arquitetónico e escassez de equipamentos, onde se verifica “uma reduzida e padronizada oferta de estímulos” (Bento, 2015, p. 131). Na mesma linha de pensamento Coelho et al., (2015) revelam num dos seus estudos, que em alguns contextos educativos do nosso país a prioridade concedida a espaços seguros para as crianças contribuiu para o afastamento e ausência do contato com a natureza. Esta ideia resulta, não generalizando, num reduzido investimento dos espaços exteriores das instituições educativas, onde se verifica um cenário de abandono em termos de qualidade ambiental, falta de materiais estimulantes e conceção arquitetónica pouco propícia às necessidades e interesses das crianças. (Bento, 2015).

Cada vez mais é necessário repensar os espaços exteriores “onde o ensino tem lugar e adaptá-los aos novos desafios educativos” (Martinez, 2017, p. 232). Ora, estas inovações pedagógicas implicam, por parte dos docentes, uma reflexão cuidada sobre a organização e sobre as potencialidades do espaço exterior, na qual devem ser

introduzidos, também, equipamentos desafiantes, que estimulem a criatividade e imaginação das crianças (Silva et al., 2016).

Para que haja essa valorização, devemos estar a par dos pensamentos e dos discursos dos profissionais de educação no que concerne ao espaço exterior enquanto contexto educativo, que por sua vez são contraditórios e estão representados em três níveis, segundo Bento e Portugal (2016), sustentados em Kernan e Devine (2010):

1. discursos de valorização do movimento e da exploração ao ar livre para a promoção de níveis mais elevados de bem-estar e saúde para as crianças versus utilização reduzida do espaço exterior, apenas num formato de “intervalo” entre atividades estruturadas e realizadas no interior;
2. discursos defensores do contacto com elementos naturais para a aprendizagem e desenvolvimento versus espaços organizados de forma pobre, carecendo de estímulos sensoriais diversificados;
3. discursos focados na importância do brincar ao ar livre para a criação de uma relação pedagógica entre o adulto e a criança versus percepções desmesuradas dos perigos existentes nestes contextos, que alimentam uma cultura de medo e promovem atitudes de evitamento em relação ao exterior (p. 94).

Alguns autores (Bento & Portugal, 2016; Maynard, Waters, & Clement, 2013; Neto, 2020; Thorburn & Allison, 2010, 2013; Waite, 2010) alegam que estas incongruências podem demonstrar que, de facto os profissionais de educação sabem onde querem chegar, mas não como e quando devido aos hábitos já enraizados e formatados no ensino (Bento & Portugal, 2016).

Apesar do contributo dos educadores/professores ser fundamental para a mudança que o ensino tanto necessita, o papel familiar também é crucial neste processo. A leitura e a visão que a família tem do exterior enquanto espaço educativo é, muitas vezes, comprometida pelas imprevisibilidades, pelos desafios e pelos riscos particulares deste espaço. Os medos e a ansiedade sentidos por parte da família, conduzem a um progressivo afastamento das crianças do espaço exterior. Coelho et al., (2015) indicam que, situações de quedas, roupas sujas, constipações, (...) podem gerar alguns obstáculos, sobretudo quando os adultos não estão sensibilizados relativamente à importância deste espaço para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por outras palavras, Bento (2015), refere que estes sentimentos para além de revelarem insegurança pelo espaço, apontam para uma restrita confiança nas crianças e nas suas capacidades, o que pode comprometer a sua autoestima e prejudicar e agravar o desenvolvimento das crianças.

Torna-se crucial “que os pais sejam compreendidos como aliados no processo educativo e não como obstáculos para a concretização das intenções pedagógicas dos profissionais” (Bento & Portugal, 2019, p.101). Assim, a partilha de ideias e reflexão conjunta entre a família e os profissionais de ensino poderá contribuir para iniciativas de promoção de experiências de brincar e aprender ao ar livre.

No que diz respeito à escola e ao espaço exterior enquanto recurso de aprendizagem, pensamos ser essencial que os adultos, conjuntamente com as crianças, repensem o espaço exterior como um local de inúmeras descobertas e aprendizagens, a fim de proporcionar uma educação mais inovadora, diversificada e dinâmica. Apesar de ser importante permitir às crianças atividades livres, torna-se, também, crucial organizar atividades estruturadas no espaço exterior (Hanscom, 2018). Para as crianças mais crescidas (6 aos 10 anos), ao contrário do que se pensa, é possível a realização de atividades planeadas no exterior, na qual as crianças conseguem conciliar e aprender os conteúdos previstos ao ar livre, muitas vezes mais motivadas e empenhadas, do que sentadas numa cadeira, durante longos períodos na sala de aula (Bento & Portugal, 2016; Hanscom, 2018; Neto, 2020). Trazer a natureza para dentro de quatro paredes, a fim de explorar e estudar alguns dos seus recursos, é também uma atividade muito interessante e que certamente, cativará as crianças.

Tendo consciência da influência que os adultos têm para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, é importante alertar para a relevância e a urgência de possibilitar uma pedagogia mais dinâmica e desafiante, em que o espaço exterior seja, também, um cenário educativo.

2. Metodologia de investigação do estudo

Neste tópico serão descritas as opções metodológicas que acompanharam todo o trabalho prático e investigativo, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), bem como a caracterização dos contextos.

Começamos por caracterizar os contextos educativos onde foi realizada a PES. Posteriormente daremos a conhecer os objetivos que delimitaram a presente investigação e a metodologia utilizada, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados e ainda, uma breve abordagem à análise dos conteúdos.

2.1 Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica

No presente tópico apresentaremos a caracterização dos três contextos de intervenção pedagógica, onde ocorreu a PES. Este ponto encontra-se organizado primeiramente pela caracterização do contexto de creche, seguindo o jardim de infância e por fim, o 1.ºCEB. Em cada um dos contextos educativos falaremos da caracterização da instituição, seguindo-se a caracterização do grupo de crianças, a sua organização temporal e a disposição e organização física da sala.

2.1.1 Caracterização da instituição no contexto de creche

A instituição onde realizámos a PES no contexto de creche, é gerido por uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Em termos de espaço físico, é ao nível do rés-do-chão, constituído por cinco salas de atividades, nomeadamente, três referentes ao contexto creche e duas destinadas ao contexto jardim de infância. Cada sala de atividades encontrava-se bem organizada e equipada com materiais lúdicos e adequados às idades e necessidades de cada grupo de crianças. A instituição tem zonas de fraldário, zonas sanitárias para as crianças, sala de reuniões, uma lavandaria, um hall, uma sala de receção, uma sala para os funcionários e um polivalente onde se realizam as refeições. O espaço exterior é uma das grandes potencialidades desta instituição pelos imensos espaços verdes que possui. Este fator é uma mais-valia para as crianças uma vez que, a sua interação com a natureza é bastante benéfica para o seu desenvolvimento e aprendizagem. O espaço exterior da instituição contava com duas casas de madeira e dois parques equipados com escorregas e baloiços. A instituição é vedada em todo o seu redor, o que torna o seu espaço exterior um local seguro, onde as crianças podem brincar livremente e explorar o que a natureza tem para oferecer.

Relativamente ao horário de funcionamento, a instituição abre as suas portas às 07:45h e encerra às 19:00h, sendo que a componente letiva decorre das 09:00 h às 12:00h e das 14:00h às 16:00h e a componente de apoio à família está distribuída por três períodos: das 07:45h às 09:00h, das 12:00h às 14:00h e das 16:00h às 19:00h.

2.1.2 Caracterização do grupo, do tempo e do espaço na Creche

O grupo da “Sala Laranja”, com o qual trabalhámos tinha dezoito crianças, onze do sexo masculino e sete do sexo feminino. Este grupo tinha idades entre os doze e os vinte e quatro meses. Ao longo das semanas foi possível observar que as crianças apresentavam níveis de desenvolvimento diferenciados, verificando certas diferenças nas de idade mais avançada para as de idade mais tenra.

Relativamente ao desenvolvimento motor, já todas as crianças conseguiam locomover-se autonomamente, bem como baloiçar dobrando os joelhos, dançar movimentado bem o corpo, subir escadas colocando um pé em cada degrau, correr e saltar só com um pé. A maioria das crianças conseguiam segurar no lápis ou caneta e desenhar linhas em várias direções, expressando assim, algum domínio da motricidade motora fina. A nível linguístico, embora nem todas as crianças conseguissem produzir longas frases, algumas delas vocalizavam determinadas palavras e sons, expressando com bastante facilidade os seus desejos e sentimentos. A maior parte das crianças conseguia fazer construções com os legos, repetir partes de músicas que ouviam com alguma frequência, fazer puzzles adequados às suas idades, localizar e nomear algumas partes do seu corpo, distinguir as cores primárias e reconhecer alguns animais, assim como o som que produzem. A maioria das crianças já era capaz de comer autonomamente, usando os talheres.

No que diz respeito aos seus gostos e interesses, numa perspetiva geral, verificou-se uma apreciação por folhear livros, ouvir histórias e músicas, interesse por atividades sensoriais e por objetos estimulantes e apelativos. Demonstraram também gosto em falar ao telefone e em ser elogiadas. Outro momento, na qual as crianças manifestavam felicidade e entusiasmo era quando se dirigiam ao espaço exterior para brincarem livremente ou realizar atividades educativas neste espaço, algo que fazia parte da rotina diária.

O grupo de crianças da “Sala Laranja” mantinha uma rotina, como podemos observar na tabela 2. Este horário estava organizado de acordo com as suas necessidades e idades.

Tabela 2- Rotina diária do grupo de crianças da sala de um ano de idade

| | Tempo | Atividades |
|------------------|------------------|--|
| Período da manhã | 07:45h às 09:00h | Componente de apoio à família |
| | 09:00h às 11:30h | Acolhimento Atividades pedagógicas |
| | 11:30h às 12:00h | Almoço Momento de higiene |
| Período da tarde | 12:00h às 15:00h | Período de descanso |
| | 15:00h | Momento de despertar Momento de higiene |
| | 15:00h às 16:00h | Atividades de livre iniciativa |
| | 16:00h às 16:30h | Hora do lanche Momento de higiene |
| | 16:30h às 19:00h | Componente de apoio à família |

Na parte da manhã, na componente de apoio à família (CAF), era servido às crianças, habitualmente, um alimento leve, para reforçar o seu pequeno-almoço. Às 09:00h ou 09:30h, dependendo do número de crianças que já se encontravam na sala, dava-se início ao acolhimento, onde, normalmente, era cantada a canção do bom dia, e de seguida começavam as atividades pedagógicas, na sala ou no espaço exterior. Depois do almoço e momento de descanso as crianças voltavam a realizar atividades de livre iniciativa, na sala ou no espaço exterior. Após a hora do lanche e momento de higiene, as crianças regressavam à sala onde brincavam livremente pelo espaço enquanto aguardavam pela chegada dos seus familiares. As crianças têm vários momentos de higiene ao longo do dia, sobretudo após as refeições, onde dirigiam-se aos lavatórios para realizar a higiene da cara e das mãos. Foi possível observar ao longo das semanas que as crianças já estavam bastante familiarizadas com a sua rotina.

A sala de atividades fisicamente apresentava-se como um espaço bastante amplo e com uma boa luz natural, pelo facto de conter várias janelas voltadas para o exterior. A sala de atividades era constituída por diferentes áreas, que envolviam as crianças em memoráveis brincadeiras de faz de conta, construções, momentos de produção artística, leitura, entre outras. A sala tinha materiais lúdicos que se encontravam, na sua maioria, em móveis muito altos, o que levava ao adulto, na altura de atividades livres, colocar

alguns objetos ao nível das crianças ou estar atentos aos seus pedidos e necessidades. Este espaço era constituído ainda por um recanto confortável, na qual havia dois sofás adequados aos seus tamanhos e um longo tapete, onde normalmente era efetuado o acolhimento. As paredes da sala eram decoradas com produções artísticas das crianças e dos adultos, normalmente alusivos à altura do ano.

2.1.3 Caraterização da instituição no contexto de jardim de infância

O segundo momento de PES foi desenvolvido num jardim de infância (JI) também gerido por uma I.P.S.S. O JI funciona desde 1996 e em termos de espaço físico, o JI é ao nível do rés-do-chão, sendo constituído por uma sala de atividades; uma ludoteca, um espaço de arrumação; uma zona sanitária para as crianças; um escritório; uma cozinha; um refeitório; e o hall de entrada, onde normalmente, há o contacto com os familiares. O espaço exterior do JI tem um pátio de dois andares é um espaço que apresenta bastante potencial e tem vindo a sofrer algumas mudanças ao longo do tempo, de modo a fornecer às crianças momentos de brincadeira, descoberta e aprendizagem.

Relativamente ao seu horário de funcionamento, o JI abre as suas portas às 07:45h e encerra às 18:30h, sendo que a componente letiva decorre das 09:00h às 12:00h e das 14:00h às 16:00h e a componente de apoio à família está distribuída por três períodos: das 07:45h às 09:00h, das 12:00h às 14:00h e das 16:00h às 18:30h.

2.1.4 Caraterização do grupo, do tempo e do espaço no jardim de infância

O grupo era constituído por quinze crianças, sendo dez do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Este grupo tinha três, quatro e os cinco anos de idade. Numa perspetiva geral, apesar de ser um grupo vertical e heterogéneo, que apresentava níveis de idades e ritmos diferenciados, as crianças eram bastante desenvolvidas, com boas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, à exceção de uma criança que apresentava vários problemas que a limitava, essencialmente, a nível motor e da linguagem.

As crianças, na sua maioria, relacionavam-se de forma positiva umas com as outras, na qual participavam ativamente nas brincadeiras e interações com os seus pares. Observou-se que as crianças possuíam um grande à vontade com os adultos da instituição, onde demonstraram bastante carinho e confiança para expor qualquer problema ou situação que as deixassem desconfortáveis. Apesar de ligeiras diferenças a nível de linguagem e discurso, sobretudo, entre as crianças de idade mais tenra para as de idade superior, o grupo manifestava, no geral, facilidade em falar e de se expressar. Eram um

grupo de crianças bastante atento e empenhado, que demonstrava constante motivação e vontade de participação pelas atividades propostas. A autonomia era uma aptidão que as crianças estavam a desenvolver cada vez mais com o passar do tempo, na qual foi bastante evidente nas mais diversas atividades do dia a dia. Para além do mais, tratava-se de um grupo que sabia identificar o perigo, envolvia-se com empenho nas atividades físicas que eram propostas e gostavam de desafios, sobretudo no espaço exterior, local que estimavam e gostavam de brincar e aprender. O grupo possuía, no geral, um bom domínio corporal, na medida em que demonstravam boa agilidade e equilíbrio. Para além das aptidões mencionadas, era um grupo que estava a conhecer cada vez mais o seu próprio eu, tal com a descobrir e definir os seus interesses, necessidades e gostos. Eram crianças curiosas que gostavam de explorar e descobrir. Tinham gosto por desenho e pintura. As crianças dos cinco anos e algumas de quatro anos, já conseguiam escrever o seu nome, sem necessitar de ajuda.

O grupo do maninha uma rotina diária, como podemos verificar na tabela 3.

Tabela 3- Organização temporal das crianças do jardim de infância

| | Tempo | Atividades |
|-------------------------|------------------|---|
| Período da manhã | 07:45h às 09:00h | Componente de apoio à família |
| | 09:30h | Lanche |
| | 10:00 às 12:00h | Acolhimento Atividades pedagógicas Momento de higiene |
| Período da tarde | 12:00h às 14:00h | Almoço Momento de higiene Momento de descanso |
| | 14:00h às 15:30h | Momento de higiene Atividades pedagógicas |
| | 15:30h | Momento de higiene Lanche |
| | 16:00h às 18:30h | Componente de apoio à família (CAF) |

Por volta das 10:00h iniciavam o momento de acolhimento, na qual era cantada a canção do bom dia, realizado um breve diálogo e marcado as presenças das crianças. De seguida eram realizadas as atividades pedagógicas na sala ou até ao ar livre. Depois do almoço as crianças, normalmente realizavam atividades na ludoteca, ou dirigiam-se ao

espaço exterior, seguindo-se o lanche. No final do dia o grupo efetuava atividades livres durante a CAF, enquanto aguardavam pelos seus familiares.

Para Silva et al., (2016) a rotina faz parte integrante da vida no JI e é necessário prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (p. 27).

A sala de atividades era um espaço amplo, que apresenta uma boa luz natural devido às suas janelas voltadas para o exterior. Era constituída por seis áreas, sendo estas: área da plástica; área das construções; área da matemática; área do faz-de-conta e a área da biblioteca. A sala apresentava diversificados materiais lúdicos, que enriqueciam as brincadeiras e trabalhos das crianças. Os materiais eram colocados em estantes ao nível das crianças, permitindo assim, um melhor acesso aos mais novos. É importante referir que, devido à pandemia muitos dos materiais foram retirados por uma questão de segurança e de higiene, mas aos poucos, foram sendo retomados.

2.1.5 Caraterização da instituição no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O terceiro momento de PES foi desenvolvido numa escola pertencente a um agrupamento de escolas vertical de Bragança. É uma escola inclusiva a qual está preparada para acolher alunos do ensino pré-escolar e do 1.ºCEB. Em termos de espaço físico, a instituição apresenta dois andares constituídos por espaços de ensino, de apoio e sociais, como por exemplo biblioteca; salão polivalente para convívio entre alunos; refeitório com copa de apoio; posto de primeiros socorros; sala de reunião e de convívio para professores; sala de atendimento aos pais; gabinete de trabalho para a coordenação do centro; equipamentos desportivos; equipamento informático e de tecnologias da informação e comunicação. O seu espaço exterior é um local amplo constituído por algumas zonas verdes, uma zona cimentada coberta e dois parques infantis, um destinado às crianças do 1.º CEB e o outro às crianças do JI.

Relativamente ao horário de funcionamento, a instituição, abre às 08:00h e encerra às 19:00h, sendo que a componente letiva decorre das 08:30h às 16:30h e a componente de apoio à família está distribuída por dois períodos: das 08:00h às 08:30h e das 16:30h às 19:00h.

2.1.6 Caracterização do grupo, do tempo e do espaço no 1º. Ciclo do Ensino Básico

A turma do 3.º ano de escolaridade, com quem tive a oportunidade de realizar o terceiro momento de PES, era composta por dezassete crianças, sendo dez do sexo masculino e sete do sexo feminino. Este grupo de crianças tinha oito e nove anos de idade. A maioria das crianças frequentavam esta escola desde o II, demonstrando assim, familiaridade e confiança pelo espaço e adultos que a constituem. Foram notórias algumas dissemelhanças a nível de desenvolvimento, organização e ritmo de aprendizagem dos conteúdos. Grande parte do grupo da turma, revelou um gosto especial pela disciplina de matemática e estudo do meio, onde se verificou uma maior concentração e participação por parte das mesmas. Na disciplina de matemática a maioria das crianças apresentava as bases fundamentais, adquiridas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, o que facilitou a aprendizagem dos conteúdos. As dificuldades mais sentidas nesta disciplina eram na resolução de situações problemáticas, não tanto pelo conhecimento dos conteúdos, mas, sobretudo pela sua interpretação. Na disciplina de estudo do meio manifestaram alguns conhecimentos pelos temas abordados, que se refletiu em momentos de opiniões e trocas de ideias bastante enriquecedores, que foram o ponto de partida para a introdução dos conteúdos a lecionar. Relativamente à disciplina de português, grande parte da turma evidenciou hábitos e gosto pela leitura. Observámos que algumas crianças tinham mais facilidade em analisar e interpretar textos do que outras. As dificuldades expressas nesta disciplina por grande parte da turma, eram na escrita e estruturação de textos e a ortografia.

Os pontos mais positivos da turma, eram a assiduidade, a energia, a participação ativa, e os seus interesses pela aprendizagem escolar, principalmente quando as atividades de ensino-aprendizagem eram desafiantes e motivadoras. Não obstante, a turma, por vezes, manifestava pouca atenção e concentração, o que comprometia o normal funcionamento das atividades que estavam a ser desenvolvidas. Os trabalhos em grupo, foram várias vezes um desafio para as crianças, devido, sobretudo, à formação dos mesmos, ao ritmo de trabalho de cada criança e a diferentes pontos de vista que, por vezes, levavam a algum desentendimento. Apesar de nem sempre os trabalhos em grupos resultarem como previsto, é crucial a realização dos mesmos tanto na sala de aula, como no espaço exterior, uma vez que acarretam vastos benefícios para o desenvolvimento social e cognitivo. Os trabalhos em grupo possibilitam a oportunidade de as crianças exprimirem as suas opiniões, pontos de vista e conhecimentos aos seus colegas, permitindo que aprendam mais umas com as outras. Os autores Pereira, Cardoso e Rocha

(2015), alegam que “o trabalho de grupo proporciona ótimos benefícios para os participantes deste, na medida em que permite que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos” (p. 227). Estes autores referenciam ainda que, em trabalho de grupo, os alunos aprendem a respeitar as opiniões dos colegas, o que acaba por enriquecer o trabalho em várias perspetivas.

Ao nível de desenvolvimento e competências, a maioria das crianças apresentavam um bom raciocínio lógico e organização espacial. A sua linguagem era propícia à sua faixa etária, que se refletiu numa boa comunicação e expressão oral. Duas crianças necessitavam de maior apoio ao longo das atividades pedagógicas e durante a realização das fichas de avaliação, devido a algumas dificuldades diagnosticadas. Na turma havia, também, uma criança que se situava essencialmente ao nível do conhecimento factual. Para esta criança eram utilizados outros métodos de ensino para abordagem dos conteúdos curriculares, que foi sustentado em jogos digitais muito simples, materiais e recursos, aos quais a criança aderiu com algum agrado, e também atividades de propedêutica de leitura e escrita.

Mais do que seguir rigorosamente um horário, devemos refletir sobre as necessidades das crianças e os seus ritmos, de modo que estas desfrutem do tempo de aprendizagem, participem ativamente e sejam ouvidas. A turma seguia um horário, que era muito flexível, estando suscetível a ligeiras mudanças.

As aulas iniciavam às 08:30h e a sua manhã estendia-se até às 12:00h, na qual o período da manhã era destinado às disciplinas de português e de matemática. Já no período da tarde (das 13:30h às 15:45h), as crianças tinham outras disciplinas como, educação artística, inglês, estudo do meio, educação física, educação musical. Os dois intervalos da manhã e da tarde tinham uma duração de 30 minutos, na qual as crianças desfrutavam de um pequeno lanche e aproveitavam para brincar e interagir com os colegas, sobretudo no espaço exterior. O intervalo do almoço era o seu intervalo maior, com uma duração de 1h30min. Neste intervalo algumas crianças almoçavam no refeitório da escola, já outras dirigiam-se à sua casa. Sendo um intervalo de maior duração, era neste período que as crianças interagiam mais com os seus colegas e desfrutavam com mais intensidade ao ar livre.

O espaço físico da sala era um espaço bem mobilado e decorado, que apresentava todos os materiais e equipamentos necessários para a aprendizagem das crianças deste ano de escolaridade. A sala de aula era um espaço amplo que apresentava uma boa luz natural devido às suas extensas janelas de correr.

Cada criança dispunha de uma mesa individual, permitindo assim espaço para a disposição dos seus materiais escolares. As suas mesas estavam dispostas por filas, de forma que todas as crianças tivessem uma boa visibilidade para os quadros. A decoração da sala de aula era bastante diversificada e as paredes estavam decoradas com produções realizadas pelas crianças, pelas professoras e, também, pelas professoras estagiárias.

2.2 Delimitação dos objetivos do estudo

Para Amado (2014) “a investigação-na/pela-ação constitui -se como um procedimento de grande complexidade, logo à partida, devido à multidirecionalidade e coexistência dos seus objetivos” (p. 191), sendo a sua delimitação uma das primeiras fases desta investigação.

Dadas as potencialidades do espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, foram objetivos gerais desta investigação:

i) Planificar atividades ao ar livre que suscitem o desafio, permitam o conhecimento prático e a exploração da natureza e dos seus recursos; ii) Melhorar a qualidade dos espaços exteriores, tirando partido da diversificação de recursos e atendendo aos interesses das crianças; iii) Criar no contexto exterior do pré-escolar, um espaço educativo, considerando-o como um prolongamento do espaço interior; e iv) Perceber as perceções das crianças, relativamente ao espaço exterior.

2.3 Abordagem qualitativa como opção metodológica

O trabalho prático e investigativo que desenvolvemos assenta numa investigação de natureza qualitativa.

A investigação, no seu todo, é considerada uma ação fundamental, uma vez que colabora para aumento dos conhecimentos, contribui para o desenvolvimento de competências a nível profissional e permite melhorar as práticas de ensino (Menezes et al., 2017).

De acordo com Aires (2015), a investigação qualitativa insere-se, na atualidade, em perspetivas teóricas e coexistentes, recorrendo à utilização de técnicas de recolha de informação. A abordagem qualitativa procura ainda, que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes da investigação, agindo de modo a compreender as suas diferentes ideias e opiniões (Bodgan & Biklen, 2013).

A qualidade e a ética são dois valores que, segundo Gonçalves e Gonçalves (2021) devem estar presentes na abordagem qualitativa. Para estes autores

os princípios orientadores de gestão de qualidade para a investigação a realizar é um pressuposto fundamental para assegurar a qualidade de que a investigação qualitativa se deve revestir, competindo ao investigador o papel de avaliar a pertinência e a robustez do estudo e realizar um acompanhamento efetivo, de forma a assegurar essa qualidade (Gonçalves & Gonçalves, 2021, p. 57)

Os autores reforçam a ideia que a relação entre o investigador e os participantes deve enquadrar-se num paradigma ético, baseada, essencialmente em confiança, respeito e confidencialidade.

Segundo Bogdan e Biklen (2013) uma investigação de natureza qualitativa apresenta cinco características fundamentais: i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; ii) a investigação qualitativa é descritiva, isto é, os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar aos seus dados de forma indutiva; e v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Numa investigação qualitativa, o investigador utiliza técnicas e instrumentos de recolha de dados que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de estar e de pensar dos participantes da investigação. Ao recolher os dados descritivos, na opinião de Bogdan e Biklen (2013) “os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa (...) para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49).

2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados aplicados ao longo da investigação “constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo.” (Aires, 2015, p. 24).

Em termos empíricos, as técnicas e os instrumentos pensados e selecionados para a recolha de informação da presente investigação foram: observação participante, notas de campo, registos fotográficos e inquérito por questionário, que iremos descrever em seguida.

2.4.1 Observação participante

A observação “consiste na recolha de informação, de modo sistemático (...) e constitui uma técnica básica de pesquisa” (Aires, 2015, pp. 24-25). Segundo Menezes et al., (2017), a observação concede as informações necessárias à reflexão e decorre durante a prática. Esta visa a recolha de dados precisos à aquisição de informação com a finalidade de registar os resultados da ação. Esta técnica consiste, portanto, na observação direta das ações e interações entre os participantes e do meio onde estão inseridas, na qual o investigador é também participante (Traqueia, Pacheco & Taveira, 2021).

Na perspetiva de Rebolo (2021), na observação participante o investigador tem rápido acesso a dados sobre situações habituais, tal como, o acesso a dados de domínio mais privado, que poderão esclarecer o investigador em relação a diferentes comportamentos, assim como, formas de pensar.

A observação foi a técnica de recolha de dados mais utilizada, uma vez que esteve presente ao longo de toda prática de investigação. Através desta foi possível verificar as atitudes, os interesses, os comportamentos e o desempenho das crianças durante toda a prática nos diferentes contextos educativos.

2.4.2 Notas de campo

As notas de campo estão frequentemente associadas à metodologia qualitativa. Estas são geralmente utilizadas quando o investigador pretende averiguar os aspetos relacionados com as ações e os contextos, onde se encontram os participantes. (Traqueia, Pacheco & Taveira, 2021). De acordo com Bodgan e Biklen (2013) as notas de campo constituem um importante complemento a outros instrumentos de recolha de dados, na medida em que há uma descrição pormenorizada dos acontecimentos e do desenvolvimento da ação que poderá ter uma visão mais detalhada e ampla do assunto a investigar. Segundo os autores supracitados, as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (p.150) e o investigador pode, de forma a organizar as suas observações, ter um diário de bordo onde aponta e faz os seus registos, acompanhando o desenvolvimento do projeto delineado.

As notas de campo foram um dos instrumentos de recolha de dados que utilizámos em todos os contextos educativos. Durante ou após uma observação atenta ao grupo de crianças, procedemos ao registo escrito das suas ações, comportamentos e até mesmo rotinas. As nossas notas de campo incluíam: “registos detalhados, descritivos e

focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuadas sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). O processo de registo não foi realizado apenas durante a ação, mas também exterior à mesma, de forma a refletir sobre todo o processo. Para uma melhor organização e qualidade, identificámos as notas de campo por datas e horas (no caso do contexto de creche e jardim de infância) e por disciplinas (no caso do contexto do 1.º CEB) e neste relatório recorreremos a elas sempre que foi necessário para ilustrar de forma mais fidedigna as práticas.

2.4.3 Registos fotográficos

Os registos fotográficos são considerados instrumentos de eleição durante a investigação, uma vez que permitem uma visão mais detalhada dos dados.

Apesar da fotografia enriquecer o processo da recolha de dados é necessário entendermos que esta “é apenas um instrumento de pesquisa, sendo necessário uma metodologia adequada para que este tenha utilidade. É um meio para se atingir o objetivo e não o fim” (Ulhôa et al., 2021, p. 56).

Este instrumento de recolha de dados foi utilizado ao longo de toda a investigação, sendo uma mais-valia na clarificação de ideias relativamente às práticas desenvolvidas. Através da visualização dos registos fotográficos, pudemos constatar mais detalhadamente alguns pormenores essenciais para a investigação, que durante a prática não foram totalmente visíveis ou passaram despercebidos.

2.4.4 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário possibilita, mais facilmente, a recolha e análise de dados, uma vez que diz respeito a um conjunto de perguntas escritas, simples (Traqueia, Pacheco & Tavira, 2021). A estrutura do inquérito por questionário pode corresponder a três secções: a primeira refere-se à introdução, onde são apresentados o tema e os objetivos do inquérito, assim como, uma declaração de confidencialidade das respostas dos inqueridos e garantia do anonimato. Logo após, segue-se a parte dos dados pessoais dos participantes. Esta é constituída por questões simples, de resposta direta, sendo fundamental para a caracterização dos participantes na investigação. Por fim, selecionam-se as questões relativas ao tema a investigar e sobre as quais queremos perceber o entendimento dos participantes.

Ao longo da PES realizámos dois inquéritos por questionário, em que os participantes foram as crianças do JI e as do 1.º CEB. Dado as diferenças de idades, os dois inquéritos foram pensados e estruturados de forma diferente, mas contendo os mesmos objetivos. O inquérito por questionário realizado ao grupo de crianças do JI foi constituído apenas por questões fechadas. Já o inquérito destinado às crianças do 1.º CEB, apresentou tanto questões fechadas, como abertas, na qual as crianças puderam desenvolver as suas ideias e opiniões sobre o tema a investigar, por escrito. Neste sentido procurou-se valorizar, tal como sublinham Marchão e Henriques (2018),

a participação efetiva da criança como sujeito de investigação, registando e interpretando as suas vozes, num exercício reflexivo, complexo e de confronto entre essas mesmas vozes e os significados consentidos no pensamento do adulto, investigador/a comprometido/a eticamente em toda a trajetória de investigação (p. 138).

Tendo em conta as questões de ética e compromisso ético, de respeito pela participação das crianças na investigação, foi necessário o seu consentimento informado e também a autorização dos seus responsáveis.

2.5 Tratamento e análise de dados

Após a recolha dos dados, procedeu-se à sua análise, em que se efetuou a organização e a interpretação da informação recolhida. Para Amado (2014) é, sobretudo, “no processo da escrita, que começa na análise dos dados e se prolonga na sua apresentação” (p.378). Esta constitui uma das fases mais importantes da investigação, uma vez que, é através desta que obtemos os resultados e as conclusões da prática investigativa.

A fim de analisar as informações resultantes da investigação, a análise de conteúdo foi o processo priorizado. Ao longo dos tempos, o conceito de análise de conteúdos tem passado por uma evolução, “caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em fases posteriores” (Amado, 2014, p. 302).

Na perspetiva de Bardin (2004), a análise de conteúdo é definida por um conjunto de técnicas utilizadas para análise de dados, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo (citado em Menezes et al., 2017).

Através do reconhecimento dos objetivos e das funcionalidades da análise de conteúdos, “o investigador poderá compreender de que forma a mesma se adequa ao seu

estudo, contribuindo para a discussão de dados e a inferência de conclusões, alinhadas, de forma coerente, com as suas questões de investigação” (Moura et al., 2021, p.49). Esta análise deve ser realizada de forma rigorosa, de modo a obter resultados, claros, válidos e credíveis.

3. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem

Ao longo do presente tópico serão descritas e analisadas experiências de ensino-aprendizagem (EEA) desenvolvidas nos três contextos educativos: creche, JI e 1.º CEB.

As EEA contaram com diferentes atividades educativas que foram cuidadosamente pensadas e planificadas de modo a possibilitar às crianças memoráveis e significativos momentos de brincadeira e aprendizagem. Com a finalidade de enriquecer as diversas experiências de aprendizagem, foram criadas conexões com o espaço exterior, indo além das fronteiras que delimitavam a instituição, onde tivemos a oportunidade de explorar e interagir com um mundo natural repleto de estímulos e desafios.

A fim de proporcionar EEA dinâmicas, participativas, iterativas, estimulantes e esclarecedoras foi necessária uma investigação reflexiva e preparação cuidada, auxiliada pelos documentos oficiais.

A escolha criteriosa e pensada dos materiais e recursos pedagógicos, influenciou também, de forma positiva as diversas EEA, constituindo-se como pilares durante a ação educativa. Procurámos selecionar e elaborar materiais pedagógicos que apresentassem coerência com os conteúdos a abordar e, acima de tudo, fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças.

A seleção das EEA a seguir apresentadas, prendeu-se com o facto de estarem mais relacionadas com a problemática a investigar, e as que responderam mais aos objetivos delineados inicialmente.

Assim sendo, no contexto de creche selecionamos a EEA “O percurso do Caracol”, no jardim de infância, escolhemos as seguintes experiências de aprendizagem “Vamos fazer um herbário!”, “Para que servem as plantas?” e “Um espaço exterior renovado”. No que concerne ao 1.º ciclo do ensino básico, as EEA foram “Olha e descreve”, “À descoberta dos sólidos geométricos” e “Peddy Paper- percurso pedestre pela natureza”.

3.1 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito de creche

De entre as várias e diferentes EEA desenvolvidas no âmbito da creche, optámos por escolher a intitulada “O percurso do caracol”. Foi uma EEA, que não só permitiu o conhecimento de quatro animais, através de uma breve história e a sua dramatização, como também possibilitou o contacto com a natureza e com os seus recursos, em que as crianças tiveram a oportunidade de observar um desses animais, o caracol.

As atividades educativas que sustentaram a EEA selecionada foram pensadas e estudadas cuidadosamente de forma a promover atividades que respondessem às necessidades das crianças e, acima de tudo, permitisse, a descoberta, o bem-estar, segurança e alegria das mesmas.

3.1.1 O percurso do caracol

Esta EEA tinha duas atividades educativas articuladas entre si.

A primeira atividade educativa baseou-se na leitura dramatizada da história “*Olá, caracol!*”, da Porto Editora. Esta atividade teve várias intencionalidades, tais como: saber escutar, criar hábitos de leitura, verbalizar os nomes de animais que a história retratava e vocalizar os sons dos mesmos.

Após o momento de acolhimento, com as crianças sentadas no sofá e no tapete da sala, demos início à leitura dramatizada da história. Esta foi apresentada às crianças, em grande grupo, com recurso ao livro “*Olá, caracol!*” e a um avental de histórias, personalizado, que continha as personagens e os espaços físicos apresentados no livro (*vide* figura 1). A partir do momento que iniciámos a leitura e a sua dramatização, as crianças mantiveram-se muito atentas e entusiasmadas. Na fase final, o grupo foi convidado a aproximar-se do avental e a participar no desfecho de história. Durante este momento surgiu o seguinte diálogo:

EE: O caracol está triste porque não consegue encontrar a sua mãe. Já procurou em todo o lado. Já perguntou a todos os animais, mas nem com a ajuda deles, ele consegue encontrá-la. Vamos ajudar o caracol a encontrar a sua mãe? Alguém consegue vê-la?

(As crianças observam o avental)

Vasco: A mãe? (Aponta para a mãe caracol)

EE: Será que esta é a mãe caracol?

(Algumas crianças afirmam com a cabeça e sorriram)

EE: Pois é! Ajudámos o caracol a encontrar a sua mãe! Boa!

(Nota de campo, 29 de novembro de 2021)

Quando terminámos a leitura, algumas crianças aproximaram-se rapidamente para explorarem o avental, tirando e colando os animais, e interagindo entre elas. Neste momento, aproveitámos para questionar qual o nome desses animais e qual o lugar correto onde os podíamos colocar no avental (*vide* figura 2).

Na transição para a próxima atividade educativa, colocámos às crianças uma das questões mais aguardadas pelas mesmas: *Quem quer ir à rua?* Embora nem todas as crianças tenham verbalizado que sim, devido à sua tenra idade, a maioria vibrou de alegria, acenando com a cabeça e apontando para a porta da rua.

Figura 1- Avental de histórias



Figura 2- Exploração ao avental



A segunda atividade teve como principal objetivo a estimulação sensorial em ambiente natural, foi realizada em pequenos grupos. De acordo com Moore (1997), a liberdade para brincar e explorar a natureza através dos sentidos, no próprio espaço e tempo, é fundamental para um desenvolvimento de vida saudável, visto que o ambiente natural é uma das principais fontes de estimulação sensorial. A atividade consistia num pequeno percurso sensorial no espaço exterior que, complementou e deu vida à história anteriormente abordada.

É importante referir que, ao longo da história, a personagem principal, o caracol, faz uma caminhada pela natureza para encontrar a sua mãe. Desta forma, propusemos às crianças, que, tal como o caracol, fizessem um pequeno percurso ao ar livre. Tivemos o cuidado de construir previamente o percurso no exterior da instituição, recorrendo a diferentes recursos naturais, como: pedras, ervas, folhas, paus e pinhas (*vide* figuras 3 e 4). Pretendia-se que, à medida que as crianças o percorressem, fossem experienciando diferentes sensações.

Enquanto cada criança percorria o percurso sensorial, com ou sem auxílio, mencionávamos o nome de cada recurso e solicitávamos que lhes tocassem também com as mãos, exemplificando, para que tivessem oportunidade de explorar as diferentes sensações, não só com os membros inferiores (pés), mas também com os membros superiores (mãos).

Figuras 3,4 e 5– Percurso sensorial e observação do caracol



No fim do percurso as crianças deparavam-se com uma caixa de cartão, que tinha caracóis verdadeiros, com o propósito de observarem as suas características, pormenorizadamente, e os explorarem (*vide* figura 5). Como os caracóis estavam dentro das suas carapaças, as crianças não estavam a associar o caracol que tinham observado na história (talvez por ser pouco aproximado da realidade) com aqueles que estavam a observar no determinado momento, no entanto, segurámos num e explicámos a cada par de crianças que o caracol estava dentro da carapaça.

Terminada a atividade no exterior, a caixa com os caracóis foi transportada para a sala e colocada no tapete. Algumas crianças rapidamente fizeram um círculo em seu redor para explorarem mais um pouco estes animais. De seguida, colocámos a caixa com os caracóis num local ameno, na esperança dos caracóis saírem das suas carapaças e as crianças conseguirem observá-los na sua totalidade. Passado algum tempo o desejado aconteceu, verificou-se um caracol a subir, lentamente, a parede da sala. Face a este acontecimento, surgiu o seguinte diálogo:

EE: *Aqui temos o caracol! Já descansou muito, agora vai passear.*

Luísa: *O Col! (apontou para o caracol)*

EE: *Sim, é um caracol, Luísa!*

(A Luísa abana a cabeça em tom de afirmação e com um sorriso radiante).

(Nota de campo, 29 de novembro de 2021)

Foi bastante evidente, por parte do grupo de crianças, o crescente interesse pelos caracóis quando um destes animais exibiu o seu corpo mole e carnudo, conseguindo-se, assim, observar toda a sua constituição. Segundo Bilton, Bento e Dias (2017), todos os animais e insetos, sejam eles terrestres ou aéreos, desencadeiam nas crianças um grande fascínio e interesse. Os mesmos autores alegam ainda que “numa idade em que quase tudo é novidade e em que os sentidos se apropriam de múltiplas informações sobre os contextos, o contacto com diferentes formas de vida revela-se como algo suscitador de entusiasmo, fascínio, curiosidade e, também, algum receio” (p. 31). Face a estas palavras, a descoberta e observação da constituição e dos comportamentos de diferentes animais e insetos constituem momentos de emoção e aprendizagem para as crianças, fundamentais para o conhecimento da natureza e dos seres vivos que nela habitam.

Análise da ação educativa

A leitura e dramatização da história “*Olá caracol*”, pensamos que foi uma experiência bastante enriquecedora, uma vez que através destas as crianças desfrutaram de um momento de história e fantasia que as fascinou, não só pela forma como foi contada e encenada, mas também pelos diferentes animais que, até aquele dia, eram desconhecidos para as mesmas. Ao colocar o avental de histórias, uma das sensações que se sentiu na sala foi o fascínio e o contentamento das crianças, uma vez que, algumas começaram a apontar para o avental e a sorrir e outras, que demonstravam estar mais inquietas, acalmaram-se e ficaram curiosas e atentas ao que iria acontecer. Durante a leitura dramatizada da história as crianças permaneceram sempre com atenção e surpresas. Notou-se que, quando alterávamos o tom de voz para encenar alguma personagem, ficavam admiradas e produziam risos de alegria.

A leitura de histórias nas idades de creche, assume um papel primordial, uma vez que acarreta vastos benefícios para o desenvolvimento das crianças. Oliveira (2016) considera que a leitura a crianças desta faixa etária, ajuda a “desenvolver a inteligência, e a imaginação, a enriquecer o vocabulário, a linguagem e a alargar o seu conhecimento do mundo em redor” (p.47). Ao terminar a primeira parte da atividade, grande parte do grupo de crianças aproximou-se rapidamente do avental e do livro para os explorar. Enquanto as crianças retiravam e fixavam os animais da história, no avental, questionava-lhes qual o nome do respetivo animal e onde vivia, ou seja, qual o sítio correto onde as crianças teriam de o colocar. Verificou-se que uma criança conseguiu identificar o peixe, verbalizando “o pê”, mas que os restantes animais (minhoca, lagarta e caracol) eram ainda

desconhecidos no seu vocabulário. Passado algum tempo de exploração do avental, conseguiu-se observar que duas crianças, após repetirem continuamente o processo de tirar e fixar os animais no avental, já os conseguiam colocar, quando questionadas, nos seus respetivos habitats, de forma autónoma.

Houve uma criança que não se aproximou do avental após a finalização da história, ao contrário das restantes crianças, mantendo-se sempre sentada a observar os colegas. Esta situação era recorrente pois, em momentos de observação e intervenções anteriores foi possível observar que esta criança manifestava alguma dificuldade em interagir com os colegas e adultos, sentindo-se mais à vontade em realizar as atividades sozinha, do que em grande grupo. Perante esta situação dirigimo-nos à criança com o avental para que também pudesse explorar e participar ativamente na atividade. A reação da criança foi bastante positiva pois, demonstrou, de imediato, interesse em explorar os animais e em colocá-los no avental, tal como tinha observado os colegas a fazer. Enquanto a criança, em questão, explorava o avental individualmente, algumas crianças aproximaram-se para o explorar de novo e, inesperadamente, a criança não parou de realizar a atividade, como habitualmente, continuando a explorá-lo juntamente com outros colegas, o que foi bastante agradável e até mesmo benéfico para a mesma pois, segundo Vygotsky (1978), “a aprendizagem desperta uma variedade de processos de desenvolvimento interno que só são capazes de funcionar quando a criança está a interagir com as pessoas no seu ambiente e em cooperação com os seus pares” (p.90), ou seja, as crianças desenvolvem mais facilmente as suas aprendizagens e competências quando interagem com os adultos e cooperam com os seus colegas nas mais diversas brincadeiras e atividades do dia-a-dia.

Relativamente à segunda atividade que foi realizada em pequeno grupo, no espaço exterior, enquanto vestíamos os casacos ao par de crianças que iam deslocar-se ao exterior verificámos que algumas crianças apontavam para a porta, pois associavam o facto de vestir o casaco com o ir para a rua. A caminhada pelo percurso sensorial foi muito positiva. A maioria das crianças conseguiu atravessá-lo autonomamente, no entanto, algumas solicitavam auxílio na altura de percorrer o arco que continha as pedras ou evitavam passar por cima das mesmas, abandonando o percurso. Notou-se também, que dos cinco recursos que estavam em cada arco que constituía o percurso sensorial, as pinhas foi o elemento que as crianças mais tiveram curiosidade de explorar com as mãos. Na altura de observar e explorar os caracóis, foi possível notar que a maioria das crianças abria a caixa, observava as carapaças dos caracóis, que pareciam pequenas pedras, e sem

demonstrar muito interesse voltavam a fechar a caixa, pois não estavam a associar os caracóis que estavam a observar com os da história. No entanto, explicámos que os caracóis estavam dentro das carapaças, apontando para o interior das mesmas. As reações das crianças foram muito distintas, desde admiração, risos e medos. Algumas crianças não tiveram receio algum em explorar os caracóis com as mãos.

Já na sala de atividades foi muito agradável ver o cuidado com que as crianças tratavam os caracóis e o interesse de algumas em continuar a explorá-los. Durante esta observação, notámos que uma das crianças do grupo ficou a observar, atentamente, o borbulhar do muco gerado pelo caracol, sentindo-se tentada a tocar-lhe com a boca, algo que é bastante natural na sua idade. Na sequência desse acontecimento, duas crianças, apresentavam as mãos cobertas com o muco produzido pelos caracóis, devido ao tempo que estiveram a explorar os pequenos animais. Pelas suas reações e expressões de contentamento, concluímos que que ambas as crianças estavam a gostar da sensação de poder mexer no caracol. Outro acontecimento bastante enriquecedor foram as reações de surpresa e alegria de algumas crianças ao observarem o caracol a trepar a parede da sala, conseguindo-se assim, visualizá-lo na sua totalidade. Este momento foi marcado pelas suas expressões de felicidade e deslumbramento, e, também, pelo facto de uma criança se dirigir ao caracol e verbalizar espontaneamente o “col”. Este acontecimento provocou admiração nos adultos da sala, pois tratava-se de uma criança de um ano de idade, bastante reservada e tímida ao dialogar e a pronunciar até mesmo pequenas palavras.

Conclui-se que a EEA desenvolvida foi bastante completa pois, não só permitiu o conhecimento de novos animais, peixe, minhoca, lagarta e caracol, através da leitura e dramatização da história, como também possibilitou momentos de exploração no espaço exterior, onde as crianças tiveram a oportunidade de interagir com diferentes recursos naturais, através das sensações.

3.2 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito de jardim de infância

Durante da PES decorrida no contexto de JI, foram concretizadas diversas experiências de ensino- aprendizagem enriquecidas por atividades pedagógicas pensadas, planificadas e desenvolvidas, de forma a proporcionar às crianças momentos de brincadeira e de aprendizagem significativos. Para a sua descrição e análise optámos por seleccionar as EEA “Vamos fazer um herbário!”, “Para que servem as plantas?” e “Um

espaço exterior renovado”, na qual serão evidenciados, também, alguns dos seus objetivos e áreas de conteúdo abrangidas.

Esta semana nós vamos...breve contextualização

De acordo com a organização cronológica estabelecida para o contexto de JI, foram-nos disponibilizadas quatro semanas de intervenção. Desta forma, determinámos conjuntamente, que seria benéfico a criação de um instrumento que fosse a base e o ponto de partida das EEA que seriam realizadas ao longo das quatro semanas que se seguiam. Com a participação das crianças (*vide* figura 6), construímos uma árvore de grande dimensão (em papel) que tinha quatro caixas de cartão (*vide* figura 7). Cada caixa equivalia a uma semana de intervenção sendo que, dentro de cada uma, se encontrava um objeto, ou uma pista, que determinava o tema do que iríamos abordar ao longo de toda a semana. A abertura da caixa realizava-se apenas uma vez na semana, à segunda-feira, caso não fosse feriado, logo após o momento de acolhimento.

Esta atividade acompanhou todo o momento de intervenção e foi uma mais-valia na organização e dinâmicas das EEA estabelecidas ao longo das semanas. Além do mais, a abertura da caixa, desencadeava nas crianças efeito surpresa e curiosidade, o que tornava este momento mais valorativo.

Figura 6- Pintura da árvore



Figura 7- Árvore “temática”



3.2.1 Vamos fazer um herbário!

Na segunda-feira de manhã, após concluirmos o momento de acolhimento, o grupo de crianças dirigiu-se até à árvore, localizada na ludoteca da instituição, e abriu a terceira caixa, a fim de ter conhecimento do tema a trabalharmos na terceira semana. Ao abrirem a caixa, depararam-se com uma folha de hera guardada numa sacola, juntamente com uma breve mensagem (*vide* figuras 8 e 9).

As crianças proferiram, de imediato, diferentes observações e ideias face ao que estavam a visualizar, não havendo qualquer intervenção dos adultos. De seguida, acompanhámo-las de novo à sala, onde refletimos acerca do objeto apresentado. Antes da leitura da mensagem que se apresentava, também, dentro da sacola, tivemos interesse em perceber se as crianças, apenas pelo objeto (folha de hera), tinham alguma ideia relativamente ao que iríamos realizar ao longo da semana. Este momento resultou no seguinte diálogo:

EE- Observando o objeto que retirámos da caixa, qual será o tema da semana?

Maria- Folhas.

Eliana- Plantas.

José- Natureza.

EE- Muito bem! Esta folha é de uma planta chamada hera. E parece que tem uma mensagem para vocês, vamos estar muito atentos para percebermos, afinal, o que vamos fazer esta semana?

Nota de campo, 21 de fevereiro de 2022)

Figuras 8 e 9- Abertura da terceira caixa e revelação do tema semanal



O “emissor” da mensagem era a folha de hera que facultou aos seus destinatários o tema que iríamos trabalhar durante a semana, através de uma grande missão: descobrir e caracterizar diferentes espécies de folhas e conhecer algumas das utilidades que as plantas podem ter no dia a dia.

Definidos os objetivos da semana, demos a conhecer ao grupo de crianças, a experiência de aprendizagem que iríamos realizar naquele dia: criação de um herbário. Na natureza existem diferentes plantas que, por sua vez, apresentam diferentes folhas. O objetivo desta EEA foi, essencialmente, dar a oportunidade de as crianças explorarem e descobrirem, no espaço exterior, essa diversidade de folhas e, mais tarde, colocá-las e caracterizá-las, num caderno apropriado, de forma a construirmos um herbário.

De modo a tornar esta EEA mais completa e dinâmica foram planificadas três atividades educativas que, embora bastante diferentes, complementaram-se: pintura e decoração da capa do herbário; exploração e descoberta de diferentes espécies de folhas pelo exterior; classificação das folhas descobertas.

Embora presentíssemos que se tratava de uma palavra desconhecida no vocabulário das crianças, questionámos se tinham conhecimento do que era um herbário, nas quais as suas respostas foram o expectável. Após uma explicação breve acerca do que se tratava e o que pretendíamos fazer com o mesmo, demonstrámos o que seria a base do herbário: um caderno de argolas A4, de desenho. O seu interior foi preparado previamente para a atividade, no entanto, o seu exterior que consistia numa capa cartonada, apresentava-se em branco. Face a esta situação, as crianças foram da opinião de que devíamos “decorá-la a rigor”, de modo a conceder mais vida ao herbário.

Maria: Podemos pintar com a cor das folhas?

Fábio: Sim!

EE: Então de que cores poderíamos pintar? As folhas têm todas a mesma cor?

Maria: Eu já vi folhas castanhas, amarelas e verdes.

Inês: Eu já vi muitas folhas castanhas no chão e verdes nas plantas.

José: Eu também já vi vermelhas.

(Nota de campo, 21 de fevereiro de 2022)

Em grande grupo e com o consentimento de todos, estabelecemos as cores com que iríamos colorir a capa do herbário, consoante aquelas que as crianças afirmaram que as folhas poderiam ter: verde, castanho, amarelo e vermelho. Logo após, começamos a pintar e decorar a capa do herbário, onde abordámos o subdomínio das artes visuais e a área de formação pessoal social. Na impossibilidade da atividade ser realizada em grande grupo, pois poderia gerar confusão e perder a essência da mesma, esta foi desempenhada a pares, enquanto as restantes crianças do grupo efetuavam atividades de livre iniciativa pelas mais diversas áreas da sala e aguardavam pela sua vez. Cada par coloriu uma parte

da capa e decorou-a com recursos que as mesmas achassem apropriados: folhas, mini troncos, paus (*vide* figuras 10, 11 e 12). Esta atividade para além de um momento artístico, envolveu valores morais muito importantes para a vida em sociedade como, respeito pelo próximo e trabalho em equipa.

Figuras 10,11 e 12- Pintura e decoração da capa do



Figura 13- Capa do herbário



Durante a tarde, iniciámos a segunda atividade desta EEA. Já com a capa do herbário preparada, as crianças foram convidadas a explorar o espaço exterior, em descoberta de diferentes espécies de folhas, abordando assim, a área do conhecimento do mundo e área de formação pessoal e social. Desta forma, organizámos o grupo e acompanhámo-lo até um jardim, que se encontrava perto da instituição. Depois das crianças se acalmarem da grande agitação que estavam a sentir, lembrámos qual era o grande objetivo da ida ao parque. À medida que as crianças recolhiam as folhas que se

encontravam no chão (*vide* figuras 14 e 15), colocavam-nas num saco para, mais tarde, serem transportadas para a sala de atividades.

Figuras 14 e 15- Exploração e descoberta de diferentes espécies de folhas pelo

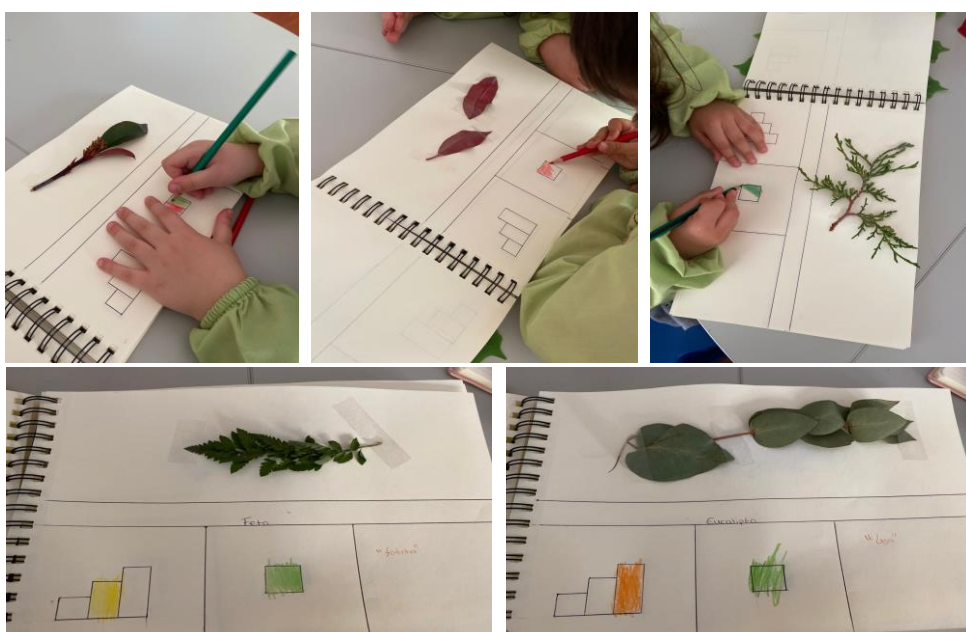


As crianças demonstraram-se muito empenhadas e preocupadas em encontrar folhas que fossem, para si, diferentes. Abrimos aqui um parenteses, porque é importante referir que, desde o início do estágio, me foi dada a oportunidade de planificar atividades no jardim público perto da instituição, uma vez que a educadora acompanhava com bastante regularidade o grupo a esse espaço, que é tão querido e familiar para as crianças. Julgo ser importante ir além da fronteira que delimita a instituição, não confinando as crianças apenas ao seu interior e exterior, indo ao encontro do que afirma Neto (2020) ao defender que “é fundamental criar um equilíbrio entre o trabalho realizado em espaços interiores e exteriores da escola (...), mas também na exploração do espaço exterior à escola (florestas, parques naturais, jardins públicos, etc.)” (p.162). Para que as crianças tenham a oportunidade de explorar novos espaços naturais, exteriores à instituição, é fulcral o papel dos educadores na sua organização e preparação prévia, de modo a conceder às crianças novas descobertas, desafios e riscos, promotores de aprendizagens.

Regressando ao interior da instituição, demos início à última atividade educativa do dia, que abrangeu o subdomínio das artes visuais, a área de formação pessoal e social e a área do conhecimento do mundo. Para a realização da mesma, a turma foi repartida em dois grupos. Enquanto um grupo executava a atividade na sala, o restante encontrava-se na ludoteca a realizar atividades de livre iniciativa. Inicialmente, foi realizada uma breve reflexão sobre a atividade passada. Logo de seguida, mostrámos às crianças o interior do herbário e explicámos a tarefa que iríamos desempenhar: colagem das folhas encontradas no espaço exterior e a sua caracterização.

Pensamos ser necessário ligar o mundo interior ao exterior, ou seja, da mesma maneira que as crianças se dirigem ao espaço exterior para interagir com a natureza, é igualmente importante trazer a natureza para dentro da sala de atividades (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Em cada página do herbário, havia um espaço reservado para a colagem da folha e um gráfico constituído por três colunas a fim das crianças determinarem o tamanho da folha que estava a ser analisada. Caso achassem a folha pequena, pintavam a coluna menor, caso a sua opinião fosse que a folha era de estatura média, pintavam a coluna entre a maior e a menor, no entanto se achassem que a folha era grande, coloriam a coluna maior (*vide* figuras 16, 17, 18, 19 e 20).

Figuras 16,17,18,19 e 20- Classificação das folhas recolhidas



Ainda nessa mesma página, havia um quadrado para as crianças colorirem com a mesma cor que a folha apresentava e um espaço em branco para registarmos outros fatores (cheiro e textura). Sendo a identificação um dos aspetos que também queríamos trabalhar reservámos, ainda, uma coluna para anotar o nome da planta a que a folha pertencia. Para não induzir em erro as crianças, quando não reconhecíamos a folha recorriámos à tecnologia, mais propriamente a uma aplicação “PlantNet” que, ao aproximarmos a câmara do telemóvel, desvendava de imediato o nome da sua planta. A atividade educativa foi realizada à vez por cada criança do grupo. Desta forma, solicitámos a uma delas, aleatoriamente, que escolhesse uma das folhas recolhidas e procedesse à colagem e análise da mesma no herbário. Entretanto, as restantes crianças davam a sua opinião e apoio ao colega, demonstrando-se muito envolvidas na atividade que estava a ser desenvolvida.

Análise da ação educativa

As atividades educativas “que culminaram na construção de um herbário”, foram, no geral, realizadas com muito êxito. Em todas as atividades houve um grande envolvimento e interesse por parte das crianças, conseguindo-se assim, cumprir os objetivos pretendidos.

Enquanto nos dirigíamos em grande grupo à ludoteca, a fim de abrirmos a terceira caixa que se encontrava na árvore e revelarmos a tarefa da semana, sentiu-se, por parte das crianças, um clima de excitação e disputa saudável que, rapidamente, foi substituído por sentimentos de alegria e perplexidade. Quando deparadas com a folha de hera acompanhada de uma mensagem, as crianças manifestaram, apressadamente, algumas noções face ao que estavam a observar, dizendo que eram algo relacionado com folhas. Quando as crianças relatavam os diferentes aspetos que estavam a visualizar, não havia intervenção dos adultos. Este era um momento destinado à partilha das suas ideias e desta forma, era importante que sentissem ouvidas e à vontade. Ouvir as crianças e “estar atento/a e escutar as crianças, (...) permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas” (Silva et al., 2016, p. 24) e procurávamos fazê-lo sempre que possível. A escuta e até mesmo a observação são consideradas técnicas fundamentais a fim de conhecermos melhor os interesses, opiniões e dificuldades das crianças. Além disso, a boa relação e a atenção prestada às crianças “contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença” (Silva et al., 2016, p. 25). Antes da leitura da mensagem as crianças mencionaram as suas ideias sobre um eventual tema da semana, de acordo com a pista: “*folhas*”, “*natureza*” e “*plantas*”. Embora diferentes, todas elas estavam de certa forma corretas e interligadas. As crianças ao se aperceberem da tarefa que teríamos ao longo da semana, ficaram muito entusiasmadas, embora desconhecessem a palavra herbário. Este momento de dúvida, facilmente se converteu num momento de euforia, sobretudo quando comunicámos que envolvia uma ida ao exterior para a descoberta de diferentes espécies de folhas.

Ao demonstrarmos a capa, em branco, do que viria a ser o herbário, as crianças concordaram rapidamente que era necessário pintarmos e decorarmos, de modo a torná-la coerente com o conteúdo abordado no seu interior. Considero que esta concordância imediata se deveu ao facto de as crianças estabelecerem, desde cedo, gosto e contacto com a literatura, entendendo, desta forma, que a ilustração da capa deverá estar associada ao tema do seu interior. A capa foi pintada com as cores que as folhas apresentavam, havendo um grande destaque para as cores verde e castanho. O ênfase concedido a estas

duas cores deveu-se, certamente, pelo verde ser a cor mais predominante das folhas, devido à clorofila, e as castanhas por estarem em grande quantidade no chão do exterior, sobretudo nesta altura do ano (inverno). Apesar destas serem as cores que as crianças mais reconheciam nas folhas, algumas crianças do grupo afirmaram já ter observado, também, folhas vermelhas e amarelas. Ainda no diálogo sobre a ilustração da capa do herbário, as crianças concordaram que era importante colocarmos, também, um título, sendo o escolhido “Herbário”. Pensamos que esta atividade ficou marcada por três valores: empenho, respeito e trabalho em equipa. Como se tratava de um caderno A4, e portanto, com um espaço limitado, explicámos às crianças que era importante pensarmos nos restantes colegas pois, todos tinham o direito de pintar e decorar a capa. Face a estas palavras, notou-se, em grande parte do grupo, um extremo cuidado e calma ao pintar, de forma a dar oportunidade a todos os colegas de participarem na atividade. A satisfação das crianças ao apreciarem a sua arte, depois de concluída, foi bastante evidente, não só pelas suas expressões faciais, como também pelas suas expressões verbais.

Durante o recolher das folhas, no exterior, as crianças demonstraram-se muito empenhadas em encontrar muitas e diferentes folhas. Foi notória o seu entusiasmo quando encontravam uma folha que, para eles, era desconhecida. Chegámos à conclusão que existem muitas e diferentes espécies de folhas, e que as folhas que se apresentavam secas e caídas no chão, já foram, em outros tempos, folhas fortes, firmes e que aparentavam, certamente, outra cor.

A transição do espaço exterior para o interior da instituição provocava nas crianças, por vezes, algum desagrado, principalmente quando se tratava de uma atividade que lhes estivesse a agradar. Ao entrarmos na sala, colocámos as folhas recolhidas em cima da mesa. Devido à quantidade de folhas que tínhamos descoberto, uma criança concluiu que não conseguiram encontrar mais folhas no jardim, porque encontravam-se todas ali. Esta observação da criança resultou num momento engraçado uma vez que, surgiu de forma genuína e natural.

Durante a atividade da colagem e caracterização das folhas no herbário, observou-se muito empenho, entreajuda e acima de tudo animação. No entanto, um dos maiores receios ao planificar a atividade educativa foi uma possível monotonia pois, tratava-se de uma tarefa que era realizada à vez e desta forma, as crianças que estavam a observar o colega, poderiam ficar aborrecidas pela espera. Contrariamente, a atividade superou todas as expectativas e decorreu de forma bastante favorável. Embora cada criança fizesse a colagem e procedesse à sua caracterização de forma individual, esta tornou-se uma

atividade coletiva, pois abrangeu a participação de todo o grupo presente. Durante o desenvolvimento da atividade notou-se que todas as crianças conseguiram identificar, autonomamente, o tamanho da folha, contudo, algumas delas, sobretudo as de idade mais tenra, necessitavam de algum auxílio no momento de registar, através da pintura, o tamanho da folha nas colunas do gráfico. Esta ajuda foi prestada por mim ou até mesmo pelas crianças que estavam a observar e que se ofereceram para tal. Relativamente à pintura do quadrado com a mesma cor que a folha apresentava foi realizada com bastante facilidade por todas as crianças. Foi muito interessante assistir à criatividade de uma criança que, ao escolher uma folha que apresentava duas cores, pintou o quadrado metade verde, metade vermelho. Como já foi referido, no herbário havia, ainda, um local reservado para o registo do cheiro, textura, ou até mesmo outras observações relativamente à folha que estava a ser analisada. Esta parte foi preenchida por um adulto, uma vez que as crianças ainda não possuíam o domínio da escrita. Assim sendo, as crianças mencionavam alguma observação referente à folha e nós fazíamos o seu registo no herbário, apareceram expressões como: folha de alecrim - “*cheira bem*” e “*pica*”; folha de feto- “*fofinha*”; folha de eucalipto- “*lisa*”. De todas as folhas recolhidas, as crianças conheciam as plantas do alecrim e do pinheiro, e já tinham ouvido falar no eucalipto.

Podemos concluir que, estas atividades que enriqueceram a EEA, contaram com a participação ativa de todas as crianças, houve motivação e alegria no seu desenvolvimento, foi notória a interação com o meio envolvente, curiosidade e empenho pela busca incessante de diferentes espécies de folhas, observamos ainda dedicação, entusiasmo e ajuda. Pensamos que estas atividades, para além de estimularem as crianças à descoberta, promovem uma maior interação e proximidade com a natureza e com os seus recursos, o que permite a criação de laços afetivos e desta forma, uma maior preservação e atitudes sustentáveis futuras.

3.2.2 O que podemos fazer com as plantas?

A presente EEA foi constituída por duas atividades educativas, realizadas em dois dias distintos. A fim de darmos seguimento ao tema da semana, surgiu a questão “o que podemos fazer com as plantas?”.

As plantas são recursos naturais que revelam utilidades imprescindíveis à vida humana e animal, sendo uma delas, a alimentação e por isso, juntamente com as crianças decidimos confeccionar biscoitos de canela e erva doce e prepararmos uma infusão de

ervas secas. Esta atividade abrangeu diferentes áreas de conteúdo como, área de formação pessoal e social, a área do conhecimento do mundo e área de expressão e comunicação, mais especificamente, o domínio de matemática.

As crianças foram acompanhadas até ao refeitório da instituição, onde se depararam com uma mesa repleta de ingredientes. Face àquele cenário, demonstraram pelas suas expressões faciais, entusiasmo e, rapidamente, se organizaram em redor da mesa, onde iríamos trabalhar. Num primeiro momento, fizemos uma breve explicação do que iríamos fazer e aproveitámos para falar sobre a utilidade das plantas na alimentação.

Durante a confeção dos biscoitos, cada criança ficou responsável por uma tarefa que se baseou em medir, contar, colocar ou mexer os ingredientes da receita. Antes de colocarmos os ingredientes de erva doce e canela juntamente à massa, o grupo teve a oportunidade de os cheirar para sentir o aroma das plantas e especiarias. Algumas das suas opiniões registaram-se na nota de campo a seguir representada:

Maria- O cheiro da erva doce é muito forte, prefiro o da canela.

Rita- A canela é melhor.

José- Não gosto muito do cheiro da erva doce.

(Nota de campo, 22 de fevereiro de 2022)

Finalizada a massa, as crianças moldaram com as suas mãos, pequenas bolas a fim de lhes ceder o formato pretendido (*vide* figuras 21 e 22). Este momento refletiu-se em agitação, animação e uma certa competição saudável ao compararem, entre elas, o tamanho do formato que tinham moldado.

Figuras 21 e 22- Confeção dos biscoitos de erva doce e canela



Enquanto aguardavam pela cozedura dos biscoitos, as crianças dirigiram-se à ludoteca e realizaram atividades que fossem do seu agrado. Ao visualizarem os biscoitos de erva doce e canela, já prontos a comer, as crianças exprimiram a sua curiosidade e vontade em saboreá-los. A fim de enriquecermos, gustativamente, o lanche, iniciámos a preparação da infusão de camomila.

Este foi realizado no refeitório, onde nos dirigimos à mesa de cada criança, que teve a oportunidade de realizar todo o processo individualmente. Cada uma escolheu, a seu gosto, uma porção de camomila já seca e triturada, e colocou-a num copo (*vide* figuras 23 e 24). De seguida, deitámos água quente e deixaram atuar uns instantes, de forma a aromatizar a água. Por fim, coaram de um copo para outro, de modo a obter uma infusão pronta a ser ingerida. À medida que auxiliávamos cada criança com a preparação da infusão, dialogávamos sobre as plantas e a sua utilidade e relembrávamos o nome da planta que estávamos a usar. Lanchámos todos juntos. Este momento da refeição foi bastante memorável para as crianças uma vez que, se sentiram satisfeitas com o resultado produzido durante a sua tarde. Embora a aprovação da infusão tenha dividido opiniões, as bolachas foram do agrado de todas as crianças, que solicitaram a sua repetição. Esta sua satisfação refletiu-se nos seguintes comentários:

Clara- As bolachas estão deliciosas.

Fábio- Estão muito boas, posso repetir?

José- São doces, eu gosto.

(Nota de campo, 22 de fevereiro de 2022)

Figuras 23 e 24- Preparação da infusão de camomila



Com a intenção de dar seguimento à EEA, a segunda atividade focou-se na relação que as plantas podem ter com a arte. Esta atividade foi realizada durante o período da tarde e abrangeu sobretudo, o subdomínio das artes visuais.

Em grande grupo, dirigimo-nos a um jardim público, perto da instituição. Levámos folhas de papel A4, tintas de diferentes cores, pincéis e alguns pratos de plástico. Distribuámos estes materiais por dois bancos de pedra e explicámos que iríamos fazer carimbagem com plantas e outros recursos naturais. O grupo foi organizado em dois. Enquanto um dos grupos realizava a atividade educativa, as restantes brincavam

livremente pelo jardim. Num primeiro momento as crianças exploraram o espaço envolvente em busca de recursos naturais, caídos no chão (folhas, paus, pedras). De seguida, mergulharam nas tintas ou pintaram com auxílio do pincel os recursos selecionados e realizaram a técnica da carimbagem (*vide* figuras 25,26 e 27).

Figuras 25, 26 e 27- Técnica da carimbagem com diferentes recursos



As crianças mantiveram-se sempre muito empenhadas e concentradas, embora o espaço fosse propício a alguma distração.

Depois dos dois grupos terem feito a carimbagem, todas as crianças puderam ficar no parque e brincar mais um pouco. O tempo de brincar livremente é sempre um momento importante e dos mais eleitos pelas crianças. Durante este momento de brincadeira as crianças interagiram com os seus pares. Grande parte do grupo aventurou-se nos equipamentos do parque, contudo, algumas crianças elegeram os recursos naturais para o seu momento de brincadeira, na qual demonstraram o seu entretenimento pela amontoação de pequenas pedras pelo espaço. Embora os equipamentos do parque sejam importantes, é sempre memorável assistir à escolha e integração, autónoma, de diferentes recursos naturais ao longo das suas brincadeiras livres, pois “as brincadeiras ao ar livre oferecem experiências sensoriais únicas, inspiram o raciocínio e a imaginação” (Marques, 2019, p.78).

Análise da ação educativa

A EEA “O que podemos fazer com as plantas?” deu a oportunidade de as crianças aprenderem, de forma prática e dinâmica, pelo menos duas das suas utilidades. Embora inúmeras, elegemos a alimentação e a arte plástica por considerarmos primordiais na vida

das crianças. A alimentação, principalmente durante a infância, é determinante para o seu desenvolvimento e crescimento. Atividades relacionadas com a culinária, proporcionam a estimulação dos diferentes sentidos, e para além disso, atividades deste género promovem o sentido de responsabilidade, autonomia e, quando realizadas em grupo, promovem a cooperação. No que concerne às atividades associadas às artes visuais, estas são sempre muito acarinhadas pelas crianças e desempenham um papel portentoso no seu desenvolvimento.

Relativamente à confeção de biscoitos de erva doce e canela e preparação da infusão de erva camomila, as crianças demonstraram muito empenho e trabalho em equipa. Durante a confeção do alimento notou-se, por parte de algumas crianças, uma certa prática e familiaridade por este tipo de afazeres, adquirida, sobretudo, em casa. Grande parte dos ingredientes utilizados durante a receita eram conhecidos pelas crianças, de entre eles, a canela, na qual uma criança afirmou visualizar os pais a utilizar nas suas receitas. Ao longo da medição das quantidades de todos os ingredientes, trabalhámos com as crianças as noções de *pouco, muito, mais e menos* e procedemos à contagem dos ovos. Foi uma contagem bastante breve devido à reduzida quantidade de ovos, mas fizeram corretamente a sua sequência. Rodrigues e Castro (2008) afirmam que “só através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objectos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números” (p.17). As mesmas autoras referem ainda que, sobretudo para as crianças mais novas, é um desafio dizer a sequência da contagem. Desta forma, cabe ao educador, criar momentos e experiências que possibilitem a sua prática até conhecerem a sequência correta. Durante a preparação da infusão foi memorável ver a calma e o cuidado com que as crianças realizavam todo o processo individualmente. Para algumas crianças a experiência foi uma novidade, ao contrário de outras que alegaram já ter saboreado esta bebida anteriormente. Considerámos a confeção dos biscoitos e preparação da infusão uma atividade que permitiu a estimulação dos sentidos, nomeadamente o olfato, tato e paladar. Através do olfato as crianças predispuseram a sua opinião face à fragância da erva doce e canela, na qual deixaram claro a sua preferência pela especiaria proveniente da casca da árvore. Também durante a ingestão da infusão, notou-se, em muitas crianças, a utilização do olfato, antes de saborear a bebida quente. Esta atitude é bastante comum nas crianças, ainda para mais quando se trata de um alimento nunca consumido. O sentido de paladar permitiu-lhes a oportunidade de saborear diferentes

gostos e por isso, gustativamente ficaram maravilhadas pelo sabor das bolachas, embora nem todas tenham gostado da infusão.

A constante exploração dos ingredientes durante a confeitura dos biscoitos estimulou, também, o sentido do tato. Ao moldarem a massa dos biscoitos, verificou-se um determinado perfeccionismo marcado pelos questionamentos contínuos das crianças que solicitavam de uma certa aprovação dos adultos, face ao formato que estavam a manusear. Terminando o momento do lanche e, conseqüentemente da atividade educativa, interrogámos as crianças relativamente ao porquê dos biscoitos e da infusão de camomila serem tão especiais, na qual uma criança afirmou: “*porque foram feitas com plantas*”. Esta sua resposta revelou que um dos objetivos da atividade foi bem-sucedido, pela sua compreensão e destaque proferido aos seres vivos que estávamos a trabalhar.

No que diz respeito à carimbagem, esta refletiu-se num momento de exploração, criatividade e animação. Durante a exploração dos recursos notou-se uma preferência pelas flores, folhas, pedras e paus. Para Oliveira-Formosinho (2013) os educadores devem promover a exploração direta de diferentes recursos naturais, “valorizando uma abordagem multissensorial à aprendizagem” (p.22).

Notámos que algumas crianças se limitaram a recolher apenas um recurso natural, no entanto, houve crianças que tiveram a curiosidade de experimentar a técnica de carimbagem com diferentes recursos. Ao longo das suas produções artísticas, verificámos que algumas crianças usaram o pincel para colorir o recurso natural, procedendo depois à sua carimbagem na folha, ao contrário de outras crianças que tiveram preferência em mergulhar o recurso diretamente nas tintas. O grupo teve a total liberdade em explorar os materiais disponibilizados, de acordo com as suas preferências e gostos. Silva et al., (2016) considera que “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (p.49). Dadas as palavras supracitadas, é bastante importante a seleção e disponibilização de vários e diferentes materiais, com o propósito de permitir às crianças meios para o desenvolvimento da sua criatividade. As suas produções, realizadas com os elementos provenientes da natureza, revelaram-se belíssimas obras de arte, apreciadas pelos seus “pequenos” artistas.

3.2.3 *Um espaço exterior renovado*

A renovação do espaço exterior foi um dos grandes objetivos e desejos a realizar, conjuntamente com os restantes adultos da instituição, desde a chegada a este contexto educativo. O espaço apresentava bastante potencial, mas possuía uma reduzida oferta de equipamentos lúdicos. Neste sentido, para que as crianças desfrutassem de diferentes recursos e materiais promotores de mais brincadeiras e aprendizagens, era fundamental uma mudança inovadora. Surgiu a oportunidade e quisemos que as crianças participassem ativamente nessa mudança. Esta EEA foi constituída por três momentos, realizados ao longo da última semana de intervenção e destinou-se, essencialmente, à perceção de como as crianças idealizavam o seu espaço exterior, e à preparação de diferentes materiais e equipamentos lúdicos a fim de enriquecermos o espaço exterior da instituição.

Momentos antes de iniciarmos a primeira atividade do dia, dirigimos-nos, em grande grupo, à árvore, a fim de conhecer o tema que iríamos abordar ao longo da última semana. Ao abrirem a quarta caixa, depararam-se com um cartão que tinha a frase “A Semana Mistério”. As reações das crianças foram, imediatamente, de suspense e excitação:

EE- Alguém sabe o que é um mistério?

Tiago- É descobrirmos alguma coisa.

Maria- É uma surpresa.

(Nota de campo, 2 de março de 2022)

Durante este momento explicámos às crianças que esta semana iria ser repleta de atividades e muitas surpresas. As crianças vibraram de alegria e ficaram ainda mais curiosas. A primeira atividade consistiu na construção de uma tenda exterior, abrangendo o subdomínio das artes visuais e a área da formação pessoal e social. Para a construção da tenda, utilizámos três paus de madeira grandes, uma corda e um lençol.

O lençol foi pintado pelas crianças recorrendo a tintas com recursos provenientes da natureza, como por exemplo, beterraba, cenoura e espinafres. Cada tinta foi produzida à vez, na qual as crianças tiveram um papel predominante (*vide* figuras 28 e 29).

Figuras 28 e 29- Produção das tintas vegetais



Antes de iniciarmos a preparação das tintas, questionámos quais eram as cores que as crianças achavam que íamos criar com aqueles vegetais, nas quais surgiram as seguintes respostas

Fábio- Eu acho que com a cenoura vamos fazer laranja.

Xavier- Os espinafres vai dar a cor verde.

Joana- Vamos fazer vermelho com este (aponta para a beterraba).

(Nota de campo, 2 de março de 2022)

No decorrer da execução, as crianças, mais uma vez, foram convidadas a utilizar o sentido do olfato e paladar a fim de explorarem estes vegetais. Produzidas as tintas, partimos para o momento de pintura do lençol, que foi realizada na ludoteca, a pares. Enquanto cada par se divertia a pintar e desenhar no imenso lençol (*vide* figuras 30 e 31), de forma totalmente livre, as restantes encontravam-se na sala a realizar atividades de livre iniciativa. Depois de todas as crianças participarem na atividade, mantivemos o lençol no chão para efetuar a secagem. A tenda foi colocada no exterior, mais tarde, juntamente com os restantes materiais e equipamentos novos.

Figuras 30 e 31- Pintura da cobertura da tenda (lençol) com as tintas vegetais



Na tarde do dia seguinte procurámos perceber o que as crianças idealizavam para o espaço exterior da sua instituição. Num primeiro momento, fizemos uma breve reflexão, na qual registámos as preferências de cada criança face aos materiais e equipamentos que mais apreciavam e desejavam para o seu espaço exterior, na qual obtivemos respostas muito interessantes, tal como podemos ver na nota de campo a seguir apresentada:

Manuel- Baloços e trampolim.

Xavier- Escorrega.

Mário- Folhas.

Cláudia- Escadas para subir o escorrega e devíamos pintar as paredes porque estão todas brancas.

Jacinta- Tinta para pintarmos as paredes.

Jorge- Escorrega e muitas cores.

Marcelo- Cozinha.

Tiago- Árvores.

Joana- Mesa com flores e não nos podemos esquecer de um brinquedo para o Santiago.

(Nota de campo, 3 de março de 2022)

Logo após, distribuímos folhas de papel A4 e lápis de cor e solicitámos que imaginassem e desenhassem como gostariam que fosse o seu espaço exterior.

No último dia de estágio apresentámos às crianças o seu novo espaço e deixámos que explorassem livremente os novos equipamentos do seu espaço exterior, que tinha sido preparado previamente, pelos adultos da instituição, crianças e família. Para Neto (2020), os designs dos recreios das escolas passaram a ser marcados por “materiais e equipamentos normalmente clássicos, na maior parte dos casos com superfícies de impacto sintéticas, demasiado protegidos de eventuais riscos e de acordo com normas de segurança muito discutíveis” (p.132). De forma a inovar e romper com a ideia dos equipamentos ditos “tradicionais”, como o baloiço e o escorrega, pensámos em equipamentos lúdicos, que promovessem um brincar arriscado e envolvessem um pouco da natureza, uma vez que nas escolas “desapareceram ou foram retirados os elementos mais interessantes (árvores, vegetação, arbustos (...), substituídos por pisos de cimento e material sintético” (Neto, 2020, p.133). Deste modo, criámos um espaço com mesas e bancos de tronco, na qual colocámos ao lado da tenda realizada com as crianças (*vide* figuras 32 e 33). Para enriquecer ainda mais este espaço realizámos, também, um circuito com pneus (*vide* figura 34) e duas paredes musicais (*vide* figura 35).

Figuras 32 e 33- Exploração dos novos equipamentos do espaço exterior



O grupo começou, de imediato, a explorar e usufruir de todos os equipamentos que foram idealizados e preparados com todo o carinho, para que tivessem mais oportunidades de escolha e pudessem desfrutar de brincadeiras mais desafiantes e estimulantes.

Figuras 34 e 35- Exploração dos novos equipamentos do espaço exterior



Análise da ação educativa

A EEA realizada ao longo de toda a semana, revelou-se uma das mais importantes e marcantes, pelo valor prestado não só à instituição como, a todas as crianças e adultos presentes neste contexto educativo.

Ao anunciarmos e explicarmos a primeira atividade educativa da EEA que iríamos realizar ao longo do dia, construção de uma tenda exterior, as crianças vibraram de alegria. Durante o diálogo, três crianças do grupo afirmaram já ter acampado com a sua família, na qual tiveram a necessidade de partilhar as suas experiências e algumas das aventuras vivenciadas. Consideramos este tipo de experiências em família muito relevantes e inesquecíveis, não só pelo frequente contacto com a natureza, como também pelo fortalecimento de laços afetivos que pode gerar entre os familiares.

Na preparação das tintas vegetais para a decoração do lençol branco, que viria a ser a cobertura da tenda, todas as crianças participaram ativamente. Durante a produção, as crianças tiveram, mais uma vez, a oportunidade de explorar os vegetais utilizados para a preparação das tintas (beterraba, cenoura e espinafres), através do olfato e do paladar. De entre os mencionados, as crianças saborearam apenas a cenoura, por ser um vegetal bastante presente na sua alimentação e da qual gostavam, rejeitando os espinafres e a

beterraba, sobretudo pelo seu intenso odor. Finalizadas as tintas, as crianças ficaram surpresas com a tonalidade das cores que conseguimos produzir com os vegetais, demonstrando uma maior preferência pela cor rosa, originada pela beterraba. O momento de pintura e desenho no lençol, foi um momento muito divertido, na qual as crianças puderam expressar livremente as suas produções artísticas. Após todas as crianças terem a oportunidade de contribuir para a decoração do lençol, o grupo manifestou-se orgulhoso e alegre com o resultado obtido.

Quando refletimos com as crianças sobre o espaço exterior e como o poderíamos melhorar, pelas suas respostas, notámos uma significativa preferência pelos equipamentos, apelidados por Neto (2020) “tradicionais”, como o escorrega e o baloiço. Talvez esta escolha seja derivada da frequente observação destes equipamentos pelos parques onde costumam brincar. No entanto, as suas repostas não se ficaram por aí, muitas crianças relataram outros tipos de materiais e equipamentos, que gostavam de observar no seu exterior, de entre eles, elementos naturais, como árvores e folhas. Foi bastante notório o desejo de algumas crianças por um espaço colorido, sendo este, um dos critérios ao longo da preparação dos equipamentos. A resposta da Joana deixou-nos bastante reflexivas, pela empatia e preocupação que a criança demonstrou pelo seu colega Santiago que, para além das suas limitações motoras, também, usufruiu do espaço, juntamente com os seus colegas.

No exterior, os materiais e os equipamentos foram preparados previamente, na qual contaram com a participação das crianças, dos adultos da instituição e da família que teve um papel predominante, na medida em que facultaram alguns materiais e ajuda para tornar esta renovação possível, indo ao encontro do que Silva et al., (2016), dizem, ao afirmarem que

os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (p.16).

A primeira impressão relativamente aos novos materiais e equipamentos foi muito positiva, na qual as crianças tiveram uma grande curiosidade e tendência em explorá-los, rapidamente. Embora todos os materiais tenham sido do seu agrado, verificou-se uma ligeira preferência pelo circuito de pneus, que possibilitava a sensação do brincar arriscado. Assistimos também, a algumas brincadeiras de faz de conta na tenda e nas

mesas feitas em tronco, tal como, a uma energética exploração da parede musical, na qual as crianças produziram muitos e diferentes sons.

Reforçamos o aspeto gratificante desta EEA ao vermos toda a alegria, curiosidade e envolvimento das crianças pelos materiais e equipamentos novos, idealizados e preparados a pensar no seu desenvolvimento e bem-estar.

3.3 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De entre as diferentes EEA desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB, elegemos atividades que fossem ao encontro da problemática em estudo. Estas EEA, tal como todas as outras, foram pensadas, planificadas e desenvolvidas tendo em conta as necessidades, os interesses e os conteúdos curriculares propostos. Durante a ação educativa, houve um cuidado especial em preparar atividades dinâmicas, diversificadas e esclarecedoras, de modo que as crianças entendessem os conteúdos abordados com motivação e entusiasmo.

3.3.1 Olha e descreve

A presente EEA foi realizada no âmbito na componente curricular de português, e abrangeu os domínios de leitura e escrita e oralidade. Os conteúdos a serem abordados foram sugeridos pelas professoras cooperantes, e neste caso específico trabalhamos o texto descritivo. Este conteúdo já havia sido trabalhado com as crianças ao longo de semana e, portanto, iniciámos a aula com uma breve revisão. Após um breve diálogo com as crianças relativamente ao conteúdo trabalhado e esclarecimento de dúvidas, passámos à explicação da atividade que iríamos realizar durante a aula que consistiu na observação da paisagem/meio envolvente, no espaço em que se encontravam e na sua descrição física. As crianças iam relembrando como fazer descrições:

Leandro- Quando queremos descrever o campo, olhamos para o campo e descrevemos como ele é.

Mário- Nós não sabemos como é a pessoa, olhamos para ela e fazemos a descrição...

Maria (continua)- Se é loira ou morena...

Mário (continua)- Alta ou baixa

Iara (Continua)- Também podemos dizer como é a sua roupa.

(Nota de campo, 31 de maio de 2022)

Descrever algo ou alguém, pode ser um desafio para as crianças, uma vez que é necessário uma extrema concentração e observação atenta, face ao que se está a descrever.

Depois de organizarmos o grupo, dirigimo-nos ao espaço exterior da escola e ajudámos as crianças a organizarem-se pelo local, de forma a manter alguma distância dos colegas e ficarem posicionados em diferentes ângulos. Observámos crianças, deitadas com a barriga voltada para baixo, sentadas com as pernas esticadas ou com as pernas cruzadas. Algumas crianças realizaram a descrição da paisagem no relvado, enquanto outras realizaram a atividade noutros locais. Todo o espaço foi aproveitado (*vide* figuras 36, 37 e 38).

Figuras 36,37 e 38- Atividade “Olha e descreve”



De seguida, foram convidadas a observar a paisagem que estava à sua vista e, quando se sentissem preparadas e motivadas, iniciavam a sua descrição, através da escrita. Durante a observação do espaço em seu redor, algumas crianças tiveram a necessidade de nos chamar para relatar o que estavam a observar e transmitir algumas das suas ideias. Enquanto faziam a descrição, sentiu-se empenho e concentração, pelo silêncio à qual o espaço ficou envolvido. À medida que as crianças terminavam, chamavam-nos e demonstravam as suas produções escritas. É importante mencionar que, e na opinião de Barbeiro e Pereira (2007), a qual corroboramos, que

a escrita e muitas outras atividades poderão ser um convite à própria escrita. Para além das tarefas realizadas por iniciativa do professor, abre-se ainda um campo muito vasto para a escrita por iniciativa dos alunos, se as experiências de escrita forem gratificantes (p.14).

Face às palavras proferidas pelos autores acima citados, é de enorme relevância planificar atividades criativas e dinâmicas, de forma a incentivar as crianças ao gosto pela

escrita, sobretudo no ensino do 1.º CEB, na qual as crianças estão a desenvolver, com mais precisão, este domínio.

Ao regressarmos à sala, passámos à partilha das suas produções escritas realizadas no espaço exterior. A partilha dos textos elaborados pelas crianças, corresponde a um momento importante, na qual exige concentração e respeito pela criança que está a realizar a leitura. Barbeiro e Pereira (2007) sugerem que

os textos apresentados deverão assim ser comentados em turma, o que permite que todos beneficiem do conhecimento das produções individuais e facilita a deteção de eventuais problemas na escrita dos textos e a recolha de sugestões para a sua revisão (p.44).

A partilha dos textos foi uma estratégia importante, que tivemos em conta durante toda a PES neste contexto educativo pois, não só possibilita momentos de leitura como também, permite a captação da atenção das restantes crianças, na qual devem ter voz ativa através de comentários e sugestões construtivas, que ajudem a melhorar as produções escritas dos colegas. Após este momento, questionámos as crianças sobre o que mais gostaram ou o que lhes chamou mais a atenção durante a sua atenta observação, na qual algumas crianças apresentaram, de forma convicta, respostas imediatas, evidenciando um claro gosto e admiração pela natureza, tal como evidência a seguinte nota de campo

Inês- As flores

Ricardo- Campo

Samuel- Natureza, mas não gosto dos bichos

Eva- Parte da estrada, porque é quente

(Nota de campo, 31 de maio de 2022)

Pelas suas interessantes respostas, verificamos que a natureza e os seus recursos foram o que mais captou a atenção das crianças.

Análise da ação educativa

Pensamos que esta EEA foi um exemplo de que é possível abordar diferentes conteúdos em contacto com a natureza e no espaço exterior, demonstrando que, o exterior tem todo o potencial para ser considerado como mais um espaço educativo.

Ao recapitularmos o conteúdo lecionado durante a semana, notou-se um bom entendimento por quase todas as crianças do grupo que, quando questionadas, apresentavam respostas bastante elucidativas. Sendo um grupo com gosto pelo espaço

exterior, manifestou-se muito alegre e interessado pela atividade que iríamos realizar durante a aula.

A atividade no exterior decorreu de forma bastante positiva. Quando anunciamos às crianças que poderiam escolher como se posicionar no espaço para realizar as suas produções, transmitiram entusiasmo. Inicialmente notámos que algumas crianças estavam com uma certa dificuldade em começar a desenvolver as suas produções, na qual necessitaram de algum apoio. Sentiu-se a necessidade de relatarmos aos adultos o que estavam a observar, de certo modo, em busca de aprovação. Observámos crianças motivadas, empenhadas e concentradas na atividade que estavam a desenvolver. Certas crianças terminaram mais rapidamente a sua descrição física do espaço, assim como algumas crianças demonstraram produções mais completas do que outras.

Somos de opinião que este tipo de atividade de escrita é muito importante, uma vez que estimula a imaginação das crianças e incentivam-nas a ir além do que os seus olhos veem. Com estas palavras pretendemos constatar que muitas vezes as crianças, adolescentes, jovens ou até mesmo adultos, veem, mas não observam, veem o superficial e esquecem-se de observar os detalhes e pormenores, muitas vezes imprescindíveis à essência humana. Notámos, pelas suas produções escritas, que algumas crianças descreveram o que viram na paisagem: *eu vejo pinheiros, arbustos, uma horta, casas, nuvens, hotéis, galhos, flores, pássaros, oliveiras, sol radioso, água, estátuas, bichos, chaminés, grades e um céu todo azul com aves a voar, pretas, com nuvens brancas, com formas de animais. Arbustos cheios de abelhas, borboletas e muito colorido.* Enquanto outras descreveram o que observaram: *eu vejo pássaros a chilrear, vejo prédios de várias cores, vejo árvores verdejantes... vejo atrás das grades uma árvore com um ninho com pássaros, vejo flores com muitas cores, vejo o sol brilhante, vejo o céu azul.* Outros ainda atribuíam características ao que viam: *vejo uma árvore despida e simpática, vejo uma bonita borboleta amarela; um sol radiante, que ilumina toda a cidade.*

Ao lermos as produções escritas realizadas por três crianças da turma, conseguimos verificar uma grande diferença, face à descrição da paisagem. Umas limitaram-se a descrever o que estavam a ver superficialmente, deixando de parte alguns pormenores e acontecimentos que estavam a decorrer na natureza. Já em outros textos conseguimos ler uma descrição mais completa, na qual as crianças efetuaram uma atenta observação, indo além do que estava à vista de todos. Na sua maioria, as crianças tiveram o cuidado de caracterizar as árvores, as flores, os animais, as nuvens (...), mencionando,

também, as ações que determinados animais estavam a desempenhar na altura da sua observação.

Pensamos que é cada vez mais importante estruturarmos atividades que motivem as crianças a aprender pois, segundo Neto (2020) “a sua motivação e curiosidade é o motor para a aprender a investigar as coisas mais simples e mais complexas” (p.229). Já na sala, muitas crianças quiseram partilhar com os colegas e professoras as produções escritas que tinham realizado, demonstrando alegria e certo orgulho pelas suas descrições.

Esta EEA que analisamos foi das mais importantes e instigantes, pois não só permitiu concentração, observação, análise, imaginação e o domínio da escrita, como também veio a comprovar a possibilidade de articular os diferentes conteúdos com o espaço exterior. Por outras palavras, veio desmistificar a tradicional ideia de que a aprendizagem só é possível de ser realizada no espaço interior de uma sala de aula pois, “o que se fazia nos espaços fechados afinal pode ser realizado no exterior em todas as dimensões dos saberes que as crianças requerem” (Neto, 2020, p. 229).

3.3.2 À descoberta dos sólidos geométricos

A EEA intitulada “À descoberta de sólidos geométricos” foi realizada no âmbito na componente curricular de matemática, e abrangeu o domínio da geometria e medida, nomeadamente o conteúdo “sólidos geométricos”. Sendo um conteúdo já anteriormente abordado, começámos por questionar às crianças, o que eram sólidos geométricos, na qual obtivemos as seguintes respostas

Joana- São figuras geométricas

Maria- Que têm três... não, quatro dimensões!

(Nota de campo, 13 de junho de 2022)

Abordámos as diferenças entre figuras geométricas e os sólidos geométricos, e incluímos os termos “bidimensional” e “tridimensional”, na qual clarificámos que as figuras geométricas, apresentam duas dimensões (comprimento e largura) e os sólidos geométricos são compostos por três dimensões (comprimento, altura e largura). Logo após pedimos às crianças que enumerassem os sólidos geométricos que conheciam, e à exceção do paralelepípedo e do hexágono, os que iríamos abordar na aula, foram todos nomeados.

Ainda no interior da sala de aula, solicitámos à turma que observassem ao seu redor e tentassem identificar sólidos geométricos, na qual apresentaram diferentes objetos, comparando-os

Cláudia- Eu acho que o estojo é parecido com um cilindro.

Maria- Esta cola também é parecida com um cilindro

Artur (continua)- este afia também

José- O caderno tem forma de paralelepípedo

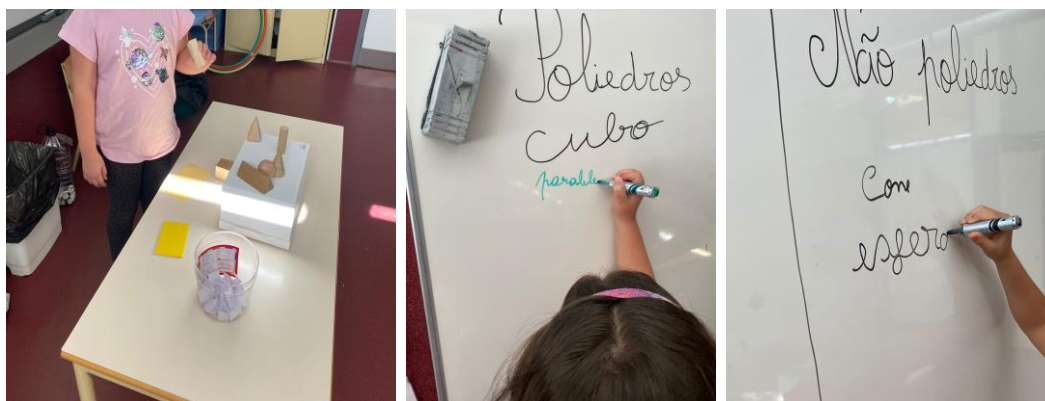
Joana- O estojo é parecido com um paralelepípedo

Artur (intervém)- Joana, não pode ser um paralelepípedo porque tem curvas

(Nota de campo, 13 de junho de 2022)

Fizemos uma breve revisão aos termos “poliedro” e “não poliedro”, que foram consolidados com uma atividade. Nesta, cada criança dirigiu-se ao quadro, escolheu um dos sólidos geométricos dispostos e escreveu se era poliedro ou não poliedro, justificando aos colegas o seu raciocínio (*vide* figuras 39, 40 e 41). Entretanto, as restantes crianças registavam no seu caderno o que estava a ser escrito no quadro. De seguida, procedemos à recapitulação de conceitos como: aresta, vértice, face e base. Embora soubessem identificar cada um destes conceitos no sólido, notou-se que algumas crianças sentiam dificuldade em distinguir aresta de vértice e fizemos diferentes exercícios para ajudar a clarificar estas noções.

Figuras 39, 40 e 41 – Sólidos geométricos poliedros e não poliedros



Logo após, dirigimo-nos para o exterior e a atividade proposta tinha como objetivo descobrir, através da ajuda de enigmas, diferentes sólidos geométricos e proceder à sua classificação.

Organizámos a turma em seis grupos. No exterior havia seis arcos, cada um com um envelope devidamente enumerado, que continha um enigma a fim de ajudar as crianças a encontrar os sólidos geométricos, que tinham sido escondidos previamente (*vide* figuras 42 e 43).

Figuras 42 e 43- Arcos enumerados com os enigmas



Cada grupo retirou de uma sacola um pequeno papel que mencionava qual o número do arco a que se tinham de dirigir e a forma de locomover-se até ao respetivo (pé cochinho, passos de caranguejo, passos de formiga, passos de canguru, saltos a pé juntos, abre e fecha) (vide figuras 44, 45 e 46).

Figuras 44, 45 e 46- Enumeração do enigma e como locomover-se até ao

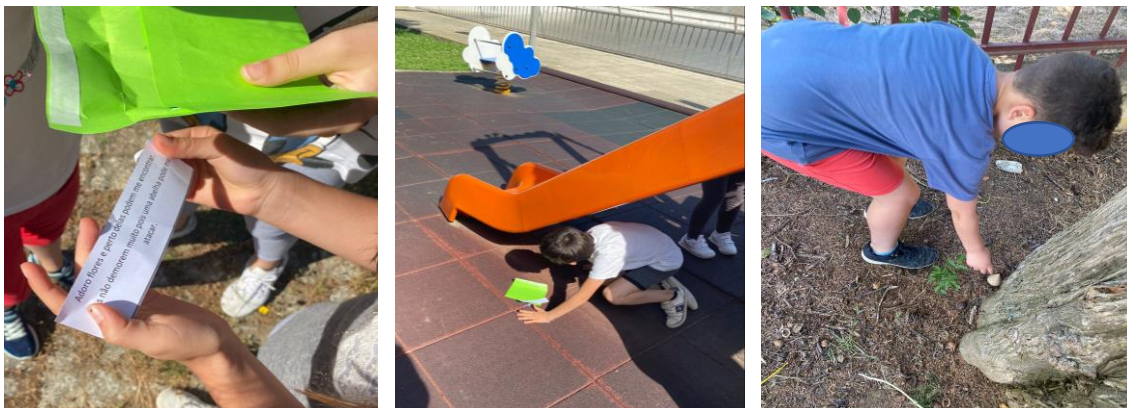


Ao nosso sinal, os grupos deslocaram-se até ao arco e abriram o envelope que continha os enigmas. Sendo estes:

Para me encontrarem, a natureza, terão de explorar. Estou atrás de uma enorme árvore, que me está a tapar (Enigma 1). Gosto de verdura e por isso num arbusto me decidi esconder. Mas não demorem muito, já tenho um vértice a doer (Enigma 2). As minhas flores favoritas são as margaridas e perto delas podem me encontrar. Mas não demorem muito pois uma abelha pode me atacar (Enigma 3). À sombra de uma árvore eu gosto de estar. Procurem-me na mais pequena que conseguem avistar (Enigma 4). Tal como vocês gosto de brincar e explorar. Por isso no parque com certeza me irão encontrar (Enigma 5). Estou a caminho do campo de basquetebol para mais um treino realizar. Se te deslocares até lá com atenção, aposto que me vais encontrar (Enigma 6).

Como podemos verificar, para cada enigma era necessária uma observação atenta ao meio envolvente e a algumas características da natureza, que possibilitaram um maior contacto e exploração do meio. Após a sua leitura e análise os grupos exploraram o espaço em descoberta dos sólidos (*vide* figuras 47, 48 e 49).

Figuras 47, 48 e 49- Leitura dos enigmas e descoberta dos sólidos geométricos



Ao serem descobertos, foi entregue a cada criança uma folha para identificarem o sólido, bem como proceder à sua classificação. Em grupo procuraram um espaço que fosse do seu agrado para fazer o registo (*vide* figura 50).

Figura 50- Classificação do sólido geométrico



De regresso à sala de aula, as crianças demonstraram estar satisfeitas com a atividade, na qual uma revelou “*gosto mais de aprender na rua, é mais divertido*”.

Análise da ação educativa

A atividade desenvolvida, veio, uma vez mais, comprovar que o exterior, também é um local onde se pode aprender e no qual é possível a abordagem a diferentes conteúdos.

Durante a revisão do conteúdo verificámos uma certa familiaridade pelos conceitos abordados, ainda que algumas crianças tenham revelado algumas dúvidas em relação à classificação de sólidos geométricos e à diferença entre poliedros e não poliedros. Tendo conhecimento que a matemática está presente no dia-a-dia, não foi novidade para o grupo, que existem diferentes objetos em forma de sólidos. Segundo Moreira e Oliveira (2003), as crianças “aprendem também quando descobrem a Matemática na Natureza, em situações do quotidiano, em histórias, em canções e em jogos” (p. 180). Quando solicitadas, rapidamente conseguiram encontrar e identificar diferentes sólidos na sala de aula, na qual relataram, também outros objetos posteriores à sala (comparação de um cone de gelado a um cone; de uma bola a uma esfera; de um tijolo a um paralelepípedo).

Ao terem conhecimento que a restante aula iria ser ao ar livre, o grupo revelou animação e entusiasmo. Ao chegarmos ao exterior, as crianças demonstraram agrado pelo cenário organizado para a atividade e embora alguma euforia, o grupo gradualmente acalmou-se e ficou atento à explicação da atividade. Alguns grupos demoraram mais tempo a desvendar os enigmas do que outros, contudo, observou-se uma leitura bastante assertiva e um bom raciocínio por parte de todos. Como já referido, para desvendar o enigma, as crianças teriam de observar atentamente o espaço e a natureza e analisar os tamanhos das árvores, verificar os arbustos, andar pelo campo, (...). Em grupo, discutiram ideias face à classificação do sólido que encontraram, não obstante, verificaram-se algumas dúvidas entre vértice e aresta, que rapidamente, foi clarificado. Pensamos ter ido ao encontro do que Hanscom (2018) aconselha ao dizer que,

uma das melhores formas de as crianças aprenderem é levar a sala para a rua (...) aprender lá fora oferece mais oportunidades para correr riscos, resolver problemas, movimentar o corpo inteiro, usar a imaginação, superar medos, participar em trabalhos de equipa e tolerar e integrar novas experiências sensoriais (p.167).

Por outras palavras Moreira e Oliveira (2003) alegam que a organização de ambientes pedagógicos que desenvolvem a criatividade e motivam as crianças a aprender, são essenciais para uma melhor compreensão da matemática. É necessário adotar um estilo de ensino mais inovador, que envolva as crianças numa veracidade de experiências de aprendizagem para uma maior motivação em aprender.

3.3.3 Peddy Paper- Percurso pedestre pela natureza

Na última semana de estágio propusemos a realização de um Peddy Paper, que intitulamos de “Percurso pedestre pela natureza”. Esta atividade decorreu no período da manhã, no parque Urbano de Fervença, tendo como principal objetivo o conhecimento do parque em questão, através de um percurso pedestre orientado por tarefas estruturadas que possibilitaram a oportunidade de contactar com a natureza e explorar os seus recursos.

Quisemos que esta EEA fosse interdisciplinar, incluindo a abordagem a diferentes componentes curriculares, na qual se evidenciou estudo do meio, na qual incluímos o domínio da natureza; português, abrangendo os domínios da leitura e escrita; matemática, onde abordámos o domínio de geometria e medida (unidades de medida de tempo); artes visuais na qual incluímos os domínios da experimentação e criação, interpretação e comunicação. Bonatto et al., (2012) definem interdisciplinaridade como uma ligação entre diferentes disciplinas nas suas mais diversas áreas. Os mesmos autores consideram, ainda, importante trabalhar este conceito em contexto escolar pois, permite métodos inovadores e dinâmicos, que se refletem em significativas aprendizagens. Nem sempre foi fácil fazer esta articulação curricular, mas foi uma preocupação nossa e procurámos fazê-la sempre que possível.

Antes de partirmos rumo ao parque urbano conversámos sobre o comportamento e regras a adotar durante todo o percurso. Durante o diálogo aconselhámos a prática de atitudes sustentáveis, que não comprometessem ou colocassem em risco o mundo natural. Ainda na sala de aula, constituímos três grupos de quatro elementos e um grupo de cinco, e cada professora e estagiárias ficaram responsáveis em acompanhar um dos grupos durante toda a atividade.

Ao chegarmos, as crianças lancharam e, de seguida, dirigimo-nos ao local que ficou designado de ponto de encontro. Entregámos a cada grupo de crianças uma carta de prova, que é um documento que contém todas as informações sobre o peddy paper, assim como um conjunto de tarefas estruturadas a serem realizadas ao longo da prova (*vide* anexo 1). A carta de prova continha todas as informações necessárias para o bom desenvolvimento do peddy paper. No seu interior havia a identificação das equipas, uma breve introdução, assim como, algumas indicações a ter em conta e, por fim, um conjunto de tarefas, relacionadas com a natureza e os seus recursos. Cada carta de prova foi planeada e organizada, de modo que cada grupo realizasse as mesmas tarefas, mas em

alturas distintas. Para esse propósito foi crucial que cada grupo estivesse atento e seguisse a ordem das quatro sinalizações ao longo da carta de prova.

Durante o desenvolvimento da atividade, as crianças demonstraram-se muito cativadas e empenhadas, uma vez que “gostam de desafios concretos e imaginados no espaço escolar e na comunidade”, estas “são verdadeiros exploradores e estão carentes de viver experiências novas de forma estruturada (negociada e participada) ou em situação de jogo livre” (Neto, 2020, p. 228).

Cada tarefa estava sinalizada. Na sinalização n.º1, foram colocadas quatro questões, focadas num dos elementos naturais: *a folha*. Os grupos foram convidados a explorar o espaço e desafiados a encontrar quatro folhas de espécies diferentes para classificá-las quanto à sua espécie, tamanho, cor e textura, através do preenchimento de uma tabela. Ainda nesta tarefa, foi solicitado às crianças o desenho a duas das folhas que encontraram e a identificação de três utilidades que as plantas podem ter.

Na sinalização n.º 2, um dos sentidos mais desafiados foi a visão. O grupo de crianças foi desafiado a observar o rio de Ferverça, que estava diante dos seus olhos e descrever algumas das suas características. Logo de seguida, as crianças deparam-se com uma questão de opinião relativamente à presença de poluição, e se achavam que os animais que lá habitavam eram ou não saudáveis, na qual obtivemos respostas com opiniões diferentes e muito interessantes (*vide* figuras 51, 52 e 53).

Figuras 51,52 e 53- Observação do Rio de Ferverça



Ao seguir para a sinalização 3, os grupos depararam-se com um exercício na qual tiveram de, num primeiro momento, observar o espaço e as suas características. Depois de registarem as suas ideias, foram convidados a explorar esse mesmo espaço em descoberta de algum animal ou inseto ali presente, para o qual lhes foram entregues lupas (*vide* figuras 54 e 55). De seguida, foi proposto desenhar dois desses animais e identificar a ação que estavam a desempenhar no momento da sua observação. Ainda neste espaço, um dos grupos, encontrou uma pena caída no relvado, na qual procederam à sua análise com a lupa e afirmaram ser de um pássaro grande (*vide* figura 56).

Figura 54- À descoberta de animais e insetos



Figura 55- Descoberta e exploração do “inseto laranja”



Figura 56-Análise de uma pena encontrada pelo



Depois de uma tarefa onde a visão foi imprescindível, passámos para a sinalização n.º 4, onde realizámos uma atividade de audição. Solicitámos às crianças que fechassem os olhos e desfrutassem dos diferentes sons produzidos na natureza e, de seguida, registassem na carta de prova. Neto (2020) entende que “as crianças precisam de estudar e experimentar a Natureza de forma concreta, descobrindo o seu modo de funcionamento, explorando os seus segredos e criando empatia e vinculação afetiva” (p. 153). Posteriormente, as crianças foram convidadas a expressar qual o som que mais gostaram de ouvir e o que menos gostaram.

Depois dos quatro grupos passarem pelas quatro sinalizações, cada uma repletas de atividades e desafios que permitiram um frequente contacto com o mundo natural, as crianças foram convidadas a manter-se no espaço onde se encontravam e escolherem diferentes elementos naturais (caídos no chão), a fim de produzirem uma construção ou composição com esses mesmos elementos (*vide* figuras 57 e 58) Woolley e Lowe (2013) defendem que “os elementos naturais apresentam-se como multissensoriais,

possibilitando inúmeras possibilidades de utilização, em função dos interesses e características de cada criança” (citado em Bilton, Bento & Dias, 2017, p.48). Para as suas produções as crianças utilizaram diferentes folhas, paus, flores, pedras (...), na qual produziram composições, como barcos, borboletas, casas, árvores (...) (vide figuras 59, 60 e 61).

Figuras 57 e 58- Composições com diferentes recursos naturais



Figuras 59, 60 e 61- Algumas composições feitas pelas crianças



Terminado o percurso pedestre e, enquanto nos organizávamos para regressar à escola, bastantes crianças quiseram ainda descobrir diferentes animais que se encontravam no rio, continuando assim, as suas explorações pela natureza.

Reconhecendo o mérito das crianças, foram entregues medalhas de participação a estes pequenos grandes exploradores. Através de atividades como esta “teremos pequenos pesquisadores libertos dos espaços fechados e preparados para aprender no meio do espaço natural e ao ar livre” (Neto, 2020, p.229).

Análise da ação educativa

A EEA foi uma atividade muito produtiva, na qual envolveu não só diferentes áreas disciplinares, como também possibilitou a observação e exploração da natureza e dos seus recursos, num ambiente exterior à escola. Como refere Neto (2020), “existem muitos espaços na cidade que podem ser ocupados e habitados, tornando as interações com a comunidade num centro de aprendizagens experiencial para as crianças” (p.231).

O comportamento das crianças ao longo do peddy paper foi exemplar. Observámos crianças felizes, empenhadas, curiosas e com espírito de equipa. Mediante o grupo que estava a acompanhar, posso afirmar que todos participaram ativamente na atividade, quer na escrita das respostas às tarefas, quer em toda a dinâmica planeada. Inicialmente determinámos que ganharia o grupo que se encontrasse em primeiro lugar no ponto de encontro, com as tarefas todas concluídas, no entanto, as crianças manifestaram-se tão motivadas e interessadas pelas tarefas que estavam a desenvolver, que, grande parte delas, não se apressaram para terminar, pois, o gosto e a curiosidade face à exploração da natureza falaram mais alto do que qualquer competição saudável que poderia existir.

Na sinalização n.º 1, à questão “No espaço em que se encontram conseguem identificar diferentes folhas?” todos os grupos afirmaram que sim. Relativamente à descoberta e classificação de quatro folhas, conseguimos verificar pelas suas respostas que a maioria da sua exploração, baseou-se em folhas de cor verde, à exceção de um grupo que conseguiu encontrar folhas castanhas e “avermelhadas”. No que concerne ao tamanho e textura, todos os grupos identificaram folhas pequenas, médias e grandes com, predominantemente textura lisa. Houve desenhos com diferentes formas de folhas na qual, grande parte dos grupos tiveram o cuidado de evidenciar as suas nervuras. Quando questionadas sobre três das utilidades que as plantas podem ter, as suas respostas foram: *alimentação, vestuário, medicação, decoração, chá, medicamentos, temperos, produção de oxigénio, fixar os solos, cosmética, medicina*, demonstrando conhecimento sobre o assunto. Uma das crianças fez um comentário interessante, na qual alegou que, as plantas não só estavam presentes na alimentação das crianças, como a de muitos animais. Um dos grupos evidenciou a produção do oxigénio como uma das utilidades das plantas, entendendo assim, que as plantas são imprescindíveis à vida humana e animal.

Na sinalização n.º 2, em resposta à questão “Observem o rio e descrevam algumas das suas características.” uma vez mais, conseguimos notar que vários grupos observaram, destacando pormenores, caracterizando os animais (...) e, fazendo assim, uma descrição

mais completa do rio. Contrariamente, outros grupos limitaram-se a ver superficialmente o rio e o que continha, não considerando pormenores. Logo após os grupos depararam-se com uma questão que realmente lhes fez refletir: “O rio parece-vos poluído?”. Dois dos quatro grupos foram da opinião de que não, no entanto os dois grupos restantes afirmaram que sim, justificando o seu raciocínio: *não, porque é normal ter musgo no rio, faz parte da natureza* (grupo 2) e *o rio está poluído porque tem folhas secas, tem muitas ervas em cima do rio, então não conseguimos ver o fundo* (grupo 3). Pelas suas respostas, percebemos que o facto do grupo 3, não conseguir ver a água “limpa” e o seu fundo, ainda que por obstrução de elementos naturais, o rio, aos seus olhos parecia-lhe poluído. Não obstante, o grupo 2 evidenciou, que, por serem elementos naturais, não poluíam o rio, uma vez que fazem parte da natureza. Embora a resposta do grupo 2 esteja mais assertiva na medida em que é impossível controlar os fenómenos naturais, foi interessante o raciocínio do grupo 3. Procurámos esclarecer os grupos de modo a perceberem que, pelo menos naquela zona, o rio estava despoluído de resíduos domésticos, embora noutros locais não acontecesse o mesmo. Quando responderam à questão “Consideram que os animais marinhos que frequentam este rio, vivem de forma saudável?”, os grupos, com diferentes opiniões, responderam: *Não, porque tem águas paradas e a água parada está poluída* (grupo 1); *sim, porque o rio é bem tratado* (grupo 2); *não, porque estariam melhor se o rio não estivesse tão poluído* (grupo 3); *sim, porque a água é corrente, tem oxigénio suficiente e acreditamos que se adaptaram às condições do ambiente* (grupo 4). Tivemos oportunidade de clarificar esta questão e houve uma criança que referiu o facto de haver animais invasores, o caso do lagostim sinal, no rio Fervença.

Na sinalização n.º 3, à questão “Observem atentamente o espaço e as suas características. Que animais ou insetos esperam encontrar neste local?” conseguimos perceber que por ser um espaço terrestre, os grupos mencionaram na sua maioria, animais ou insetos terrestres ou aéreos como *formigas, abelhas, borboletas, libelinhas, besouro, saltão, aranha, peixes* e rãs. Depois de registarem as suas ideias, os grupos foram questionados se tinham conseguido encontrar algum animal naquele mesmo espaço. Verificámos que todos os grupos conseguiram encontrar diversos animais e insetos, não fugindo muito às ideias que tinham, sobre o que esperavam encontrar *abelha, lagarto, passarinhos, lesma* e *caracol*. Ainda neste espaço, um dos grupos, encontrou uma pena caída no relvado e procederam à sua análise com a lupa, onde afirmaram ser de um pássaro grande. Logo após foi solicitado desenhar dois dos animais encontrados, sendo os eleitos, a borboleta, a abelha, o caracol e a formiga. Julgamos que a escolha destes

animais e insetos, parte em grande número, por serem os que mais lhes chamaram a atenção e os que estão mais habituados a desenhar ao longo das suas produções artísticas em crianças. Quando questionadas “Que atividades esses animais ou insetos estavam a desempenhar no momento em que os observaram?” obtivemos as seguintes respostas: *a formiga levava a comida e as outras estavam a caminhar* (grupo 1); *duas borboletas estavam a brincar, o inseto laranja em cima de uma folha, as moscas e as abelhas a voar* (grupo 2); *as borboletas estavam a voar e a brincar* (grupo 3); *a explorar o espaço* (grupo 4). Verificámos que os grupos 1 e 3 limitaram-se a observar as ações de apenas um animal ou inseto, já o grupo 4 generalizou, de forma bastante concisa o que os animais e insetos estavam a desempenhar na altura da sua observação. O grupo 2, contrariamente, descreveu, mais pormenorizada, as ações de quatro insetos, apresentando, assim, uma resposta mais completa. Este exercício de observação e contemplação da vida animal constitui um momento muito curioso e fascinante. Para Neto (2020), “observar a vida animal, apurar os sentidos e aumentar o nível de mobilidade ao ar livre fazem parte da aprendizagem de estilos saudáveis ao longo da vida” (p.152).

Na sinalização n.º 4, as crianças foram convidadas a fechar os olhos e escutar os diferentes sons. Feita uma análise os sons captados pelas crianças foram: *pássaros a chilrear, rio, água a correr, cigarra, rã, grilos, abelhas*. Para além dos sons provenientes da natureza, um dos grupos conseguiu, ainda, identificar *sons de motas, carros e vozes de pessoas*. Quando questionadas “Qual foi o som mais agradável e o menos agradável que ouviram?” as suas respostas em relação aos sons mais favoráveis foram: *rio* (grupo 1, 2, 3 e 4) e *grilos* (grupo 1). Em relação aos sons menos agradáveis, os grupos responderam: *rãs* (grupos 2 e 4) e *abelhas* (grupo 3). O grupo 1 não mencionou nenhum som que aos seus ouvidos fosse menos agradável.

Durante a composição com diferentes elementos naturais, caídos no chão, na qual as crianças foram instigadas a um momento de imaginação e criatividade, verificou-se que esta foi uma das atividades que as crianças mais gostaram de realizar pelas suas expressões de contentamento e comportamentos frenéticos. Embora tenha havido trabalho em equipa em todas as restantes atividades, esta foi a que sentiu uma maior cooperação entre os grupos. Bilton, Bento e Dias (2017), são da opinião de que “os espaços naturais assumem-se também como palco para importantes interações entre crianças que, ao serem confrontadas com os imprevistos da Natureza, são incentivadas a cooperar, partilhando ideias, estratégias (...)” (p.52). O fim da atividade foi marcado por

um momento memorável, onde os grupos tiveram a necessidade de partilhar as suas produções entre eles, com um sorriso estampado no seu rosto.

Vivemos tempos, em que o exterior enquanto espaço educativo ainda causa algum transtorno e receio por parte dos educadores/professores e pais. Contudo, assistimos a boas experiências neste espaço, nas quais as crianças se envolveram e realizaram boas aprendizagens. Acima de tudo, são necessárias crianças motivadas pois, “sem motivação e exploração de contextos desafiantes não se pode aprender” (Neto, 2020, p.229).

4. Apresentação e análise de dados dos inquéritos por questionário às crianças do Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste tópico procedemos à apresentação e análise de dados recolhidos a partir dos inquéritos por questionário às crianças do JI e 1.º CEB, com quem tivemos a oportunidade de interagir durante a PES. Os dados tinham como objetivo conhecer a opinião das crianças em relação ao espaço exterior.

O inquérito por questionário desenhado para as crianças do JI revela uma estrutura simples, baseada essencialmente em sete questões de resposta fechada. Esta técnica de recolha de dados foi pensada e estruturada tendo em conta a faixa etária dos inquiridos, e à seleção de um conjunto de questões que julgámos serem as mais pertinentes para dar respostas à temática de investigação.

Já o inquérito por questionário direcionado às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico era constituído por doze questões de resposta fechada e questões de resposta aberta, na qual as crianças puderam exprimir, por escrito, a sua opinião em relação a diferentes questões colocadas, sobre o espaço exterior.

Tendo em conta as questões de ética e compromisso ético, de respeito pela participação das crianças na investigação, foi necessário o seu consentimento informado, tal como, a autorização dos seus encarregados de educação.

4.1 Apresentação e análise de dados recolhidos no Jardim de Infância

Ao longo do presente ponto iremos apresentar a análise de dados recolhidos no JI, onde daremos a conhecer as opiniões das crianças relativamente à temática em estudo.

O inquérito por questionário foi implementado ao grupo de crianças do JI com quem trabalhámos durante a prática pedagógica. Foram registadas um total de treze respostas, dadas pelas crianças, sendo nove do sexo masculino (69%) e quatro do sexo feminino (31%) (*vide* figura 62), com idades de três (46%), quatro (31%) e cinco (23%) anos (*vide* figura 63).

Figura 62- Gráfico do sexo do grupo de crianças do JI

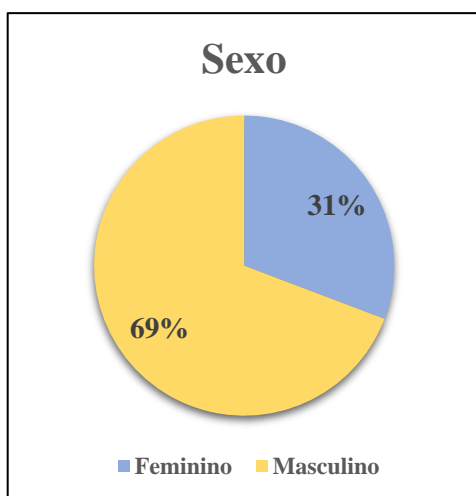
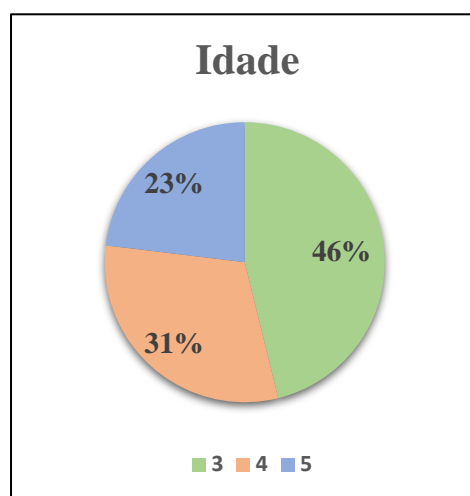
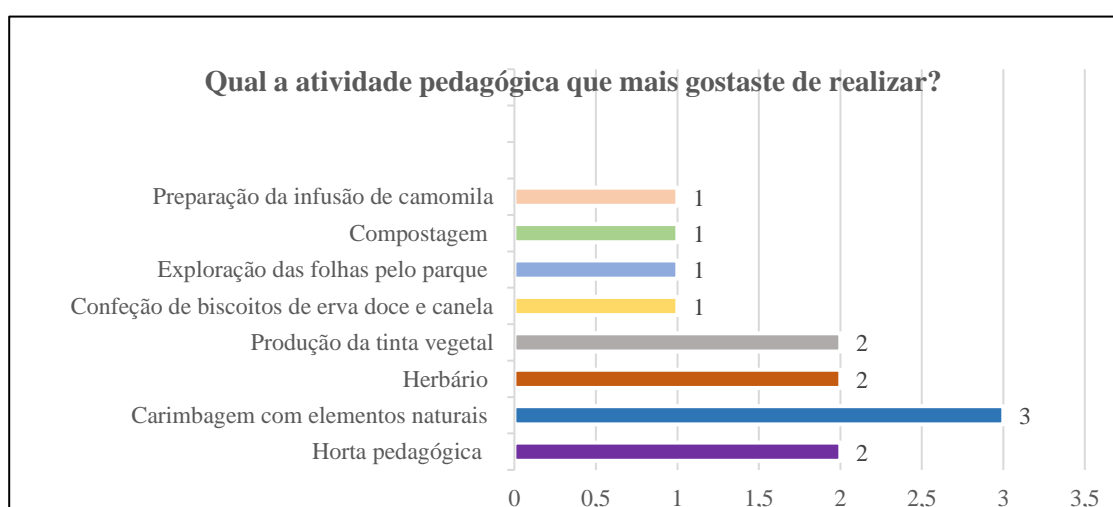


Figura 63 - Gráfico das idades do grupo de crianças do JI



A fim de entendermos se as atividades educativas planeadas no espaço exterior, haviam gerado algum impacto para o grupo, questionamos qual a atividade que mais gostaram de realizar, de todas as desenvolvidas ao longo da PES. Para reavivarmos a sua memória, recorreremos aos registos fotográficos, na qual as crianças tiveram a oportunidade de recordar todas as atividades educativas proporcionadas, dentro e fora de quatro paredes (vide figura 64).

Figura 64- Gráfico das respostas das crianças à pergunta “Qual a atividade pedagógica que mais gostaste de realizar?”



Verificamos que três crianças (23%) elegeram “carimbagem com elementos naturais”, seguindo-se as atividades “herbário”, “produção de tinta vegetal” e “horta

pedagógica”, que foram, cada uma delas, a escolha de duas crianças (15%). As demais, “preparação de infusão de camomila”, “confeção de bolachas de erva doce e canela”, “exploração de diferentes folhas pelo jardim” e “compostagem” contaram, cada uma, com a preferência de uma criança (8%). Das oito atividades elegidas pelas crianças, quatro (50%) foram realizadas no espaço exterior da instituição. As restantes quatro (50%), embora tenham sido desenvolvidas no interior da instituição, contaram com a presença de recursos naturais, que atravessaram portas e enriqueceram pedagogicamente as nossas atividades. Apesar de ser imprescindível explorar o exterior no próprio espaço, é também importante e até mesmo interessante acarretar a natureza para a sala. Neste sentido, Hanscom (2018), sugere que

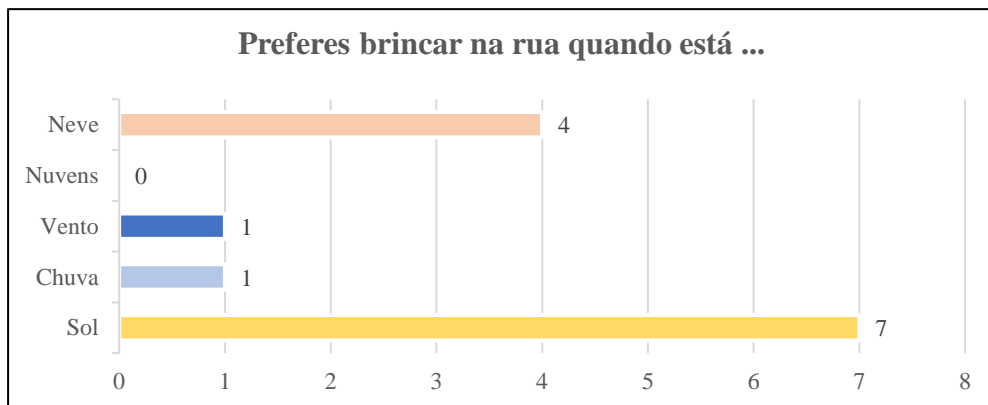
só ter plantas na sala pode ter um efeito calmante (...). Outra forma de trazer a natureza para dentro é ter cestos com pinhas, bolotas, avelãs e pequenos pedaços de árvore com as quais podem construir e criar (...). Incubar ovos e borboletas, e criar quintas de formigas são também métodos engraçados para envolver as crianças com o que se passa no mundo natural (p.167).

Várias são as formas criativas de possibilitar momentos e experiências que envolvam o contacto frequente com o mundo natural, quer ao ar livre, como em espaços fechados.

Ao questionarmos as crianças sobre a utilização de elementos naturais ao longo das atividades, verificamos, que as treze crianças manifestaram a sua concordância em recorrer aos elementos da natureza para deles fazerem novas descobertas. De facto, é algo que as crianças gostam de fazer quando estão no exterior, e as oportunidades de aprendizagem são muito variadas. Vários autores (Bilton, Bento & Dias, 2017; Carreira, 2016; Martins & Neves 2020; entre outros) defendem que os elementos naturais podem ser considerados mais estimulantes e desafiantes do que materiais plásticos e fabricados, acarretando um maior desafio no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Quando questionamos as crianças sobre com que estado de tempo preferiam brincar na rua, observa-se na figura 65 que sete crianças (54%) preferem sair da sala quando está sol, quatro crianças (31%) quando está neve, uma criança (8%) quando está vento e uma criança (7%) quando está chuva. Nenhuma criança escolheu a opção nuvens.

Figura 65- Gráfico da preferência das crianças em relação ao estado de tempo que preferiam brincar na rua

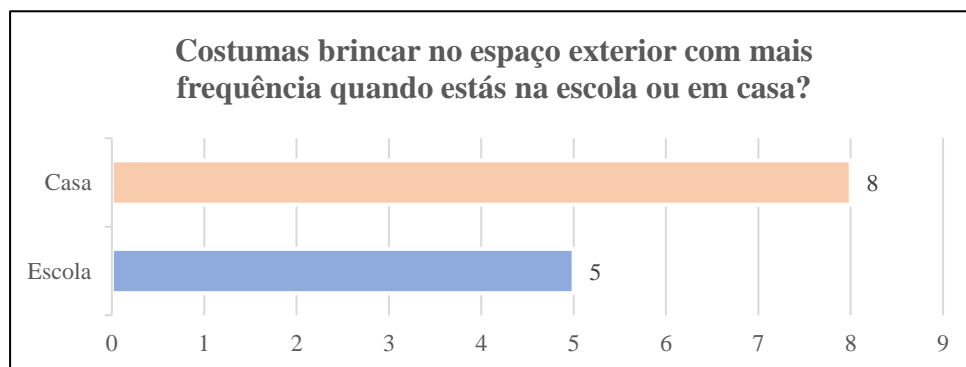


Refletimos com base em diferentes estudos, nomeadamente Figueiredo, (2015) e L' Ecuyer, (2016) que, embora acreditemos que muitas crianças do nosso país apreciem dias soalheiros, consideramos que esta sua escolha poderá ser influenciada pelo hábito de se dirigirem ao exterior apenas quando está sol e a temperaturas consideradas “favoráveis”. Recordemos o estudo de Figueiredo (2015), que comprova que as crianças apenas brincavam ao ar livre quando está sol e a uma temperatura amena. Esta é uma realidade bastante comum no nosso país, derivada ao receio dos adultos relativamente a possíveis constipações provenientes do frio e da chuva. No que concerne a esta situação, L' Ecuyer (2016), questiona “porque começam as crianças de hoje a correr, assustadas, quando lhes cai uma gota em cima? Porque têm medo da humidade e do frio? Porque existe uma falsa crença de que as crianças apanham constipações e gripes quando vão para a rua, no Inverno” (p.79). No entanto, sabe-se que muitas dessas constipações e gripes são mais habituais no inverno, porque as crianças permanecem muitas horas na sala, onde não há circulação de ar, e estão em constante contacto umas com as outras, o que poderá transmitir mais rapidamente qualquer tipo de vírus (Academia Americana de Pediatria). Face a estas palavras, refletimos sobre a necessidade de proporcionar às crianças novas experiências e brincadeiras ao ar livre, onde possam experienciar e usufruir de diferentes sensações meteorológicas, independentemente da estação do ano, naturalmente, agasalhadas. Ao permitir explorar os diferentes fenómenos meteorológicos, possibilita-se às crianças prazerosas experiências ao ar livre, proporcionando um maior conhecimento da natureza e do seu natural funcionamento.

Ao questionarmos as crianças sobre se costumavam brincar no espaço exterior com mais frequência quando estavam em casa ou na escola, podemos verificar na figura

66 que oito crianças (62%) assumiram brincar mais vezes ao ar livre quando se encontravam em casa, enquanto apenas cinco crianças (38%) afirmaram brincar na escola.

Figura 66- Gráfico das respostas das crianças à questão “Costumas brincar no espaço exterior com mais frequência quando estás na escola ou em casa?”



Apesar das respostas das crianças terem uma maior incidência para a opção “casa” podemos alegar que o grupo em questão se dirigia com regularidade não só ao exterior da instituição, como a espaços exteriores à instituição a fim de realizar vários momentos de brincadeira livre e diferentes atividades pedagógicas. Contudo, os dados presentes na imagem são o reflexo de muitos contextos educativos do nosso país, tal como em muitos países do Sul da Europa (Bilton, Bentos & Dias, 2017; Neto, 2020; entre outros). Sabemos que existem várias escolas e famílias que não valorizam, nem revêm o exterior enquanto contexto educativo, fazendo com que a ida e exploração das crianças a este espaço seja cada vez mais reduzida ou, até mesmo escassa. Estas situações necessitam de uma urgente mudança e inovação pedagógica, de modo a promover, nas escolas, um contacto mais regular com o espaço exterior e com o mundo natural.

Também em casa, a família deve acompanhar regularmente as crianças ao exterior, a fim de lhes proporcionar momentos de brincadeira livre, exploração e interação com e no ar livre. Como cita Neto (2020), os pais têm a perceção de que

as crianças brincam pouco e de que a maioria do tempo lúdico está restringido ao espaço das escolas, com pouco tempo para brincadeiras em casa e jogos e atividades na rua, que passam a ser praticamente inexistentes. Por outro lado, têm comportamentos muito restritivos em relação a situações de risco e exploração livre do brincar dos seus filhos (p.75).

A falta de tempo por parte da família e a superproteção parental, acabam por afastar as crianças do exterior e da natureza, levando-as a permanecer longos períodos em espaços fechados e, na sua maioria, em frente a ecrãs, o que poderá comprometer a sua

saúde física, cognitiva e interações sociais. Neto (2020), aconselha que “sair de casa e explorar o ar livre e a Natureza é uma boa oportunidade para retirar as crianças de uma exposição excessiva aos dispositivos digitais e de criar um equilíbrio sensato entre atividade sedentária e atividade física” (p. 157).

Em síntese

Podemos afirmar que é notável para estas crianças um significativo interesse por atividades no espaço exterior, bem como a utilização de diferentes recursos naturais.

De todas as atividades no exterior proporcionadas ao longo da PES as crianças elegeram a carimbagem com elementos naturais, a construção do herbário, a horta e a produção de tinta vegetal, como as que mais gostaram de realizar.

A preferência por brincar ao ar livre em dias de sol é assumida e uma maior regularidade de frequentar o exterior, em casa, é revelada.

4.2 Apresentação e análise de dados recolhidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No presente ponto, daremos a conhecer a análise de dados recolhidos na turma do 1.º CEB, onde evidenciaremos algumas das suas opiniões acerca do espaço exterior.

O inquérito por questionário foi implementado a um grupo de crianças do 3.º ano de escolaridade, na qual se registou um total de 16 respostas, sendo dez do sexo masculino (63%) e seis do sexo feminino (37%) (*vide* figura 67), com oito (44%) e nove (56%) anos de idade (*vide* figura 68).

Figura 67- Gráfico do sexo do grupo de crianças do 3.º ano de escolaridade

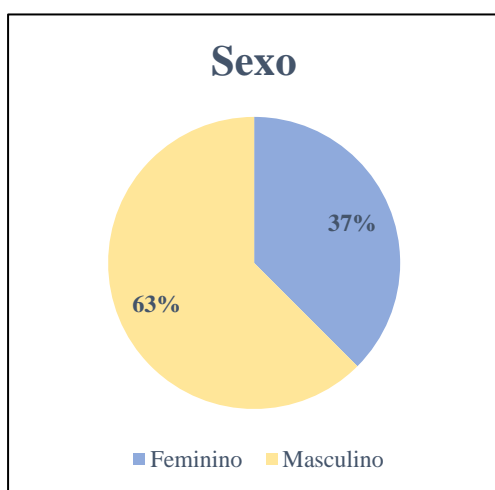
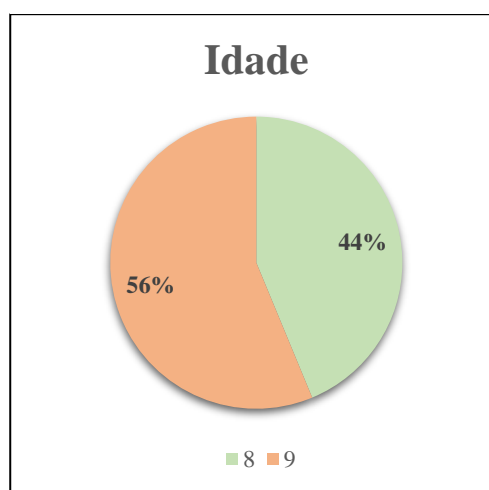
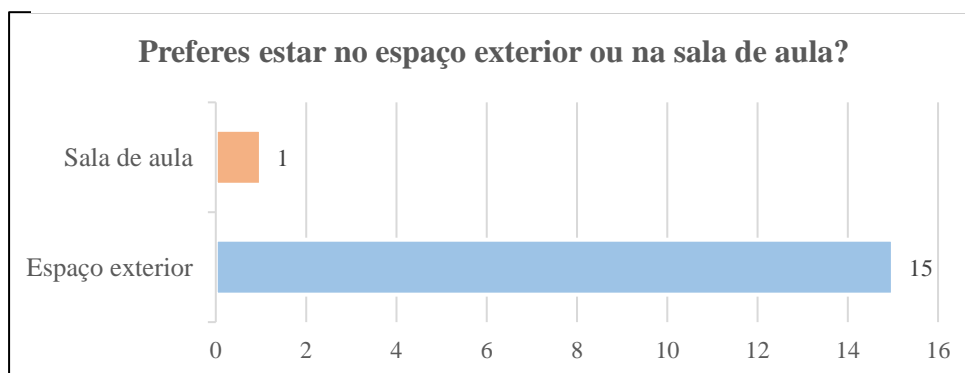


Figura 68- Gráfico do sexo do grupo de crianças do 3.º ano de escolaridade



Quando questionadas sobre qual dos espaços as crianças mais gostavam de estar, observa-se na figura 69, que quinze crianças (94%), têm preferência em frequentar o espaço exterior, enquanto uma criança (6%), assume preferir a sala de aula.

Figura 69- Gráfico das respostas das crianças à pergunta “Preferes estar no espaço exterior ou na sala de aula?”



A preferência da maioria da turma (94%) pelo espaço exterior, foi notável durante a PES, pelos comportamentos de euforia e expressões de felicidade, quando as crianças tinham conhecimento da ida e realização de atividades neste espaço. Quando questionadas sobre o porquê das suas respostas, podemos dizer que as mesmas foram variadas. Para facilitar a leitura organizamos e agrupámos as justificações das crianças em quatro categorias: i) interesse pela aprendizagem e descoberta no espaço exterior; ii) fascínio pela natureza; iii) satisfação por interagir com o (e no) meio exterior; iv) preferência em aprender na sala de aula.

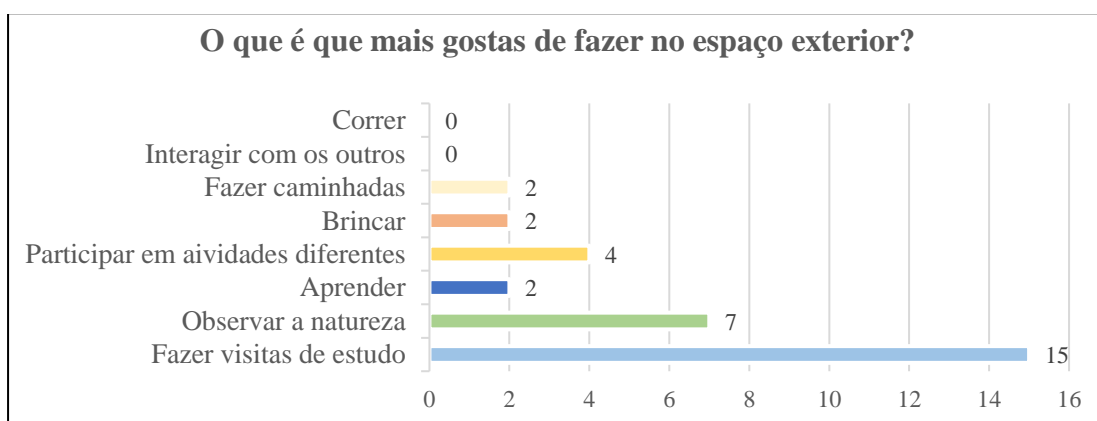
Tabela 4- Categorização das justificações dadas pelas crianças à questão “Preferes estar no espaço exterior ou sala de aula? Porquê?”

| Categorização das justificações dadas pelas crianças à questão “Preferes estar no espaço exterior ou sala de aula? Porquê?” | |
|--|----------------------|
| Interesse pela aprendizagem e descoberta no espaço exterior | 5 (31%) |
| Fascínio pela natureza | 2 (13%) |
| Satisfação por interagir com o (e no) ar livre | 8 (50%) |
| Preferência em aprender na sala de aula | 1 (6%) |
| Total | 16 (100%) |

As justificações de metade do grupo da turma, mais propriamente oito crianças (50%) incidiram sobre a satisfação que sentem em interagir com e no ar livre, na qual duas dessas crianças justificaram “*porque o ar livre faz bem*”, “*porque é mais divertido brincar com os meus amigos na rua*”, e “*porque gosto de apanhar ar livre*”. Cinco crianças (31%) demonstraram interesse em aprender e descobrir no espaço exterior, em que duas delas justificaram “*porque gosto de aprender ao ar livre*” e “*na rua descobrimos muitas coisas novas*”. Duas crianças (13%) assumiram um fascínio pela natureza, na qual evidenciaram “*adoro olhar a paisagem*” e “*gosto de apreciar os pássaros a voar*”. Apenas uma criança (6%) preferia estar na sala de aula, afirmando “*gosto de aprender na sala de aula*”.

Ao questionarmos sobre quais os tipos de atividades que as crianças mais gostavam de concretizar no espaço exterior, cada uma selecionou duas atividades (vide figura 70).

Figura 70- Gráfico das respostas das crianças à questão “O que é que mais gostas de fazer no espaço exterior?”



Observa-se que “fazer visitas de estudo” é uma atividade que cativa grande parte deste grupo de crianças, com quinze registos (47%), seguindo-se “observar a natureza” com sete escolhas (22%) e “participar em atividades diferentes” com a eleição de quatro crianças (13%). Para além destas atividades, as crianças demonstraram também interesse por “brincar”, “aprender” e “fazer caminhadas”, cada uma delas com dois registos (6%). As opções “correr” e “interagir com os outros”, não obteve nenhuma escolha. Estes últimos resultados levam-nos a uma reflexão mais cuidada, uma vez que pensamos que estar no meio exterior admite comportamentos como, por exemplo, correr, e interagir com os seus pares, o que nos leva a ponderar que nesta resposta as crianças talvez não fossem totalmente francas connosco e respondessem o que acharam mais conveniente.

No exterior as crianças podem realizar uma diversidade de atividades livres e estruturadas, que proporcionam múltiplas experimentações distintas, daí ser tão importante planejar e organizar diferentes atividades ao ar livre, a fim de dar a oportunidade às crianças para usufruírem das potencialidades que este espaço tem a oferecer. O espaço exterior pode ser bastante rico em experiências, desde que se reconheça esse espaço como um prolongamento do espaço interior, bem como um lugar proporcionador de desenvolvimento e aprendizagem. O adulto tem aqui um papel preponderante, potenciando as condições adequadas para o processo educativo.

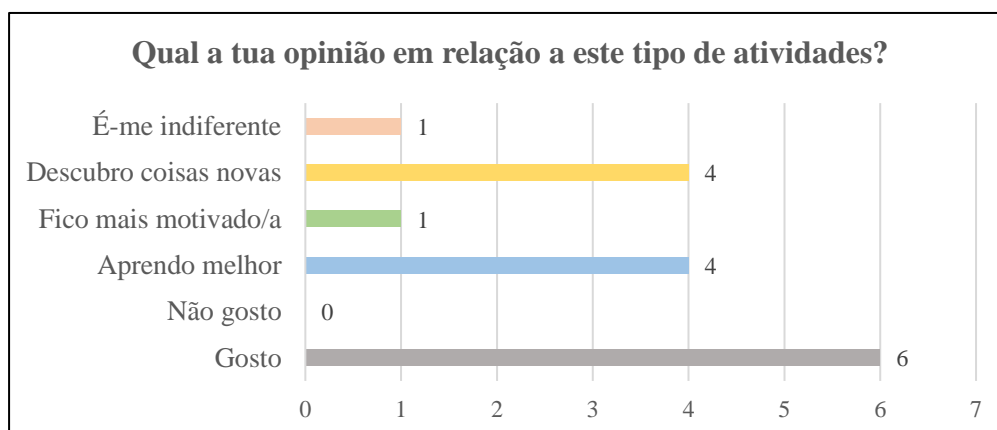
Ao questionarmos as crianças sobre a sua opinião face ao papel dos seus professores relativamente à dinamização de atividades no espaço exterior, os seus pontos de vista foram distintos, como podemos corroborar na figura 71.

Figura 71- Gráfico das respostas das crianças à questão “Os teus professores costumam dinamizar atividades no espaço exterior?”



Pela análise da imagem, verifica-se que nove crianças (56%), consideraram que havia uma frequente dinamização de atividades no espaço exterior por parte dos professores, seis crianças (38%), afirmaram que a concretização de atividade neste espaço era apenas realizada às vezes, enquanto uma criança (6%) discordou. A fim de completarmos esta questão, interrogámos as crianças sobre as suas opiniões em relação a este tipo de atividades proporcionadas pelo professor, mas que eram realizadas no exterior (*vide* figura 72).

Figura 72 – Gráfico das respostas das crianças à questão “Qual a tua opinião em relação a este tipo de atividades?”



A opção “gosto” foi a mais assinalada pela turma, com 6 registos (38%), seguindo-se “aprendo melhor” e “descubro coisas novas” cada uma com 4 escolhas (25%). O tópico “fico mais motivado/a” foi selecionada apenas por uma criança (6%) assim como, “é-me indiferente”. Nenhuma criança selecionou “não gosto”.

Estes dados revelam que as crianças gostam de sair da sala de aula para o exterior, mostrando desta forma que pensam que se aprende no exterior e que há oportunidades de explorar, observar e descobrir o meio envolvente.

Considerando as respostas das crianças à pergunta “Na tua opinião, o espaço exterior pode ajudar nas aprendizagens?”, todas as crianças assinalaram que sim. Quando questionadas sobre o porquê da sua escolha, as respostas relacionam-se essencialmente com a motivação e descoberta (*vide* tabela 5).

Tabela 5- Categorização das justificações dadas pelas crianças à questão “Na tua opinião, o espaço exterior pode ajudar nas aprendizagens... Porquê?”

| Categorização das justificações dadas pelas crianças à questão “Na tua opinião, o espaço exterior pode ajudar nas aprendizagens... Porquê?” | |
|---|----------------------|
| Maior motivação durante a aprendizagem | 5 (31%) |
| Descobertas diversificadas | 11 (69%) |
| Total | 16 (100%) |

As justificações de mais de metade do grupo, 11 crianças, (69%) incidiram sobre as descobertas diversificadas que este espaço lhes faculta, na qual três crianças

responderam “*porque podemos fazer coisas novas e estamos a aprender*”, “*porque observamos a natureza e aprendemos coisas novas*” e “*na rua conseguimos descobrir coisas diferentes*”. As restantes cinco crianças (31%) afirmaram que a sua motivação era maior quando envolvidas em atividades no exterior, na qual uma delas expressou, “*porque me dá motivação para aprender mais*”.

Reiteramos que durante a PES conseguimos implementar atividades no espaço exterior relacionadas com os conteúdos abordados, e observamos crianças mais empenhadas e interessadas pela aprendizagem.

Para finalizar, questionámos a turma sobre a frequência com que gostariam de sair da escola, na qual as dezasseis crianças, que corresponde à totalidade dos inquiridos selecionaram a opção “mais vezes”. Podemos averiguar as justificações das crianças face à sua escolha a esta questão na tabela 6, na qual, uma vez mais, recorremos à categorização para uma melhor organização de dados.

Tabela 6- Categorização das justificações dadas pelas crianças à questão “Se pudesses escolher, gostarias de sair mais vezes da escola... Porquê?”

| Categorização das justificações dadas pelas crianças à questão “Se pudesses escolher, gostarias de sair mais vezes da escola... Porquê?” | |
|---|--------------|
| Interesse em explorar e observar a natureza | 6 (38%) |
| Tendência em aprender mais e melhor | 5 (31%) |
| Brincar ao ar livre | 5 (31%) |
| Total | 16 (100%) |

Podemos observar que seis inquiridos (38%) evidenciaram um interesse em explorar e observar a natureza, em que duas dessas crianças justificaram “*porque adoro a natureza*” e “*porque gosto de aventuras na natureza*”. Cinco participantes (31%) afirmaram aprender mais e melhor ao ar livre, na qual duas crianças indicaram “*aprendemos coisas novas*” e “*é mais divertido aprender*”. Por fim, cinco crianças (31%) manifestaram gosto por brincar e usufruir destes espaços para lazer, justificando “*brincamos muito*”.

Como já referido ao longo deste trabalho, é importante realizar atividades no exterior da escola, mas também dar a possibilidade de as crianças explorarem e conhecerem espaços exteriores à escola (Neto, 2020).

Durante a PES planificámos uma atividade num espaço exterior à escola que foi muito do agrado das crianças: um peddy paper pela natureza. Neste as crianças observaram, exploraram e analisaram o mundo natural, como resultado observámos crianças felizes, motivadas, muito curiosas e participativas.

O facto de apenas cinco crianças se referirem ao brincar, despertou-nos alguma atenção. Como afirma Marques (2019), brincar é potencialmente mais do que diversão, enquanto a criança brinca, está a aprender e a crescer. No entanto, estamos perante uma era de crianças que “não brincam, já deixaram de brincar ou já não sabem brincar” (Neto, 2020, p. 18) devido essencialmente à superproteção parental; ao medo excessivo dos pais e educadores; à redução considerável da margem para o risco físico, cognitivo, emocional e social; às agendas muito organizadas e estruturadas; às extensas horas que as crianças perduram sentadas em casa e na escola; entre outras tantas razões que explicam a ausência do brincar na vida das crianças do nosso tempo (Neto, 2020). Perante esta situação, é necessário refletir sobre o estado atual do brincar ao ar livre, uma vez que, “a brincadeira ativa livre no espaço exterior está a tornar-se rara, uma coisa do passado” (Hanscom, 2018, p. 83).

Em síntese

A maioria das crianças prefere estar no espaço exterior, revelando que sente uma satisfação por interagir com e no ar livre. As visitas de estudo foram muito apreciadas pelo grupo enquanto atividades para se fazerem no exterior, em detrimento de correr e interagir com os amigos, que não foram de todo selecionados. É também revelado um interesse por observar a natureza.

As crianças referem ainda que os seus professores dinamizam atividades no exterior, afirmam gostar dessas atividades, salientando que aprendem melhor e descobrem coisas novas e diferentes. No entanto se pudessem escolher, sairiam mais da escola. Neste caso, a razão da ida para o exterior prendia-se com o interesse em explorar a natureza, com a questão de aprender mais e também com a brincadeira.

Todas as crianças consideram que o espaço exterior pode contribuir para as suas aprendizagens, nomeadamente porque há uma maior motivação durante esse processo de ensino e também porque podem fazer aprendizagens diversificadas.

Considerações finais

Ao longo deste tópico faremos uma breve reflexão sobre o trabalho prático e investigativo que desenvolvemos durante a PES, no âmbito dos contextos de creche, JI e 1.º CEB.

A PES foi uma mais-valia para a nossa formação pessoal e profissional uma vez que nos dotou de conhecimentos e aprendizagens essenciais para o futuro. A oportunidade de interagirmos diretamente com as crianças, educadoras/professoras cooperantes, auxiliares de ensino e família, possibilitou-nos experiências enriquecedoras que nos deram uma visão mais realista do ambiente e processo educativo.

A observação foi uma das fases mais importantes durante a PES, uma vez que nos permitiu ter conhecimento das características culturais e organizacionais de cada contexto educativo, tal como das características pessoais, sociais e culturais de cada uma das crianças. Corroboramos a ideia de Oliveira- Formosinho e Formosinho (2013) ao afirmar que

a observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da estrutura de atribuição de significado à experiência desta outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, noutra cultura (p. 30).

O processo de observação foi também determinante ao longo da investigação visto que nos permitiu entender, com maior precisão, o envolvimento e interação das crianças com o (e no) espaço exterior e na natureza. Observámos crianças com muita vontade de explorar o mundo lá fora.

Os momentos de intervenção na PES proporcionaram um maior contacto e aproximação com o grupo de crianças, na qual procurámos realizar EEA que abordassem as diferentes áreas curriculares, respondessem às necessidades e interesses das crianças e permitissem o frequente contacto com o ar livre. Na creche e no JI conseguimos, com maior regularidade, implementar atividades livres e estruturadas no espaço exterior, em contacto com a natureza e com os seus recursos, já no âmbito do contexto de 1.º CEB, ainda que com menor frequência, foi possível a realização de atividades de diferentes áreas no espaço exterior, na qual o grupo teve a oportunidade de abordar os conteúdos curriculares fora de quatro paredes.

A planificação foi um documento que nos acompanhou ao longo de toda a intervenção educativa. O processo de planificação era elaborado previamente em colaboração com as professoras supervisoras e educadoras/professoras cooperantes. Tivemos em consideração que “todas as componentes curriculares da planificação são consideradas importantes para o trabalho docente, tendo em vista o sucesso da ação pedagógica” (Santos et al., 2016, p. 1045). E como tal, durante todo o processo de planificação tivemos também em conta os documentos oficiais, como por exemplo as orientações curriculares para a educação pré-escolar, as aprendizagens essenciais e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Planificaram-se atividades na sala, no espaço exterior da instituição e em espaços exteriores à instituição, de modo a ir além de uma aprendizagem detida entre quatro paredes, reconhecendo, portanto, que o ensino também tem lugar no mundo exterior, repleto de estímulos importantes para potenciar o desenvolvimento holístico das crianças. Quisemos fazê-lo por acreditarmos que o contacto precoce com o exterior e mundo natural, apesar de contribuir significativamente para a formação de competências cognitivas, motoras, emocionais e sociais, permite uma maior sustentabilidade e preservação, tornando as crianças, cidadãs mais conscientes e responsáveis face ao meio que as envolve (Neto, 2020). No que diz respeito ao tempo, este foi organizado diferenciadamente de contexto para contexto, tendo em conta a faixa etária de cada grupo de crianças. Pode-se dizer que tanto o espaço, como o tempo foram organizados e pensados de modo a permitir dinâmica, interatividade e continuidade educativa, tal como defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013).

Ao longo da intervenção educativa procurámos estar dentro dos pressupostos de uma pedagogia participativa por admitirmos que “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.9). Ou seja, tentámos que as crianças tivessem um papel mais ativo no seu processo educativo, sendo co-construtoras do seu próprio conhecimento e aprendizagem, o que implica a escuta, o diálogo, a negociação. Assumimos um papel de mediadoras dos direitos das crianças, bem como apoiantes e colaboradoras no seu processo de processo de ensino e aprendizagem. A criança, no seu todo, foi sempre o centro de todo o processo, e foi sempre entendida como competente e sujeito de direitos.

Fazendo agora referência à componente investigativa que integra este relatório consideramos ter conseguido, em parte, dar resposta aos objetivos delineados.

O primeiro objetivo, *planificar atividades ao ar livre que suscitem o desafio, permitam o conhecimento prático e a exploração da natureza e dos seus recursos*, foi

aquele que tivemos sempre em mente quando planificávamos para os três contextos educativos. Podemos afirmar que no âmbito de creche, JI e 1.ºCEB conseguimos planificar diferentes atividades ao ar livre, na qual instigamos as crianças a enfrentar vários desafios singulares deste espaço. Percebemos que no exterior e em contacto com a natureza e os seus recursos, as crianças adquiriam, com maior satisfação e motivação, conhecimentos, aprendizagens e experiências difíceis de vivenciar e recriar na sala.

O segundo objetivo, *melhorar a qualidade dos espaços exteriores, tirando partido da diversificação de recursos e atendendo aos interesses das crianças* foi concretizado no âmbito do JI. O espaço exterior da instituição apresentava bastante potencial, contudo, possuía pouca oferta de materiais e recursos. Neste sentido, em conjunto com a educadora cooperante, auxiliares de ensino, família e crianças, conseguimos renovar o espaço, possibilitando novos e diferentes equipamentos e materiais, que rompessem com os ditos “tradicionais” e permitissem uma maior exploração e momentos de brincar arriscado, bem como, uma maior interação com o mundo natural.

O terceiro objetivo, *criar no contexto exterior do pré-escolar, um espaço educativo, considerando-o como um prolongamento do espaço interior*, foi alcançado. Na creche e no JI foram planificadas e implementadas atividades de forma a haver continuidade educativa entre o espaço interior e espaço exterior, que resultaram em EEA muito enriquecedoras por toda a dinâmica e interação. Neste sentido, podemos afirmar que corroboramos a ideia de Neto (2020), quando refere que “precisamos de fazer uma espécie de regresso à Natureza, com uma metodologia alternativa ao aprisionamento na sala (...)” (p. 130), porque a aprendizagem não se faz apenas sentadas e fechadas entre quatro paredes. Ora, é necessário e urgente, “caminhar no sentido de criar espaços exteriores que sejam significativos nas «culturas de infância», para que os educadores e professores façam experiências alternativas, que sejam robustas e excitantes” (pp. 130-131).

O quarto objetivo, *perceber as percepções das crianças, relativamente ao espaço exterior*, foi realizado no terminar da ação educativa nos contextos de JI e 1.º CEB e tinha como objetivo conhecer as opiniões dos dois grupos de crianças comparativamente ao espaço exterior, depois de terem a oportunidade de vivenciar diferentes atividades ao ar livre. Durante o percurso pela PES e perante as observações que efetuamos e os dados recolhidos nos dois contextos educativos, podemos afirmar que a maioria das crianças prefere o exterior para a realização das suas brincadeiras e aprendizagens, na qual evidenciaram maior motivação, participação, socialização entre pares e mais

concentração. É cada vez mais urgente incentivar e proporcionar momentos em que as crianças são ativas no espaço exterior e na natureza.

O ensino do nosso país, tal como em vários países do sul da Europa, encontra-se, ainda, muito aprisionado a um modelo tradicional (Neto, 2020), onde se acredita, vivamente, que a aprendizagem só deve ser realizada na sala. Esta desvalorização do espaço exterior enquanto contexto educativo reflete-se na forma como estes espaços se encontram organizados. Segundo Neto (2020) “na maior parte das nossas escolas, os espaços exteriores apresentam uma paisagem muito desoladora. Não têm desafios e habitualmente não são considerados espaços que se enquadram no projeto educativo das escolas” (p.133). Face a esta situação, é claramente necessário repensar a escola com uma visão diferente e inovadora, que garanta oportunidades às crianças de vivenciarem momentos de descoberta e de aprendizagem ao ar livre. Apesar do contributo dos contextos educativos, o papel da família é também crucial nesta mudança. É necessário que, juntos, colaboremos em prol de um ensino/educação mais dinâmico, que envolva as crianças num ambiente de desafios, riscos, imprevisibilidades e oportunidades, que só podem ser vivenciados ao ar livre.

Confessa-se que a falsa crença de que a aprendizagem só deve ser realizada na sala, instigou algumas dúvidas e receios que, no desenrolar da investigação científica e prática foram ultrapassados, percebendo que realmente estávamos a envergar pelo caminho correto.

Concluindo o presente trabalho, podemos afirmar que a ação educativa desenvolvida na PES foi muito importante enquanto futura profissional. Foi uma experiência enriquecedora que nos deu a oportunidade de observar, cooperar e intervir em três contextos educativos e que resultou na aquisição de um leque variado de conhecimentos e aprendizagens que pretendemos levar para a nossa vida futura. Foi uma longa caminhada repleta de desafios, emoções, partilha e afeto que veio a confirmar que esta é a profissão que queremos. Para além do que já mencionamos, a ação educativa também nos possibilitou investigar e estudar a temática a que nos propusemos, para que no futuro enquanto educadoras/professoras, possamos estar mais preparadas para apoiar e defender uma educação onde o exterior, também é considerado um contexto educativo.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da universidade de Coimbra.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação.
- Bento, G. (2015). *Infâncias e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade*. Investigar em Educação, 2(4).
<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/download/103/102>
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. Revista IberoAmericana de Educación, vol. 72. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Bento, G. & Portugal, G. (2019). *Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância*. Revista Portuguesa de Educação, 32(2).
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/17657/14737/68864>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas. (0/6 anos)*. Porto Editora.
- Bogdan, R., Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonato, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*.
https://www.academia.edu/35335085/INTERDISCIPLINARIDADE_NO_AMBIENTE_ESCOLAR
- Brandão, C., Ribeiro, J., & Costa, A. P. (2021). *Análise de dados*. In Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (Coord.). *Manual de investigação qualitativa-conceções, análises e aplicações*. Pactor. pp. 129-150.
- Carreira, N. V. (2016). *Influência dos espaços verdes e áreas de jogo no desenvolvimento da criança*. Instituto Superior de Agronomia-Universidade de Lisboa.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Ministério da Educação.
- Cocito, R. P. (2016). *A natureza como espaço educacional: oportunidades para a infância*. Universidade Estadual Paulista.

<https://pdfs.semanticscholar.org/6e4a/5f5064e5fe7f98eb2868046b17601022fe62.pdf>

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A. F., Duque, I., & Pinho, L. (2015). *Oferta educativa outdoor como complemento da educação pré-escolar: Os benefícios do contacto com a natureza*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.

<https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.10.585>.

Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância*. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.

<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14081/1/intera%C3%A7%C3%A3o%20crian%C3%A7a-espac%C3%A7o%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf>

Gonçalves, S. P., & Gonçalves, J. P. (2021). *Qualidade e ética na investigação qualitativa*. In Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (Coords.) *Manual de investigação qualitativa- conceções, análises e aplicações*. Factor. pp: 43-59.

Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.

L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na curiosidade- Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Planeta.

Marchão, A., & Henriques, H. (2018). *Investigação com crianças: Reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista*. *Revista Aula*.

<https://revistas.usal.es/index.php/02143402/article/download/aula201824135144/19313/65177>

Marques, I. A. (2019). *A brincar também se educa*. Anuscrito.

Martins, C. & Neves, I. (2020). *Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso*. *Revista Liberato, Novo Hamburgo*, v. 21, n. 36. jul./dez

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2946/1/Aprender%20a%20brincar%20ao%20ar%20livre%20num%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20em%20Portugal.pdf>.

Martinez, V. (2017). *Playgrounds: Importância educacional do espaço exterior*, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1).

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

- Menezes, L., Cardoso, A. P., Rego, B., Balula, J. P., Figueiredo, M., & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a educação em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Moore, R. C. (1997). *The need for nature: A childhood right*. Social Justice.
- Moore, R. (2014). *Nature Play & Learning Places. Creating and managing places where children engage with nature*. Raleigh, NC: Natural Learning Initiative and Reston, VA: National Wildlife Federation
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Li, Y. (2021). *Técnicas de análise de conteúdo: Uma reflexão crítica*. In A. Ramão, A. Oliveira, A. Espain, C. Cravo, E. Moura, G. Reses, ... Y. Li, (Coord.) *Reflexão em torno de metodologia de investigação: análise de dados* (Vol. 3). UA Editora.
- Nações Unidas. (2019). *OMS: para crescerem saudáveis, crianças devem sentar menos e brincar mais*. ONU News. <https://news.un.org/pt/story/2019/04/1669601>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira, M. (2016). *A comunicação creche-famílias como base da colaboração educativa*. In Sarmiento, T. *Juntos pela criança na creche*. CNIS. pp: 29-56.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Webster, K. (2011). *Potential benefits from interacting with nature: a look at outdoor education for children*. Thesis for Bachelor Science Degree, Faculty of the Psychology and Child Development Department. San Luis Obispo: California Polytechnic State University.
- White, R., Stoecklin, V. (2008). *Nurturing children's biophilia: developmentally appropriate environmental education for young children*. White Hutchinson Leisure & Learning Group. http://www.live-learn.org/resources/teachers/A_Sense_of_Place_Conference/Biophilia.pdf
- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). *O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto.

- Rebolo, A. (2021). *Observação*. In Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (Coords.). *Manual de investigação qualitativa- conceções, análises e aplicações*. Factor. pp: 89-101.
- Rosin, H. (2014). *The overprotected kid*. *Revista The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2014/04/hey-parents-leave-those-kids-alone/358631/>.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). *A planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4152/4/A%20PLANIFICA%C3%87%C3%83O%20NA%20PERSPETIVA%20DOS%20PROFESSORES%20DO%201.%C2%BA%20CEB.pdf>.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/DG.
- Traqueira, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). *Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados investigação-ação*. In Moreira, A.; Sá, P. & Costa, A. P. *Reflexões em torno de metodologias de investigação: métodos* (Vol. 1). UA Editora. pp: 33-50.
- Ulhôa, A., Capela, C., Ribeiro, E., Mota, M. (2021). *Imagens que contam histórias: o photovoice e foto-elicitação na investigação qualitativa*. In Sá, P.; Costa, A. P. & Moreira, A. (Coords.). *Reflexões em torno de metodologia de investigação: recolha de dados* (Vol. 2). UA Editora. pp: 53-72.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.

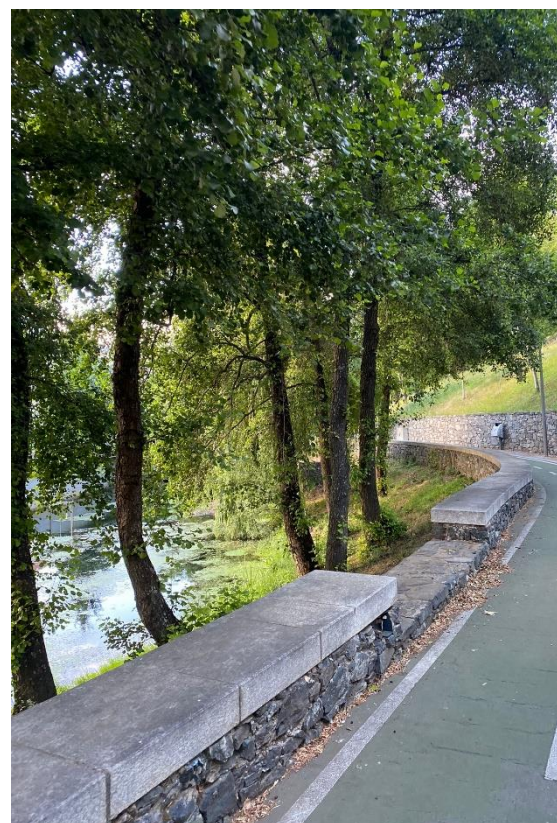
ANEXOS

Anexo 1- Carta de prova do Peddy Paper – Percorso pedestre pela natureza

PEDDY PAPER



**Percurso pedestre pela
natureza**



Carta de prova

Parque Urbano do Fervença

I-Identificação da equipa

Nome da equipa: _____

II- Informação pessoal da equipa

| Nomes dos participantes | Idade |
|-------------------------|-------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

III- Acompanhamento

Adulto acompanhante: _____

IV- Tempo

| Hora de início do percurso | Hora do fim do percurso |
|----------------------------|-------------------------|
| | |

Data: _____

BEM VINDOS AO PARQUE URBANO DO FERVENÇA

O desafio que vos lançamos consiste em conhecerem a zona do Parque Urbano do Fervença, através de um percurso pedestre orientado. Ao longo do percurso são convidados a realizar quatro tarefas relacionadas com a natureza e alguns dos seus recursos. Cada tarefa estará sinalizada e por isso, devem estar muito atentos!

Através desta prova, vamos testar os vossos conhecimentos, a vossa capacidade de observação e a vossa criatividade! Divirtam-se a explorar e a descobrir!

Durante a prova deveis...

- Ler com atenção as indicações presentes na carta de prova;
- Seguir as instruções indicadas durante a prova;
- Respeitar as restantes equipas;
- Preservar a natureza;
- Não retirar qualquer elemento natural do seu habitat.



1 Dirijam-se à sinalização número 1.

1.1 No espaço em que se encontram conseguem identificar diferentes folhas?

Sim

Não

1.2 Desafio-vos a encontrar quatro folhas de espécies diferentes e classificá-las na tabela abaixo.

| Espécie | Tamanho | Cor | Textura |
|----------------|----------------|------------|----------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

1.3 Desenhem duas das folhas que encontraram

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

1.4 Indiquem três utilidades que as plantas podem ter?



2 Dirijam-se à sinalização número 2.

Estão perante o Rio Fervença. Este é um rio transmontano com cerca de 25 Km de comprimento. Nasce na serra de Nogueira e desagua na margem direita do rio Sabor, alguns quilómetros a sul de Bragança.

2.1 Observem o rio e descrevam algumas das suas características.

2.2 O rio parece-vos poluído? Justifiquem.

2.3 Conseguiram observar algum animal no rio? Se sim, qual ou quais?

2.4 Consideram que os animais marinhos que frequentam este rio, vivem de forma saudável? Justifiquem.



3 Desloquem-se até à sinalização número 3.

3.1 Observem atentamente o espaço e as suas características. Que animais ou insetos esperam encontrar neste local?

3.2 Explorem o espaço e, com a ajuda da lupa, tentem descobrir algum animal ou inseto presente neste local.

Conseguiram encontrar? Se sim, qual ou quais?

3.3 Desenhem dois desses animais

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

3.4 Que atividades esses animais ou insetos estavam a desempenhar quando os observaram?



4 – Sigam até à sinalização número 4.

4.1 Fechem os olhos e escutem os sons da natureza.

4.2 Que sons conseguem identificar?

4.3 Qual foi o som mais agradável e o menos agradável que ouviram?



5 – Mantenham-se no espaço onde se encontram e olhem ao vosso redor.

Sabiam que com diferentes elementos naturais (pedras, paus, folhas, pinhas,), conseguimos construir belas obras de arte?

5.1 Desafio-vos a escolherem diferentes elementos naturais (caídos no chão ou relvado) e produzirem, no chão, uma construção ou composição com os mesmos.

Sejam criativos!