



**Instituto Politécnico de Santarém**

**Escola Superior de Educação de Santarém**

**Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II**

## **O desenvolvimento das crianças no espaço exterior: estudo exploratório em JI e no 1.º CEB**

**Relatório Final apresentado para a obtenção do grau de Mestre e em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Andreia Sofia Dos Reis Inácio**

**Orientadora:** Professora Doutora Elisabete Linhares Manzoni de Sequeira

**Coorientador:** Professor Doutor Bento Filipe Barreiras Pinto Cavadas

2019, abril

**“Não se pode falar de educação sem amor”.**

**Paulo Freire**

## **Agradecimentos**

Apoio, motivação e amor são as palavras que me vêm à memória quando reflito sobre este percurso.

Foram meses, semanas, dias e horas com muitos desafios, os quais não teriam sido possíveis ultrapassar sem algumas pessoas essenciais para a realização deste relatório.

Agradeço à professora Elisabete Linhares sem a qual não teria sido possível concretizar o relatório, pelas palavras, pelas chamadas de atenção, pelo alento... por não ter desistido! Também um agradecimento ao professor Bento Cavadas pelo seu trabalho enquanto coorientador.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Santarém com os quais tive oportunidade de aprender, de enriquecer o meu percurso, pelos seus contributos, por me tornarem uma aluna mais reflexiva e mais atenta.

Agradeço à minha família, especificamente aos meus pais por me darem a oportunidade de concretizar este sonho. Por todos os esforços que fizeram em prol de mim, um obrigada nunca chegará como forma de gratidão e agradecimento: eternamente! Obrigada mãe por acreditares, obrigada pai por não me deixares desistir, nunca!

Às amigas que vou levar para sempre no meu coração como prova que juntos vamos sempre mais longe, ajudando-nos sempre com as mil palavras de incentivo e amor umas pelas outras. Um especial agradecimento às amigas de sempre e que me acompanharam neste percurso.

## **Resumo**

O desenvolvimento das crianças no espaço exterior: estudo exploratório em JI e no 1.º CEB

O presente relatório de estágio, composto por duas partes, reflete o percurso realizado no Mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1.º CEB na Escola Superior de Educação de Santarém. A primeira parte abrange a análise e reflexão das atividades e aprendizagens desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Na segunda parte, o estudo exploratório procurou responder à questão-problema “Qual a importância do espaço exterior nas aprendizagens e no desenvolvimento de crianças do Pré-escolar e do 1.ºCEB?”. Para o efeito, foram utilizados registos fotográficos, desenhos realizados pelas crianças, narrativas das educadoras e professoras e grelhas de observação das atividades das crianças no espaço exterior. O estudo envolveu quatro turmas, duas educadoras e duas professoras de 1.ºCEB. Para os participantes, o espaço exterior deve ter algumas características, como estruturas fixas e móveis, elementos naturais e segurança. As crianças interagem de forma diversificada no exterior, tendo-se verificado que este promove o seu desenvolvimento a nível cognitivo, físico e social.

Palavras-chave: Espaço exterior; Desenvolvimento das crianças; Pré-escolar; 1.º CEB.

**Abstract**

The development of children in the outdoor space: an exploratory study on JI and Primary School.

This two-part internship report reflects the course carried out in the Masters in Pre-school and Secondary Education in the 1st CEB at the Santarém Higher Education School. The first part covers the analysis and reflection of the activities and the learnings developed within the scope of the Supervised Teaching Practice. On the second part, the exploratory study sought to answer the question "What is the importance of outer space on the learning and development of pre-school and 1st-grade children?". For this purpose, photographic records, drawings, narratives and observation grids of children in outer space, were used. The study involved four classes: two educators and two teachers from Primary School. For participants, the outer space must have some characteristics, such as fixed and movable structures, natural elements and security. The children interact in a diversified ways and it has been verified that it promotes their development in cognitive, physical and social level.

Keywords: Outdoor space; Development of children; Preschool; Primary School

## Índice Geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo .....	i
Índice de Quadros .....	iv
Lista de acrónimos e abreviaturas .....	vii
Introdução.....	1
1.1. Prática de ensino em Creche .....	2
1.1.2. Caracterização do grupo.....	4
1.1.3 Projeto de intervenção em estágio.....	5
1.1.4. Autoavaliação do percurso de aprendizagens realizado .....	9
1.2. Prática de ensino em Jardim de Infância.....	12
1.2.1. Caracterização do estágio .....	12
1.2.2. Caracterização do grupo.....	13
1.2.3. Projeto de intervenção em estágio.....	14
1.2.4. Autoavaliação do percurso de aprendizagens realizado .....	16
.....	19
1.3. Prática de ensino em 1.º CEB em 1º e/ou 2º anos: 1º ano .....	19
1.3.1. Caracterização do estágio .....	19
1.3.2. Caracterização do grupo.....	21
1.3.3. Projeto de intervenção em estágio.....	22
1.3.4. Autoavaliação do percurso de aprendizagens realizado .....	25
1.4. Prática de ensino em 1.º CEB em 3º e/ou 4º anos: 3º ano .....	27
1.4.1. Caracterização do estágio .....	27
1.4.2 – Caraterização do grupo.....	30
1.4.3. Projeto de intervenção em estágio.....	32
1.4.4. Autoavaliação do percurso de aprendizagens realizado .....	33
Parte II – Investigação .....	36
2.1. Contextualização do estudo .....	36
2.2. Enquadramento teórico .....	37
2.2.1. O recreio como espaço exterior – um elemento integrador do currículo.....	37
2.2.2. Importância de brincar no exterior.....	40

2.2.3. Papel do educador/professor na exploração do espaço exterior .....	42
2.2.4. Desenvolvimento (social, cognitivo e emocional) das crianças .....	44
2.3. Opções metodológicas .....	46
2.3.1. Sujeitos do estudo .....	46
2.3.2. Procedimentos investigativos e éticos.....	47
2.3.3. Recolha e análise de dados .....	47
2.4. Apresentação e discussão de resultados .....	49
2.4.1. Perceção dos profissionais de educação e crianças em relação ao espaço exterior .....	49
2.4.2. Atividades de ensino e aprendizagem (EA) entre a sala de aula e o espaço exterior .....	59
Considerações finais .....	68
Reflexão Final.....	70
Referências Bibliográficas .....	71
ANEXOS .....	73

## Índice de Quadros

Quadro 1 Síntese de rotinas diárias da sala familiar.....	7
Quadro 2 Representação do que as crianças gostariam de fazer/de ter nos espaços exteriores do Jardim de Infância e do Ensino Básico.1ºciclo.....	51

## Índice de figuras

Figura 1 – Planta da Instituição .....	3
Figura 2 - Exploração quadro sensorial. ....	11
Figura 3 - Exploração quadro sensorial. ....	11
Figura 4 – Degustação e exploração do esparguete. ....	12
Figura 5 – Distribuição do material. ....	12
Figura 6 – Dramatização da peça. ....	18
Figura 7– Construção dos adereços. ....	18
Figura 8 – Utilização de um objeto com indutor. ....	19
Figura 9 – Escolha da música a ser cantada. ....	19
Figura 10 – Produto final. ....	26
Figura 11 - Construção dos moldes. ....	26

Figura 12 – Experimentação de várias letras do jogo desenvolvido. ....	27
Figura 13 - Busca de pistas. ....	34
Figura 14 - Apontamentos sobre os dados recolhidos. ....	34
Figura 15 - Discussão de ideias.....	36
Figura 16 - Experiências balança.....	36
Figura 17 - Representação do espaço exterior pela criança D.JI.5.....	53
Figura 18 - Representação do espaço exterior pela criança D.16 °CEB.a16.....	53
Figura 19 - Representação do espaço exterior pela criança D.JI.9 .....	54
Figura 20 - Representação do espaço exterior pela criança D.11 °CEB.a11.....	55
Figura 21- Representação do espaço exterior pela criança D.JI.7 66. ....	55
Figura 22- Representação do espaço exterior pela criança D.3 °CEB.a3 .....	56
Figura 23 - Representação do espaço exterior pela criança D.12 °CEB.a12.....	57
Figura 24 - Representação do espaço exterior pela criança D.JI.3.....	57
Figura 25 - Representação do espaço exterior pela criança D.JI.11.....	58
Figura 26 - Representação do espaço exterior pela criança D.4°CEB.b4. ....	58
Figura 27 - Representação do espaço exterior pela criança D.JI.1.....	59
Figura 28 - Representação do espaço exterior pela criança D.14 °CEB.a14.....	59
Figura 29 - Implicação e envolvimento das crianças. ....	63
Figura 30 - Bem-estar emocional das crianças. ....	63
Figura 31 - Nível de implicação e envolvimento das crianças. ....	66
Figura 32 - Nível de bem-estar emocional .....	66
Figura 33 - Nível de implicação e envolvimento das crianças. ....	68
Figura 34 - Nível de bem-estar emocional das crianças. ....	68

## Índice de Anexos

Anexo I - Pedido de autorização para fotografar crianças.....	74
Anexo II - Conceções das educadoras e professoras sobre o recreio “ideal” para as crianças do JI e do 1.ºCEB. ....	75
Anexo III - Desenhos das crianças de JI.....	79
Anexo IV - Grelhas de envolvimento e implicância no JI.....	104
Anexo V - Grelhas de envolvimento e implicância no 1ºano de escolaridade.....	107
Anexo VI - Grelhas de envolvimento e implicância no 3ºano de escolaridade .....	108
Anexo VII - Planificação JI .....	112
Anexo VIII - Planificação 3.ºano de escolaridade.....	115
Anexo IX - Planificação 3ºano de escolaridade.....	118
Anexo X - Simetria utilizada em JI. ....	123



## **Lista de acrónimos e abreviaturas**

A.A.A.F - Atividades de Animação e Apoio à Família  
AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular  
AFD - Atividade Física Desportiva  
CAT - Centro de Acolhimento Temporário  
CEB - Ciclo do Ensino Básico  
EA - Ensino e Aprendizagem  
EMRC - Educação Moral Religiosa Católica  
E.E - Encarregados de Educação  
IPSS - Instituição Pública de Solidariedade Social  
JI - Jardim de Infância  
NEE - Necessidades Educativas Especiais  
OAT - Oficina Artística e Tecnológica  
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação em Pré-Escolar  
PES - Prática de Ensino Supervisionada  
POC - Programas Ocupacionais  
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## **Introdução**

Com a finalidade de obter o grau de mestre em ensino pré-escolar e em 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) na Escola Superior de Educação em Santarém foi redigido o presente relatório de estágio, no âmbito da unidade curricular de Investigação na PES II. Os estágios decorreram em quatro contextos e instituições diferentes. Desta forma, no 1.º ano de mestrado, a primeira prática de ensino supervisionada ocorreu em creche tratando-se de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) e a segunda decorreu dentro da rede pública. No segundo e último ano de mestrado, ambos os estágios foram realizados na rede pública e em contexto de 1.º CEB.

O presente documento apresenta-se organizado em duas partes principais. A primeira parte integra os contextos de estágios e o percurso desenvolvido. Assim, é apresentada a caracterização de cada instituição, de cada grupo de crianças, a operacionalização dos projetos de estágio, bem como a avaliação das aprendizagens. Na segunda parte do relatório desenvolve-se a questão investigativa que teve origem nas situações vivenciadas nos diferentes contextos de estágio. Desde o início do mestrado, aquando a minha iniciação no primeiro estágio (creche) tive oportunidade de me aperceber da inexistência de um espaço exterior para as crianças brincarem e explorarem, dando origem à problemática do meu estudo e à formulação da seguinte questão de investigação - “Qual a importância do espaço exterior nas aprendizagens e no desenvolvimento de crianças do Pré-escolar e do 1.ºCEB?”. No sentido de compreender melhor a problemática do estudo, apresenta-se um enquadramento teórico sobre o tema, seguido das opções metodológicas nas quais são definidos os participantes, apresentam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, os resultados e sua discussão e as considerações finais. O relatório termina com uma reflexão final na qual se reflete todo o percurso realizado ao longo da formação como futura profissional, referências bibliográficas e anexos.

## Parte I – Descrição dos Contextos de Estágio

### 1.1. Prática de ensino em Creche

#### 1.1.2. Caracterização do estágio

Um ambiente de aprendizagem ativa para bebés e crianças mais novas encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, gritar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar ou roer ou deixar cair coisas, e sujar de vez em quando.

(Post & Hohmann, 2011, p.14)

A prática pedagógica em creche foi realizada numa instituição de um Agrupamento de Escolas do concelho de Santarém durante o ano letivo 2016/2017, entre 6 de dezembro de 2016 e 27 de janeiro de 2017. A creche em que foi realizado o estágio era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

A sala onde foi realizada a prática era a *sala familiar*, assim apelidada por ser a primeira sala que as crianças frequentavam quando iam pela primeira vez/ano para a creche. Tinha apenas uma porta de entrada, tratava-se de uma área com bastante luz natural devido às janelas que possuía e o polivalente fazia fronteira com a sala. O espaço da sala era um pouco reduzido para a quantidade de crianças que a frequentavam, que formavam um grupo de 18 crianças. Ao contrário de algumas salas, esta não se encontrava dividida por espaços de brincadeira, embora esses espaços pudessem ser bastante vantajosos pois estimulariam a imaginação, a criatividade, o raciocínio lógico matemático e a linguagem, tal como evidenciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (p.37)

A sala estava equipada com fraldário e cada criança tinha um “sítio” numa estante para as suas fraldas e toalhetas, tinha também uma arrecadação, uma banheira fixa no armário de arrumações, possuía ainda uma mesa redonda. Nas paredes era possível observarem-se trabalhos realizados pelas crianças. Os únicos brinquedos que se encontravam na sala eram dois bonecos, uma caminha para os deitar, e alguns carrinhos, tudo o resto estava guardado na arrecadação. A educadora oferecia a

possibilidade de as crianças explorarem livros, legos ou instrumentos musicais durante o início da manhã, até todo o grupo estar reunido.

A creche na qual se realizou o estágio também tinha a valência de Jardim de Infância integrando um edifício composto por dois andares: rés do chão e 1.º andar. No rés do chão existia uma zona de receção com elevador, escadas para o acesso ao 1.º andar, duas salas de jardim de infância – a sala dos três anos e ainda uma para as crianças de quatro anos – uma casa de banho e também uma porta de acesso ao exterior. Neste piso verificava-se, ainda, a existência de uma zona de cabides e uma despensa para guardar o material pedagógico. No 1º andar havia ainda um refeitório, uma copa e uma casa de banho comum às duas valências (Figura 1). De referir ainda que a creche, nomeadamente a sala em que realizei estágio se situava no 1º andar.

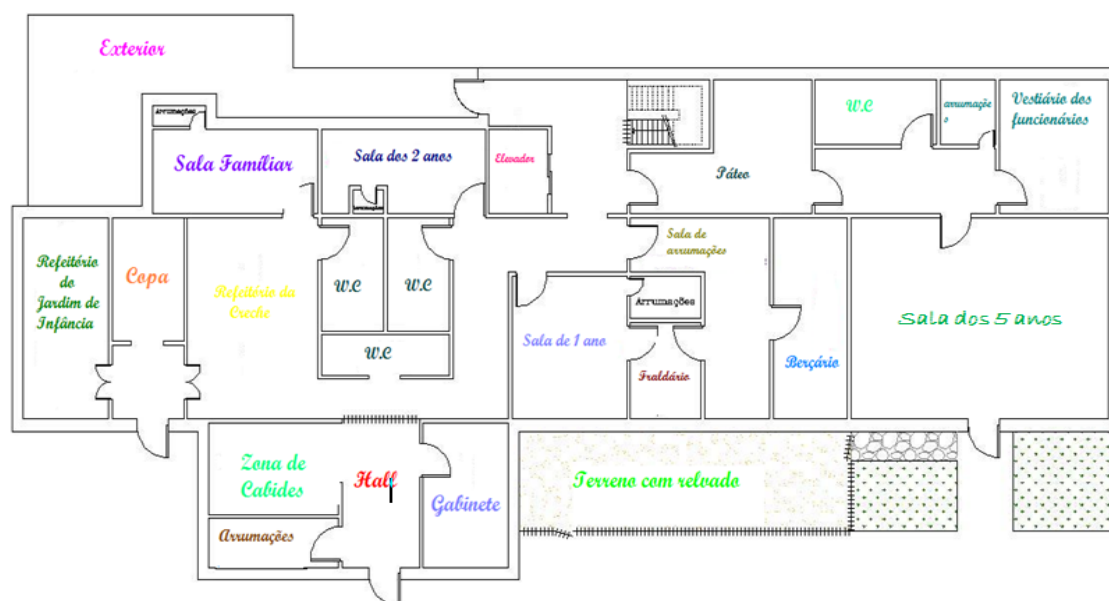


Figura 1 - Planta da instituição

A creche tinha capacidade para 55 crianças distribuídas por quatro salas, o berçário para bebés dos 3 aos 12 meses, a sala de 1 ano para crianças entre os 12 e 24 meses, dentro ainda da mesma faixa etária existia a sala *familiar* onde ingressavam todas as crianças que iam para a creche pela primeira vez, independentemente da idade, e ainda a sala dos dois anos para crianças dos 24 aos 36 meses. A instituição foi inaugurada a 1 de setembro de 2000, com capacidade para 65 crianças na logística de jardim de infância (JI) e organizava-se em três salas, dos 3 dos 4 e dos 5 anos, assim sendo o número total de crianças que a instituição podia albergar era de 120 para a creche e o JI. A estrutura orgânica da instituição é composta pelo Provedor, mesa administrativa, Coordenadora de equipamento, Diretora/Coordenadora, educadoras de infância, auxiliares de acção educativa e auxiliares dos serviços gerais. Ao lado da sala em que decorreu o estágio, encontrava-se uma casa de banho de apoio

Essa casa de banho era usada exclusivamente pelas crianças da sala *familiar*. Na casa de banho existiam sempre histórias para que as crianças usassem caso sentissem essa necessidade, enquadrando-se no processo de desfralde, ou seja, durante os momentos em que se encontravam na sanita para satisfazer as suas necessidades fisiológicas, tinham à disposição histórias em prol do seu bem-estar. Durante o período em que decorreu o estágio, somente 4 crianças se encontravam a fazer transição, isto é, estavam no processo de desfralde. Algumas crianças já conseguiam verbalizar sempre que precisavam de se deslocar à casa de banho e outras só em determinados momentos/dias o faziam. Tal como referido nas OCEPE:

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais. As propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (Silva et al., 2016, p.40)

Com isto, podemos concluir que cada dia numa instituição de carácter educativo é de extrema importância, sendo marcado por diferentes momentos planeados com intencionalidade pedagógica pelo educador:

### **1.1.2. Caracterização do grupo**

Relativamente à caracterização do grupo com o qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionado (PES), as crianças da sala *familiar* apresentavam idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Faziam parte deste grupo 17 crianças, 8 eram de sexo feminino e 9 do sexo masculino. Todas as crianças estavam pela primeira vez na creche, tornando-se um grupo muito desafiante. Tratava-se de um grupo multietário, formado por crianças com um ano de idade e outras já com os dois anos de idade. Nenhuma das crianças era portadora de Necessidades Educativas Especiais (NEE), porém uma das meninas estava sob a supervisão da educadora, pois percebia tudo o que lhe era dito (por exemplo, um pedido ou uma ordem), mas não dizia uma única palavra e já tinha dois anos de idade. No que diz respeito às famílias, a maioria das crianças do grupo vivia com a sua família nuclear (mãe, pai, irmãos), existiam apenas dois casos em que as crianças viviam numa família desestruturada, sendo que

uma delas residia ora com a mãe ora com uma das avós e a outra criança vivia num Centro de Acolhimento Temporário (CAT).

Em termos de principais interesses e potencialidades do grupo de crianças, de acordo com as observações, as crianças gostavam de brincar com jogos de encaixe, nomeadamente legos, gostavam também de brincar com os bonecos, dando-lhes alimento e afeto; a audição de histórias que faziam referências a animais era particularmente do seu interesse, embora algumas não permanecessem muito tempo no tapete. O grupo tinha consciência dos seus comportamentos, sabendo quando se comportava bem e quando cometia erros, nomeadamente quando alguma criança retirava um brinquedo ao “amigo”.

Devido às diferentes faixas etárias, ritmos e necessidades de desenvolvimento, estas crianças trocavam experiências entre si, o que contribuía para o seu desenvolvimento. Eram crianças naturalmente curiosas, exploradoras, ativas e comunicativas, cujas principais competências eram explorar brinquedos e materiais, ouvir histórias, cantar, dançar, participar em jogos de movimento e realizar pequenas tarefas. Deste modo, o adulto de referência tem um papel preponderante, tal como Brickman e Taylor (1996, p.151) mencionaram: “uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas.” As relações existentes no meio escolar são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, Portugal (2009, p. 45) menciona que “(...) os psicólogos do desenvolvimento evidenciaram a forma como as relações que se estabelecem com as figuras significativas são contextos de desenvolvimento e estão na base da organização do comportamento, das cognições e emoções.”

Assim sendo e, de uma forma geral, as principais atividades estavam ligadas ao reconhecimento dos colegas de sala, à partilha com os outros e à exploração do “eu”. A intervenção, semanalmente, estava à responsabilidade de cada elemento do par de estágio. Ao longo da semana, todas as atividades planificadas perspetivavam a sua realização com as crianças organizadas em pequenos grupos (se a situação assim o permitisse), para que estas participassem na construção de todos os elementos a explorar ao longo da semana. Com o recurso às várias áreas de expressão, era pretendido que a partir da leitura de uma história infantil se pudesse desenvolver/promover a coesão do grupo e promover o sentimento de pertença ao grupo.

### **1.1.3 Projeto de intervenção em estágio**

Tendo em conta os projetos da instituição bem como o projecto educativo da mesma, foi possível verificar que os seus objetivos gerais consistiam em promover uma boa adaptação das crianças à creche, transmitindo tranquilidade, segurança e afetividade; proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva, o respeito pelos ritmos individuais de cada criança; promover o contacto com outras crianças num ambiente próprio permitindo o desenvolvimento harmonioso das personalidades; promover hábitos de higiene, despertar a curiosidade, contribuir para o sucesso de aprendizagem. Ainda relativamente ao projeto educativo da instituição, em vigor no ano que decorria (2017), o mesmo tinha como tema principal os direitos universais da criança, e cada sala trabalhou, durante o ano letivo, um ou mais direitos. Ainda no âmbito dos documentos consultados, foi possível averiguar que na sala onde me encontrava, a educadora tinha como metas desenvolver a autonomia no grupo, os hábitos de rotina (higiene e alimentação), a realização de tarefas em pequenos grupos e a relação/interação com os seus pares. Para a concretização dos objetivos, foi delineado como fio condutor seguir o modelo High Scope, onde se valorizam as aprendizagens ativas, que podem surgir em cada momento, seja de brincadeira livre, durante a refeição, higiene ou numa atividade orientada. Hohmann (1984, p.14) já referia que “(...), a afirmação primordial da obra de Piaget destinada a educadores é a de que o professor é um auxiliar do desenvolvimento e que, deste modo, o seu objetivo principal é promover a aprendizagem ativa por parte da criança.” Através do desenvolvimento da criança, o High Scope concebe vários “(...) pressupostos orientadores do trabalho com as crianças (...)”, como apresentam Post e Hohmann (2007, p. 22-23) para quem os “bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos (...) aprendem porque querem (...) comunicam aquilo que sabem (...) aprendem num contexto de relações de confiança”. Esta afirmação mostra-nos como é importante dentro das rotinas próprias das crianças que sejam inseridas nas planificações atividades que façam uma ligação com o corpo e através do corpo, sendo este uma ferramenta própria das crianças. Através dos momentos de observação, foi possível verificar que os momentos de rotina são muito importantes e absolutamente fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da criança. Para além da confiança, transmite segurança e promove a autonomia. As rotinas implementadas são uma sequência de acontecimentos que a criança compreende e aos poucos antecipa, tornando-se benéfica tanto para as crianças como para o educador. Esta permite que exista uma melhor orientação de todos os momentos e melhora o planeamento do dia, de forma flexível, e em função das características e necessidades do grupo (Quadro 1).

**Quadro 1 Síntese de rotinas diárias da sala familiar**

<b>Horas</b>	<b>Rotina Diária</b>
07h30-09h	Acolhimento geral na sala de 1ºano
09h-9h30	Atividades livres na sala ex: legos
09h30-09h45	Momento da bolacha e do bom dia
09h45-11h	Atividades livres/dirigidas
11h-11h30	Momento da higiene e colocação das camas
11h30-11h40	Acalmar as crianças
11h40-12h15	Almoço
12h30-15h	Repouso
15h-15h30	Hora de levantar e ir lanche
15h30-19h	Atividades livres e momentos de higiene

Relativamente ao dia na sala *familiar* era dividido em vários momentos, sendo que os hábitos de higiene tinham um especial enfoque. Num primeiro momento, o acolhimento era realizado na sala de um ano, em conjunto com as restantes valências da creche do nosso piso, seguindo para a nossa sala às 09H da manhã. Após brincarem livremente na sala e enquanto as restantes crianças iam chegando, sentavam-se no tapete onde brincavam com algum material que a educadora lhes dava (por exemplo, legos). Constatou-se, em contexto de observação, que as crianças tinham muita dificuldade em estarem sentadas, visto que estavam na idade de explorar o seu corpo, e de testar limites. Por volta das 09h30 era cantada a música do bom dia e era também a hora da bolacha. Posteriormente, ocorriam as atividades orientadas (antes do almoço) onde a educadora, normalmente, abria as janelas do polivalente pois era um espaço, mas abrangente e onde as crianças podiam ter acesso a materiais que não tinham na sala como, por exemplo, os escorregas, a casinha, o baloiço, entre outros materiais lúdicos. Neste momento do dia, ocorriam as atividades orientadas por parte da educadora ou apenas exploração livre do espaço envolvente. Seguiu-se a hora do almoço, cuja ementa era composta por sopa, o prato principal e a sobremesa. A alimentação era sempre diversificada e preparada na própria instituição cooperante. Após o momento da sesta, depois do almoço, seguia-se a hora do lanche, havendo dias específicos para as crianças comerem a papa ou o iogurte ou o pão. De seguida,

realizava-se mais uma vez a higiene das crianças podendo, posteriormente, brincar livremente. Relativamente ao projeto Pedagógico realizado na sala *familiar* que se intitulava – “Eu e os Outros - Passo a passo... Crescemos e Aprendemos!” - tinha como linha orientadora uma metodologia assente no Modelo Curricular High Scope, que privilegia a aprendizagem ativa da criança. O tema do Projeto Pedagógico estava inserido no âmbito do Projeto Educativo da creche “Os direitos da criança”. De salientar os Princípios I, III, VI e X da Declaração Universal dos Direitos da Criança que tinham como intuito serem trabalhados através de histórias, conversas e atividades a desenvolver ao longo do ano letivo. De seguida, enunciam-se os princípios trabalhados. O princípio I afirma que “a criança gozará dos direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão reconhecidos a todas as crianças sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou outra da criança, ou da sua família, da sua origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação”; o princípio III refere que “A criança tem direito desde o nascimento a um nome e a uma nacionalidade”, o princípio VI “A criança precisa de amor e compreensão para o pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade. Na medida do possível, deverá crescer com os cuidados e sob a responsabilidade dos seus pais e, em qualquer caso, num ambiente de afeto e segurança moral e material; salvo em circunstâncias excecionais, a criança de tenra idade não deve ser separada da sua mãe. A sociedade e as autoridades públicas têm o dever de cuidar especialmente das crianças sem família e das que careçam de meios de subsistência. Para a manutenção dos filhos de famílias numerosas é conveniente a atribuição de subsídios estatais ou outra assistência.”, e, por último, o princípio X que refere que “A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Deve ser educada num espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, e com plena consciência de que deve devotar as suas energias e aptidões ao serviço dos seus semelhantes.”

O projeto de estágio intitulado de “À descoberta das sensações” foi desenvolvido de 3 a 27 de janeiro de 2017, tendo tido a duração de 4 semanas. O mesmo surgiu da importância atribuída às aprendizagens ativas no contexto observado. Ou seja, aprendizagens que resultem do trabalho da criança, em que seja esta o principal agente de conhecimento e não o professor. Por outro lado, temos o papel do educador, ou seja, preparar atempadamente, e de forma organizada, os espaços, os materiais e experiências para que a criança, possa autonomamente gerir as suas atividades. O projeto de estágio centrou-se assim nas seguintes temáticas: adaptação ao ambiente educativo (rotinas e atividades), conhecimento do Eu e relacionamento com os Outros

(partilha e interação). Dado o grupo de crianças da sala nunca ter anteriormente frequentado a creche, esta abordagem revelou-se pertinente. Os dois primeiros meses eram de adaptação a todo o ambiente educativo, revelando-se crucial a continuação de um ambiente que assegurasse a construção de uma relação de confiança, adequado ao desenvolvimento e às necessidades individuais de cada criança, daí o nosso ponto de partida seguir o modelo/estratégia até ao momento de forma a não perturbar o trabalho até então desenvolvido.

Assim, foram valorizados todos os momentos (desde o acolhimento até ao final do dia) recorrendo a experiências lúdicas e às interações/relações com o outro. Era ainda um dos objetivos envolver, em parte, a família dando a conhecer algumas das experiências/atividades promovidas durante o estágio. O projeto teve em conta as características da instituição, da sala e do grupo de crianças, bem como das observações que foram realizadas. As observações/caracterização que foram efetuadas nas primeiras duas semanas de estágio foram fundamentais, no sentido em que foi possível perceber o contexto onde estávamos inseridas, bem como o grupo que tínhamos e as suas necessidades e interesses, para melhor definirmos o projeto que implementámos ao longo de 4 semanas. Relativamente às crianças pretendemos privilegiar a satisfação das necessidades e respeitar a individualidade e os ritmos de cada um. Foi também nossa intenção promover a autonomia, promover momentos de desenvolvimento da linguagem oral e potenciar o respeito pelos outros. Assim, procuramos pôr em prática, diariamente, estas nossas intenções, a nível individual e em grupo, através dos momentos de rotina, dos momentos de transição e das atividades a que nos propusemos.

#### **1.1.4. Autoavaliação do percurso de aprendizagens realizado**

O projeto de intervenção planeado e implementado na creche teve por base as necessidades do grupo identificadas através da observação direta realizada, tendo-se concluindo que uma intervenção direcionada para as sensações seria a mais apropriada, assim como o despertar para o mundo das cores, a consciencialização das partes do corpo e as regras da sala, dando também enfoque à partilha de forma a ir ao encontro dos objetivos presentes no Projeto Pedagógico da sala. Assim, foram delineados como objetivos principais identificar as sensações ligadas às perceções sensoriais, explorar diferentes materiais, diferentes texturas, bem como promover a coordenação óculo-manual. A avaliação foi feita através de grelhas de observação e registos fotográficos como forma de perceber se os objetivos eram ou não alcançados. Por exemplo, no caso das grelhas de observação (Anexo IV,V,VI) que são preenchidas

posteriormente à atividade delineada é possível verificar o envolvimento, o empenho por parte das crianças nas atividades observadas. Segundo as Orientações Curriculares Pré-escolar (1997)

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. (p. 27)

Relativamente às atividades planeadas e executadas no âmbito do projeto, numa das atividades que dinamizei procurei criar um ambiente calmo através da colocação de uma música de fundo de forma a explorar com o grupo um “quadro sensorial.” Assim, dispôs-se um quadro em cima da mesa formado por diversas cores e texturas variadas (Figura 2). Uma vez disponibilizado o quadro, as crianças não demoraram a ocupar o espaço em redor do mesmo. Algumas crianças descobriam as bolas de algodão, outras as formas coloridas, outras sentiam as pedras frias e duras, outras testavam a sua destreza e abriam os fechos, bem como procuravam sentir a textura das pétalas (Figura 3). Dado o envolvimento das crianças e as descobertas que foram realizando, faço um balanço positivo da atividade, tendo sido possível trabalhar os objetivos de aprendizagem de forma prazerosa pelas crianças. Contudo, após a sua aplicação e exploração pelas crianças, refletindo sobre o quadro sensorial utilizado, procederia a algumas alterações na construção do mesmo. Para a exploração manual dos materiais expostos torna-se necessário que estes sejam resistentes. Deste modo, em vez de utilizar cola quente para fixar os materiais usaria linha e agulha para a sua melhor fixação. Outro aspeto a considerar está relacionado com a organização do grupo, deveria ter dinamizado a exploração do material em pequenos grupos, pois torna-se confuso todos ao mesmo tempo a quererem mexer e observar. O quadro sensorial foi um recurso que ficou disponível na sala familiar.



Figura 2 - Exploração do quadro



Figura 3 - Exploração do quadro sensorial

Um exemplo de outra atividade realizada foi a manipulação de massa, mais especificamente esparguete. De forma a que todas as crianças ficassem curiosas em relação à mesma, numa primeira fase, foi solicitado às crianças que uma a uma, fossem manipulando e explorando o esparguete (Figura 4), para que fossem descobrindo as suas texturas, o seu conteúdo, as cores e os diferentes sabores pelas mesmas ao colocar na boca e efetivamente comer o mesmo, tendo como objetivo desenvolver com confiança as suas próprias capacidades, promover a motricidade fina, manipular um material desconhecido, fazer movimentos como: agarrar, apertar e largar entre outros.

Em jeito de balanço foi possível verificar que as crianças gostaram, sendo que olhavam as cores e sentiam as texturas, abanavam o esparguete devido ao seu movimento possível de verificar ou levavam à boca. Alguns dos aspetos a melhorar prendem-se com o facto do horário em que a mesma se realizou - antes do almoço do grupo – fez com que as crianças, nem todas, mas a grande maioria, tenha decidido comer o esparguete em grande quantidade (Figura 5) tendo ficado sem apetite para o almoço. Numa próxima vez, a atividade deverá ser realizada em outro horário ou ter mais atenção a este aspeto. Outro aspeto a ter em consideração são as cores escolhidas para a atividade, uma vez que apenas usei duas e devia ter diversificado o leque de opções. De realçar que todos os cuidados de higiene foram assegurados durante a atividade.



Figura 4 - Distribuição do material



Figura 5 – Degustação e exploração do esparguete.

## **1.2. Prática de ensino em Jardim de Infância**

### **1.2.1. Caracterização do estágio**

O estágio em Jardim de Infância ocorreu entre 18 de abril e 2 de junho de 2017 numa instituição localizada em Santarém. O Jardim de Infância funcionava das 08h30 às 17h30, contemplando duas componentes: a componente letiva, assegurada pela educadora titular da sala e as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) asseguradas pelas cooperantes externas. As AAAF eram implementadas pela Câmara Municipal de Santarém, tendo a colaboração do Agrupamento Alexandre Herculano na supervisão e avaliação das mesmas. Nesse ano letivo, as AAAF disponíveis eram os pequenos construtores (construção de legos), a educação física e a música. Nesta instituição trabalhavam duas educadoras de infância e ainda quatro assistentes operacionais, duas delas em Simplificação do Acesso aos Programas Ocupacionais (POC).

No que diz respeito aos espaços físicos, o estabelecimento dispunha de um polivalente (que servia de refeitório e espaço de acolhimento de manhã), um gabinete de auxiliares, uma casa de banho para o pessoal docente e não docente e outra para as crianças, uma sala de atividades e dois espaços exteriores distintos (um coberto e outro não). Relativamente ao espaço exterior este incorporava uma caixa de areia, duas mesas com bancos, escorregas e armações trepadeiras.

Quanto ao projeto educativo do agrupamento foi possível constatar que tinha como ponto orientador pensar o agrupamento como um todo educativo e inclusivo que permitisse a aquisição de conhecimentos, competências e valores, através da participação responsável de todos, no sentido de fomentar o prosseguimento de estudos e/ou a integração na vida ativa. A sua meta primordial era imprimir mudanças nas práticas de gestão curricular, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas resultantes da diversidade dos contextos escolares e assegurar que todos os alunos aprendam mais e de modo mais significativo, obtendo melhores resultados. Assim sendo, todas as escolas do agrupamento tinham autonomia para fazerem o seu próprio trabalho individualizado, assentando nesta meta primordial. No caso específico do jardim de infância no qual o estágio decorreu, as educadoras trabalharam, nesse ano letivo, a temática da natureza, mais propriamente as florestas e árvores autóctones.

### 1.2.2. Caracterização do grupo

O grupo de crianças era constituído por dezassete crianças, treze do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Em relação à idade, o grupo era multietário sendo formado por 6 crianças com 3 anos de idade, 5 tinham 4 anos de idade, 2 tinham 5 anos de idade e 4 tinham 6 anos e iam entrar nesse ano no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todas as crianças eram residentes no concelho de Santarém. Durante o período em que decorreu o estágio apenas uma criança tinha necessidades educativas especiais, um menino de seis anos de idade com a Síndrome X frágil, não profundo, uma vez que conseguia acompanhar todos os seus colegas da sala e ia ingressar também no 1.º Ciclo do Ensino Básico – com acompanhamento. As crianças mais novas do grupo ainda estavam a familiarizar-se quanto à forma de funcionamento do grupo. Muitas das crianças passavam muitas horas na instituição, tornando-se cansativo para elas. Uma das crianças entrou a meio do mês de maio, tendo evidenciado grandes dificuldades em integrar-se, reagindo, por vezes, com comportamentos de fuga, nomeadamente para a sala ao lado – onde se encontrava o irmão. As crianças deste grupo eram bastantes ativas e, por vezes, era difícil captar-lhes a atenção durante um período de tempo mais longo. O facto de serem agitadas, próprio da idade, requer do educador tentar canalizar essa energia de forma proveitosa. Por exemplo, no “comboio” quando iam do polivalente (acolhimento) para a sala, dispersavam facilmente, e não acatavam as orientações de forma fácil. Revelavam grande interesse, principalmente, pelo espaço exterior, pela educação visual e também nas áreas que fomentavam o jogo simbólico.

No que diz respeito às famílias, a maior parte das crianças não vivia com a sua família nuclear (mãe, pai, irmãos). A grande maioria apenas vivia com um dos membros da família seja com uma madrastra, com uma avó ou outro elemento. A existência de uma ligação entre os estabelecimentos de ensino (educadores) e familiares constituía-se como fundamental. Segundo Post e Hohmann (2011) estes agentes educativos têm uma função essencial na planificação das atividades diárias das crianças de forma a que estas façam sentido e sejam pertinentes:

educadores, em conjunto com os pais, estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, de forma a que sejam suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais. (...). Os educadores planificam de forma flexível e centrada na criança o tempo de grupo. Também trabalham com os pais no sentido de tornar a chegada e a partida divertida e reconfortante. Durante todo o dia, as crianças fazem escolhas acerca

dos materiais e das atividades, e os adultos apoiam e encorajam as iniciativas das crianças durante cada período de tempo e interação de rotina. Em conjunto, as pessoas que tomam conta das crianças concebem horários e rotinas centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentido de controlo e de pertença. (p. 53)

### **1.2.3. Projeto de intervenção em estágio**

O projeto realizado emergiu de acordo com as necessidades das crianças, e mediante o trabalho já desenvolvido com as educadoras cooperantes. Através do diálogo acedeu-se a informações relativas ao projeto que estava a ser implementado e cujo tema se baseava na natureza, intitulando-se “Árvores Autóctones”. O objetivo era a exploração de um tema relacionado com a natureza dentro da sala de aula. Segundo Zabalza (1992):

ao configurar cada novo Projeto Educativo, temos de pensar em como vamos estabelecer e organizar os espaços de maneira a que se convertam, adequadamente, facilitando tudo o que podemos fazer. Ao mesmo tempo criando uma estrutura de estímulos e oportunidades de expansão experiencial para as crianças. (p.122)

Os seus principais objetivos eram despertar o interesse pela Ciência nas crianças, reconhecer a importância dos materiais terrestres, conhecer a diversidade dos seres vivos nas interações com o meio, dar a conhecer às crianças os elementos vivos e não vivos da sua área de residência/escola e as inter-relações entre esses elementos, introduzir ainda o conceito de Ciência Cidadã. Tendo como base este projeto, as educadoras cooperantes sugeriram que fosse feita uma parceria com as duas colegas de outra sala e realizássemos, em conjunto, um projeto em que teríamos que partir de uma história infantil que trabalhasse a natureza e realizar atividades centradas nas áreas das expressões, sem nunca esquecer das restantes áreas e apelando sempre à criatividade da criança. Desta forma, surgiu o projeto intitulado “Descobrir as artes através da natureza” e tinha como princípios a exploração da natureza. Tendo em conta os aspetos referidos, o projeto caracterizava-se por proporcionar diversas experiências que promovessem a exploração e a aquisição de saberes por parte das crianças, centrando-se no desenvolvimento global das mesmas. Uma outra característica do

projeto era a transversalidade, este projeto abordava diferentes áreas do conhecimento a partir das atividades propostas. Ao desenvolver este projeto o principal objetivo era envolver as crianças em momentos lúdicos e acolhedores, proporcionando situações de exploração da linguagem oral e promotoras de autonomia, bem como condições em que pudessem contactar e explorar diferentes materiais, a participação em várias atividades e o debate de ideias, assim como as suas experiências e vivências básicas, mediante descrições, narrações ou exposições, sempre que o desejassem. Com isto, foram implementados alguns mini-projetos, para complementar, de forma a explorar o conceito de arte contemplando a expressão dos sentimentos e também dos conhecimentos que iluminam a vida através da imaginação e da criatividade. Deste modo, “Descobrir as artes através da natureza” visava utilizar a arte como instrumento de formação na Educação já que esta influencia a percepção, estrutura o pensamento, proporciona uma linguagem expressiva permitindo desenvolver a criatividade, estimulando a fantasia e a imaginação. Com a arte, a criança principia a sua criação, através do desenho, da pintura, da música, do teatro, expressando-se de diversas formas. O desenho é uma das atividades mais comuns e essenciais, visto que não só auxilia grande parte das atividades criativas, como a pintura, a escultura e a gravura, como também presenteia um acesso direto com a leitura, escrita e com a matemática. É, também, através da pintura, da modelação, da dança, da música, do teatro que a criança manifesta sentimentos, ideias e emoções. As expressões - plástica, dramática e musical - auxiliam as crianças a adquirirem as ferramentas necessárias para estas compreenderem as suas experiências, adaptando-se e respeitando outros modos de trabalhar, de pensar, de comunicar pensamentos e ideias de várias formas. Segundo Robert, “(...) a Educação de Infância de qualidade proporciona a existência de oportunidades cruciais para se investir uma sociedade mais civilizada” (2004, p.158). É importante cultivar e favorecer a expressão artística nas crianças, desde as pequenas idades. Outros objetivos subjacentes a este projeto eram: auxiliar no desenvolvimento das crianças contribuindo, assim, para a formação de cidadãos condescendentes, observadores e responsáveis, desenvolvendo nas crianças atitudes de interajuda, partilha e respeito mútuo. Para que este projeto fosse bem-sucedido, tinham acima de tudo de ser respeitados os ritmos e as particularidades de cada criança. Este projeto, visava sobretudo estimular a criatividade da criança, promover a autoestima e autoconfiança, partir do que a criança sabia para desencadear novas aprendizagens, promover o desenvolvimento da linguagem oral, promover o desenvolvimento da linguagem não verbal, dar oportunidade de contactar com novas situações, simultaneamente à descoberta do mundo, fomentar o gosto pela arte, estimular a capacidade de expressão corporal, estimular a capacidade de comunicação e representação, por exemplo,

através de jogos. O recurso ao jogo é uma mais-valia para a criança pois possibilita inúmeras aprendizagens sem as crianças terem essa noção é possível trabalhar diferentes conteúdos sem que sejam apenas utilizados manuais e fichas, pois segundo Vygotsky (1988 citado por Marçal, 2010):

o jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. É por meio do jogo que ela procura incorporar o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual baseado no significado e não no objeto. (p. 21)

Desta forma, e em conjunto com as educadoras cooperantes, foi decidido investir numa planificação na qual o desenvolvimento da criatividade das crianças prevalecesse. Algumas das competências consideradas fundamentais na prática do educador de infância e, consequentemente, trabalhadas no âmbito deste projeto foram: acolher as crianças calorosamente; promover o seu bem-estar e integração com colegas; promover a autonomia quando arrumam os brinquedos; fazer a integração de crianças que vão chegando; trabalhar a concentração e manipulação de diversos materiais; pedir cada dia a uma criança para ser o chefe promovendo o reconhecimento do outro; aproveitar para conversar com o grande grupo; respeitar as necessidades e o ritmo de cada um; realizar atividades incluídas no projeto e abrangentes às diferentes áreas de conteúdo; reconhecer a criança no decorrer das atividades, estimulando e valorizando a sua participação; participar à família as atividades realizadas; ter estratégias facilitadoras, suscitando a curiosidade do grupo, para provocar o seu envolvimento na atividade; promover a brincadeira entre colegas; interagir com as crianças em pequeno ou grande grupo e/ou individualmente.

#### **1.2.4. Autoavaliação do percurso de aprendizagens realizado**

No que se refere ao presente contexto de estágio, apesar de conseguir cativar o grupo para determinada atividade e de ter estabelecido uma relação de confiança com as crianças, verifiquei que precisava de melhorar a minha intervenção na expressão musical. O grupo já tinha um cancionário fixo e o início das rotinas começava com três músicas que eu não conhecia, dificultando a minha intervenção neste domínio. Relativamente ao projeto, este surgiu perante as necessidades das crianças e na sequência de conversas críticas com as educadoras da instituição. O modo de planificar foi diferente do estágio anterior uma vez que os documentos não eram os mesmos e o

amadurecimento sobre a reflexão também não, sendo o documento das OCEPE um grande aliado neste processo de planificação. Desta forma, a tarefa de refletir sobre determinado assunto assumiu um grande foco uma vez que:

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças. (Silva et al., 2016, p.26)

No estágio foram utilizados como instrumentos de avaliação a observação direta das atividades, nomeadamente notas de campo da forma como as crianças reagem e participavam nas atividades, bem como o registo fotográfico como recurso para obter registos concretos das crianças envolvidas nas atividades. Tal como refere Parente (2000):

Só a observação direta consistentemente realizada durante período de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas atividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre a ação que a criança ainda não faz. Só a observação consistente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exatos precisos e significativos; capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar. (p.168)

A utilização de histórias foi um grande desafio, pois tinham de abordar a natureza e possibilitar explorar as diversas áreas de conteúdo, tornando-se necessário realizar muitas pesquisas para cumprir o objetivo proposto. Durante a avaliação do projeto, fomos abordando todas as áreas de expressão como foi o caso da dramatização da história do capuchinho vermelho que envolveu a encenação da peça (Figura 6), a construção dos seus adereços (Figura 7), assim como os cenários. Um aspeto a melhorar nesta atividade foi o tempo estipulado para a mesma, uma vez que demorou mais dois dias que o inicialmente previsto.



Figura 6 - Dramatização da peça



Figura 7 - Construção dos adereços.

Uma forma de superar a dificuldade que tive em cantar as músicas que o grupo já conhecia, pelo facto de não as conhecer, foi recorrer à sua gravação sempre que o grupo cantava uma diferente para poder treinar e conhecer. Segundo Cordeiro (2008),

A aprendizagem de novas canções (partilhando algumas entre elas) permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, desenvolver a motricidade grossa, interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e de tempo. (p.373)

Mais tarde, e com mais leituras efetuadas sobre o assunto decidi introduzir materiais indutores em algumas músicas de forma a cativar as crianças (Figura 8). Um dos exemplos foi a música do “cavalinho” (Figura 9). Numa primeira fase, contei uma história sobre o animal em questão, depois fizemos, em conjunto, um cavalinho de pau para ser utilizado como adereço nesta música, ou seja, aqui a finalidade do “brinquedo” - o cavalinho, foi enriquecer a dinâmica. Segundo Vygotsky (1991) (citado por Pavezi, Marilza, Lima & Laíse, 2008)

o brinquedo é considerado como principal meio de desenvolvimento cultural da criança. Experiências sociais e culturais são incorporadas pela criança através do brinquedo. Fazendo uso da imaginação a criança pode transformar os objetos e as formas de comportamento produzido e disponibilizado em seu ambiente específico. (p.32)



Figura 8 - Utilização de um objeto com indutor



Figura 9 – Escolha da música a ser cantada

### 1.3. Prática de ensino em 1.º CEB em 1º e/ou 2º anos: 1º ano

#### 1.3.1. Caracterização do estágio

O estágio realizou-se numa escola básica da cidade de Santarém, com uma turma do 1º ano de escolaridade e decorreu entre 21 de novembro de 2017 e 19 de janeiro de 2018. O corpo docente apresentava-se estruturado segundo as suas especificidades, sendo composto por um professor de apoio educativo, cinco professores titulares de turma e um professor de educação especial. O estabelecimento educacional funcionava como rede de ensino pública, contendo apenas a valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico. As atividades letivas começavam às 09h00 e terminavam às 15h45, dando lugar, depois dessa hora, às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que tinham início às 16h30 e terminavam às 17h30.

Relativamente ao edifício em si era um edifício de dois pisos, ligados entre si por uma escadaria principal. No rés do chão encontravam-se quatro salas, mas apenas três estavam em funcionamento nesse ano letivo, designadamente uma sala de 2º ano, uma turma de 3º ano e uma outra turma de 3º/4ºano de escolaridade. No piso superior, encontram-se duas salas que se destinavam às duas turmas de 1º ano, sendo numa delas em que realizei a minha intervenção. A cozinha e os serviços de limpeza faziam parte dos serviços gerais. De igual forma, existiam duas pessoas para receber/abrir a porta às crianças que entravam na instituição, atender as chamadas telefónicas que

pudessem surgir e prestar auxílio às crianças que, por vezes, se magoavam no recreio durante e fora do intervalo, assim como prestar auxílio às professoras, caso necessário.

Na parte exterior da Escola encontram-se as casas de banho, um campo de futebol semi vedado de tamanho médio que cada turma tinha direito a utilizar uma vez por semana, parque de baloiços, duas mesas e bancos de pedra para as crianças usarem sempre que quisessem. Ao longo do recinto da escola existiam várias árvores e um chão em terra. Ainda no exterior, estava instalado um contentor que contemplava uma pequena cozinha e salão com a finalidade de servir de refeitório.

Durante o estágio foi observado que se vão estabelecendo e construindo relações entre os mais diversos membros da comunidade escolar, para que o funcionamento da instituição decorra da melhor forma. No que diz respeito às relações entre os membros da comunidade escolar, era visível que eram relações saudáveis e que decorriam plenamente, uma vez que tanto as professoras como as assistentes operacionais, trabalhavam com um objetivo comum: o de promover aprendizagens e contribuir para a formação de adultos conscientes e responsáveis. A relação entre os alunos e as professoras/assistentes operacionais era de bastante proximidade, verificando-se que as crianças nutriam um grande sentimento de respeito e, principalmente, de carinho para com as mesmas. Relativamente à relação que os Encarregados de Educação (EE) tinham para com a comunidade escolar, foi verificado que existiam pais que gostavam, e faziam questão, de participar na vida escolar dos alunos, assim como se notava perfeitamente que se estava perante alunos com um elevado grau de interesse e curiosidade perante o ensino, devido à estimulação feita desde o início do 1.º CEB e que, certamente, vinha de casa. A relação mantida entre os docentes da instituição era bastante próxima por que todos cooperavam entre si. Houve oportunidade para constatar que os professores do mesmo nível de ensino (existiam duas turmas do 1.º ano de escolaridade) tinham a preocupação de se manter ao mesmo ritmo, de acordo com o programa, e de debater quais os conteúdos em que os seus alunos apresentavam maiores dificuldades, trocando estratégias e métodos para estas serem ultrapassadas.

A sala onde decorriam as aulas da turma na qual foi realizado o estágio com o 1.º ano possuía os equipamentos suficientes para o bom funcionamento das atividades, na medida em que tinha diversos armários para a organização do material da professora e da sala de aula; uma estante com o material dos alunos; um placar de cortiça onde eram afixadas as produções dos alunos, diversas mesas e cadeiras, contava ainda com iluminação natural pois dispunha de várias janelas e de um ar condicionado, como também um quadro interativo e um quadro de ardósia.

É importante salientar, também, que a disposição do placar de cortiça permitia apoiar as aprendizagens dos alunos através da exposição de diversos materiais (como cartazes com ditongos, números, letras, entre outros), dispondo-se de frente para alguns alunos e de lado para outros.

Na sequência da análise realizada ao plano de turma percebi que os pontos fortes da turma eram: estar globalmente preparada para trabalhar os conteúdos do ano de escolaridade, a maioria dos alunos terem acesso ao computador em casa, manifestarem interesse em aprender, os E.E. aparentarem ter interesse e mostrarem-se colaborativos na vida dos educandos, relativamente às dificuldades/obstáculos à aprendizagem detetados pela professora cooperante, destaca-se: a acentuada falta de atenção, concentração e autodisciplina, existirem níveis e ritmos de aprendizagem claramente diferentes, e acentuada falta de hábitos de estudo e de métodos de trabalho.

### **1.3.2. Caracterização do grupo**

Com já referi anteriormente, o meu estágio realizou-se numa turma de 1º ano. Através do acesso, e posterior análise ao Plano de Turma, pude verificar que é um plano constituído pela caracterização da turma, mencionando os tempos letivos por área, o atendimento aos encarregados de educação e os dados dos alunos/família. É também constituído pelo horário da turma, os professores da mesma, quais os alunos que frequentam as AEC, o percurso escolar de cada aluno, bem como outros aspetos pertinentes.

A turma era constituída por 25 alunos, dos quais 15 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino, todos os alunos da turma tinha os seis anos de idade. Dos 25 alunos da turma, quatro tinham problemas visuais, uma com problemas auditivos e ainda uma criança que estava identificada com epilepsia. Relativamente a Necessidades Educativas Especiais (NEE), nenhum aluno estava identificado/abrangido pelo Decreto de Lei 3/2008, contudo às 2ª e 6ª feiras ia uma professora à sala buscar alguns alunos (em concordância com a professora titular), que estavam a ter mais dificuldades em alguma área curricular, ou seja, que naquele momento necessitavam de um apoio mais individualizado. Relativamente ao percurso dos alunos da turma, todos frequentaram o ensino pré-escolar. Apenas existiam duas crianças cujos pais eram de outra nacionalidade e a maioria dos EE tinha um curso superior, existindo dois desempregados e três domésticas.

A minha observação e intervenção ao longo do estágio deu-me a possibilidade de caracterizar a turma e perceber também quais os seus pontos fortes e fracos. Em contrapartida, é uma turma que apresentava ainda muitos sinais da sua transição recente do Jardim de Infância como, por exemplo, o querer levantar sempre, ir à casa de banho bastantes vezes, apresentavam dificuldades em acatar decisões, seja na sala de aula ou fora da mesma, tal como se distraíam com muita facilidade. Ainda no mesmo prisma, existiam níveis e ritmos claramente distintos entre os alunos, tal como falta hábitos de estudo e métodos de trabalho. Posto isto, no Plano de Turma dava-se resposta às necessidades educativas e aos ritmos de aprendizagem de cada aluno bem como da turma, respeitando o princípio da diferenciação pedagógica. De facto, a caracterização da turma e dos alunos que a compõem foi decisiva e determinante, tanto no que diz respeito à aplicação dos diversos recursos educativos, metodologias, estratégias e atividades disponíveis e possíveis, de modo a que os alunos aprendam e desenvolvam as suas competências, cumpram e superem os resultados esperados, como relativamente à fundamentação justificada e previsível do seu não cumprimento e/ou superação destes mesmos resultados.

### **1.3.3. Projeto de intervenção em estágio**

Durante a realização deste estágio optei por trabalhar de forma interdisciplinar como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos a lecionar. Este projeto ia ao encontro das necessidades das crianças, mediante todo o trabalho já desenvolvido pela professora cooperante, tal como procurou ainda colmatar as lacunas existentes nos programas e metas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico como é o caso especificamente de português e matemática terem uma grande sobrecarga de horas, ou seja, muito conteúdos a lecionar em pouco tempo e ainda os ritmos de aprendizagens distintos nas crianças. Através de conversas informais com a professora cooperante, da observação da turma e da consulta do projeto educativo do agrupamento, percebeu-se que um dos pontos fracos, como está mencionado no projeto, era a articulação interdisciplinar. A interdisciplinaridade surge como uma compreensão da realidade, relacionando as disciplinas entre si. Trabalhar nesta perspetiva exige uma postura do professor que vai além do que está descrito nos programas e metas curriculares, pois é necessário que ele assuma uma postura como organizador de processos de partilha, interação e reflexão crítica por parte dos alunos. Além de proporcionar interdisciplinaridade em todas as áreas de conteúdo/disciplinas, foi tentada ainda uma valorização superior das áreas de expressões. Quando a

interdisciplinaridade integra as práticas de ensino “ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos (...)” (Leite, 2012, p. 88).

A transversalidade é um instrumento para se dar a oportunidade a cada um de atingir um perfil proposto, com o objetivo de garantir a todos o acesso às aprendizagens, oportunidades que permitam desenvolver competências e exprimir valores. Assim, são várias as competências que irão assimilar, tais como as competências na área de linguagens e textos, na área de informação e comunicação, de raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, na área de relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, competência na área de bem-estar e saúde, na área de sensibilidade estética e artística, saber técnico e tecnologias e, por fim, competências na área de consciência e domínio do corpo. Assim, segundo Roldão (2007), o trabalho com base na transversalidade nas competências acima descritas contextualiza-se “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p. 27). Atualmente, em que são diversas as transformações e que, inevitavelmente, provocam alterações a nível da educação, os currículos continuam a dar importância a uma estrutura apoiada numa organização pedagógica e de docência estritamente disciplinar. O que se pretende é superar a “separação extrema” entre as disciplinas, ou seja, a separação entre disciplinas do mesmo domínio. Um outro ponto importante a considerar nesta abordagem interdisciplinar é a integração das expressões, pois é através destas que a criança se pode expressar e experimentar, se ultrapassa e conhece os seus limites e fragilidades, como exemplo temos os jogos, que podem ser considerados uma ferramenta educativa transmitindo saberes e conhecimentos. Por exemplo os alunos tinham dificuldades nas pequenas operações ( $2+1=$ ), ( $5-1=$ ) e como forma de praticarem em vez de fazer uma ficha de trabalho de matemática, resolvi fazer um jogo. O jogo consistia em cada aluno ter um cartão com diferentes operações, eu ia dizendo resultados (3), (4), e quando só alunos chegavam ao resultado correto punham um feijão no cartão. Quem completasse primeiro o cartão tinha mais pontos de avanço, sendo assim uma forma diferente de trabalhar/melhorar determinado aprendizagem.

Através das expressões, as crianças reinventam-se, reforçam e constroem a sua autoestima no seio da criatividade e da imaginação. No que concerne à pintura, à modelação, à dança, à música e ao teatro, a criança exprime sentimentos, ideias e

emoções, pois não há comunicação sem expressão. Autores como Piaget (1977) e Sisto (1997) afirmam que a aprendizagem:

tem mais probabilidades de ocorrer quando se torna significativa, isto é, quando permite atribuir sentidos às situações com que convivemos, e quando existe uma relação entre o “novo” (conhecimento a adquirir) e o conhecimento que possuímos, (...) que nos faça estabelecer interações com o que nos é próximo e familiar. (cit. por Leite, 2012, p. 88)

Em suma, tal como defende Ausubel (2001), é importante que se perceba a diferença entre uma aprendizagem por transmissão e uma aprendizagem pela descoberta, sendo que a primeira se traduz na apresentação de conteúdos, não dando ao aluno uma maior oportunidade de exploração, já a segunda implica que estes tenham de formular hipóteses sobre os problemas apresentados, assim como arranjam as soluções para os mesmos.

Assim, o projeto tinha como finalidade colmatar a fragmentação de conteúdos vivenciada no 1º Ciclo do Ensino Básico e, também, trabalhar as expressões que muitas vezes são colocadas de parte, ou seja, trabalhar de forma interdisciplinar com foco nas expressões.

A metodologia utilizada no âmbito do projeto prendeu-se com o facto de se tentar colocar os alunos perante metodologias de trabalho diferentes das habituais. Assim, procurou-se trabalhar maioritariamente em pequenos grupos, de forma a terem aprendizagens mais ricas e significativas, respeitarem as opiniões dos outros, criando momentos de conflito de ideias, pois só assim conseguirão conviver em sociedades, sabendo ouvir o outro e respeitá-lo, fazendo escolhas e aceitando críticas. Para o efeito, utilizaram-se histórias/músicas como indutores das atividades, procedeu-se à exploração dos conhecimentos prévios das crianças, deu-se ênfase ao diálogo e debate em grandes e pequenos grupos, recorreu-se a jogos manipuláveis para trabalhar a matemática e as expressões, elaboraram-se cartazes para expor na sala com os conteúdos trabalhados, visualizaram-se vídeos sobre as letras e os números que foram sendo dados tendo por base as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

As estratégias utilizadas para atingir os objetivos foram: perceber as potencialidades e fragilidades de cada um, trabalhando individualmente com cada um, tal como em pequenos grupos, tomar decisões com todo o grupo acerca dos materiais a utilizar nas atividades, usar materiais reciclados, partilhar os conhecimentos adquiridos e o trabalho realizado com os outros, contribuir para a formação de cidadãos condescendentes, observadores e responsáveis, desenvolver nas crianças atitudes de

interajuda, partilha e respeito mútuo, partir do que a criança sabe para desencadear novas aprendizagens, dar oportunidade de contactar com novas situações, simultaneamente à descoberta do mundo, e criar situações de trabalho colaborativo – estratégia para a diferenciação pedagógica.

Durante o estágio, foram muito valorizados os hábitos de rotina implementados pela docente titular e, também, os valores e as regras de conduta sociais de forma a desenvolverem o saber estar e a sua autonomia, tornando-se cidadãos livres, autónomos e solidários.

#### **1.3.4. Autoavaliação do percurso de aprendizagens realizado**

A avaliação é um procedimento muito importante, pois permite ao professor tomar consciência do trabalho que vai sendo realizado, permitindo perceber as consequências do que está a ser desenvolvido. Cabe ao professor ser reflexivo e ter uma visão crítica sobre as suas próprias práticas para concluir se há, ou não, necessidade de as mudar. Relativamente à avaliação foram utilizados como instrumentos de recolha de dados, a observação direta das atividades, registo fotográfico e filmagens. Ao fim de cada semana, contemplava-se também o processo de avaliação refletindo com as crianças, procedeu-se ainda à exposição dos trabalhos realizados nas aulas, à realização de notas de campo, ao preenchimento de grelhas de observação e a reflexões semanais relacionadas com a planificação.

O projeto foi sendo contruído ao longo de todo o estágio, pois todos os dias existiam novas aprendizagens e descobertas tanto para os alunos como para mim. Assim, tentou-se sempre englobar diferentes disciplinas num mesmo conteúdo de forma a trabalhar de forma interdisciplinar. De todas as atividades realizadas ao longo do estágio dou ênfase a duas, pois considero que ambas tiveram as suas especificidades.

A primeira atividade que destaco foi a construção de uma lembrança simbólica para levar para casa, na interrupção letiva do Natal. Como tal, e para incidir sobre o projeto de estágio, foi proposto aos alunos a construção de um íman para o frigorífico, o que possibilitou trabalhar várias áreas e colocou alguns desafios, relacionados com a motricidade fina, a concentração e o trabalho autónomo. A atividade envolveu a realização de pinheirinhos. Para a sua elaboração foi necessário que os alunos escolhessem várias cores para o seu íman, já com um molde pré-feito de cartão em forma de bolinhas (Figura 10). Depois, tinham de recortar os mesmos e com o auxílio de um adulto utilizar a cola quente para juntar todas as circunferências e colar o íman ao seu pinheirinho (Figura 11).



Figura 10 – Produto final.



Figura 11 - Construção dos moldes.

Em suma, os alunos gostaram da atividade proposta tendo-se mostrado motivados no seu decorrer, evidenciando competências de recorte e colagem, concentração na tarefa proposta, bem como alguma autonomia. Um aspecto que não planeiei, e como tal não tinha refletido sobre a mesma situação, foi a utilização da cola quente. Para não existir problema com as crianças, tive de ser eu a fazer e utilizar a mesma com cada criança. Para que a restante turma não ficasse à espera da sua vez, foram fazendo sobre a mesma temática - o Natal, umas mandalas. O mote era pintar mandalas para colocar na sala e assim iniciar o período de Natal. Esta atividade partiu de uma planificação da professora cooperante. Uma outra dificuldade com a qual me deparei foi o molde para as diferentes bolinhas, ou seja, o contorno das mesmas não deveria ter sido feito/idealizado como eu tinha pensado, pois como o material era cartão sobre cartolina o mesmo ia-se gastando e machucando, sendo difícil para os alunos o seu contorno. Como forma de ultrapassar esta situação, quando me apercebi do problema, fui buscar um jogo da sala com objetos/sólidos de madeira que facultei para facilitar o contorno que tinham de fazer sobre a cartolina. A par das dificuldades também houve aspetos positivos como foi o caso da entreajuda entre pares. Refletindo sobre a atividade, considero ser crucial existir várias alternativas, de forma a que não existam estes problemas como foi o caso da cola quente e do material a utilizar como molde. Nesta atividade, procurou-se envolver os alunos na realização da lembrança de Natal, pois segundo Hohmann & Weikart (2003) a aprendizagem pela ação, ou seja, “a experiência direta e imediata de objetos, pessoas, ideias e acontecimentos é uma condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento” (p.22). Cabe ao professor conceber os meios, as oportunidades e os recursos para que as crianças possam manipular, experimentar e atuar no mundo que as rodeia, conhecendo-se a si, aos outros e tudo o que as envolve.

Uma outra atividade desenvolvida com os alunos foi a utilização do seu próprio corpo como ferramenta de aprendizagem, de forma a trabalhar conteúdos de estudo do meio e de português. Tinha como objetivo ler palavras simples previamente escritas em cartões e depois da leitura das mesmas, usar o seu corpo para reproduzir essas palavras (exemplo pai, tio, pato, pote, tapete). Esta atividade foi bem-recebida pela turma, apesar da grande agitação que originou na sua concretização no polivalente (Figura 12). Uma dificuldade encontrada esteve associada ao seu adiamento consecutivo, uma vez que as condições meteorológicas não ajudaram a que fosse onde inicialmente estava previsto, no espaço exterior. Desta forma, optou-se por realizar no polivalente. Ao longo da atividade fui prestando auxílio, dando indicações de como os alunos podiam melhorar a sua letra/palavra para que o grupo em redor percebesse o que estavam a querer escrever (exemplo de orientações: “mete a perna esquerda para a frente”, “escreve a letra no quadro primeiro, que estás a confundir com outra letra”).



Figura 12 – Experimentação de várias letras do jogo desenvolvido.

## **1.4. Prática de ensino em 1.º CEB em 3º e/ou 4º anos: 3º ano**

### **1.4.1. Caracterização do estágio**

A realização do estágio no 3º ano de escolaridade realizou-se numa instituição com ensino básico e pré-escolar integrados, no conselho de Santarém. A PES teve a duração de 7 semanas que ocorreu entre 19 de abril e 1 de junho de 2018.

O Projeto Educativo do Agrupamento de escolas em que a escola estava inserida pretendia promover uma educação para todos, ou seja, uma educação que assentasse no respeito pela diversidade, existindo, em simultâneo, uma articulação entre os diferentes níveis de ensino. Desta forma, ambicionava-se progredir na eficácia da resposta educativa para problemas que surjam devido aos diferentes contextos escolares, com o intuito de que todos os alunos consigam aprender mais e melhor, seguindo os princípios gerais nacionais e os deliberados pelo agrupamento, sem desvalorizar, contudo, o papel transformador da escola.

No que diz respeito a aspetos físicos e materiais da instituição, a mesma apresentava uma organização funcional e adequada. O edifício era formado por dois pisos, ligados entre si por uma escadaria principal e ligados às diversas divisões por corredores. No 1.º piso podíamos encontrar a entrada principal, onde era possível encontrar duas funcionárias; a maior parte das salas de aulas; a sala dos professores; duas salas (uma direccionada para a multideficiência e outra servia como sala de apoio); o ginásio; a biblioteca e, por fim, algumas casas de banho (três para os alunos, sendo uma delas adaptada para crianças com Necessidades Educativas Especiais, e uma para os adultos). No rés do chão encontravam-se duas salas de jardim de infância, duas salas de aula, o polivalente, o recreio, o refeitório, a sala dos funcionários e algumas casas de banho (três para os alunos, sendo uma adaptada para crianças com Necessidades Educativas Especiais e, uma para adultos). Estávamos perante um edifício adequado às necessidades de todas as crianças, pois também possuía um sistema de sinais no teto, direccionado aos alunos surdos, com o intuito de avisar as crianças do toque de entrada e saída. No entanto, o único aspeto negativo que surgiu foi o facto de o refeitório não possuir grandes dimensões e não conseguir suportar toda a comunidade escolar, tendo de se efetuar turnos para as diferentes turmas à hora de almoço. Caracterizando a sala onde se desenvolveu o estágio, a mesma possuía os equipamentos necessários para o seu bom funcionamento, na medida em que possuía: três armários amplos para a organização do material da professora e da sala de aula; um lavatório; um móvel com material dos alunos; dois placares de cortiça – um, forrado com papel de cenário, onde estavam afixados trabalhos realizados pelos alunos e, outro onde estavam afixados documentos informativos; um quadro de ardósia e um interativo; diversas mesas e cadeiras. A sala contava ainda com uma boa iluminação natural, uma vez que dispunha de um conjunto de janelas dispostas numa parede da sala e, ainda de um ar condicionado. No entanto, é de salientar, que a disposição do quadro interativo não era a mais indicada, pois situava-se num canto da sala e, sendo este o mais utilizado diariamente, dificultava a visão de toda a turma. Através da análise ao Plano de Turma, verificou-se que é um plano constituído pela caracterização da turma do 3º ano, estando

estruturado da seguinte forma: a constituição da equipa educativa, a distribuição dos tempos letivos por área, o horário de atendimento aos E.E., a caracterização da turma, o perfil do aluno, os dados do aluno/família, os dados dos E.E., o diagnóstico pedagógico, a análise da turma; os planos de atividades de acompanhamento pedagógico, as medidas de intervenção, as estratégias de intervenção, as atividades extracurriculares/outros dados dos alunos, também as estratégias de diferenciação pedagógica, a articulação curricular, ações desenvolvidas com os pais/Encarregados de Educação, plano de atividades da turma e outras considerações.

O estabelecimento educacional aceitava crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 14 anos. O corpo docente era composto por duas educadoras de infância, seis professores do 1º Ciclo, dois professores especializados em Necessidades Educativas Especiais (NEE) e três professores de Apoio Educativo, sendo somente um deles de apoio à coordenação. A escola contava ainda com o trabalho de nove assistentes operacionais. Existiam duas pessoas responsáveis por receber/abrir a porta às pessoas que entravam na instituição, atender as chamadas telefónicas e prestar auxílio às crianças que se magoavam durante e fora da hora do intervalo, assim como prestar auxílio aos professores. As atividades letivas tinham início às 9h00 e terminavam às 15h30 ou às 17h (consoante o horário de cada turma). A escola oferecia também Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que iniciavam às 16h30 e terminavam às 17h30. O estabelecimento encerrava por volta das 18h30.

Em relação a aspetos relacionais e pedagógicos, durante o estágio foi possível observar a existência de uma boa relação construída entre os mais diversos membros da comunidade escolar, contribuindo para o bom funcionamento da instituição. A relação com o meio era bastante valorizada, uma vez que todas as escolas pertencentes ao Agrupamento faziam questão de manter uma relação bastante próxima com o meio envolvente, participando em atividades desenvolvidas na comunidade. Serve de exemplo, a participação da escola num concurso de promoção de poupança de energia. Em relação aos membros da comunidade escolar, nomeadamente os assistentes operacionais e restante comunidade, todos entre si tinham uma ligação muito positiva e nessa mesma relação era possível observar na comunidade escola por trabalharem todos para o mesmo objetivo - ajudar as crianças e respetivamente turmas a progredirem de forma a serem cidadãos ativos e participativos. A relação entre os alunos, professores e assistentes operacionais era bastante próxima, verificando-se claramente que as crianças nutriam um grande sentimento de respeito e carinho para com todos os seus membros. No entanto, por vezes, alguns alunos não acatavam as regras estabelecidas e tinham atitudes menos próprias. É de realçar que estes comportamentos foram frequentes no 1º CEB, mas é essencial que os professores/estagiários/assistentes

operacionais alertem os alunos para tal e tomem uma atitude para que um dado comportamento seja entendido como incorreto e não se volte a repetir mais tarde (tal como acontecia em contexto de estágio em que, no início da aula, cada vez que surgia uma queixa de uma assistente operacional durante o recreio, a professora ocupava alguns minutos da aula para compreender a atitude do aluno e corrigi-lo). Relativamente à relação que os Encarregados de Educação tinham para com a comunidade escolar, existiam pais que gostavam e faziam questão de participar na vida escolar dos alunos (aderiram ao Dia das Famílias, comparecendo na escola para a realização de um pequeno trabalho manual e para um posterior convívio com os seus educandos) colaborando também com os professores quando estes necessitavam de materiais para pôr em prática certas tarefas/atividades (numa ida à Ludoteca, os E.E. participaram na recolha de materiais para que os seus educandos pudessem participar nas atividades lá proporcionadas). No entanto, deparámo-nos com alunos que não eram acompanhados fora do contexto escolar porque os seus E.E não os apoiavam nas principais dificuldades detetadas pela professora, assim como, por vezes, não compareciam em reuniões convocadas que, nesta faixa etária se revelavam da maior importância.

#### **1.4.2 – Caracterização do grupo**

A turma era constituída por 19 alunos, 8 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Dos 19 alunos que compunham esta turma, um possuía NEE, não frequentando as aulas com os restantes colegas. Além disso, a maioria dos alunos tinha escalão não pagando, assim, a refeição referente ao almoço. Nesta turma, existiam dois alunos com nacionalidades diferentes – um ucraniano e outro russo – e, ainda, um outro aluno de etnia cigana. É importante salientar que, embora os alunos apresentassem nacionalidades diferentes, os mesmos falavam corretamente português, não havendo necessidade de qualquer apoio a nível da língua. A maioria dos alunos deslocava-se a pé para a escola, acompanhados pelo E.E. em virtude de residirem bastante próximos da escola, havendo alguns que faziam o percurso de carro. Relativamente aos E.E, a maioria estava empregada, havendo apenas 2 E.E. desempregados. Quanto às habilitações literárias dos mesmos, estas eram bastante diferentes, existindo habilitações desde o 4º ano até à licenciatura.

Acerca do quadro de pessoal existente, para que a aprendizagem fosse efetuada da melhor forma, existiam: uma professora titular, uma professora de apoio educativo, uma professora de educação especial, uma professora de Ninho, uma professora de Inglês e os professores referentes às respetivas AEC. A observação e intervenção ao longo do período de estágio, possibilitou caracterizar a turma e identificar alguns pontos

fortes e pontos fracos da mesma. De uma forma geral, os alunos eram assíduos e pontuais. No entanto, existiam alguns que faltavam uma a duas vezes por semana. Era uma turma composta por alunos que manifestavam interesse em aprender, eram atentos e recetivos a novas aprendizagens, não perturbando o bom funcionamento da aula. Em contrapartida, era uma turma que necessitava de reforçar o trabalho em equipa, pois apresentavam grandes dificuldades em ouvir o outro e aceitar opiniões diferentes. Segundo Lopes e Silva (2008) é importante promover o trabalho cooperativo entre as crianças, podendo iniciar esse processo com poucos elementos até progressivamente aumentar o tamanho dos grupos:

Dado que as crianças têm aptidões interpessoais limitadas e que não podem ter em conta vários pontos de vista, deve-se começar por agrupá-las duas a duas. Logo que comecem a melhorar as suas competências de cooperação e tenham a possibilidade de colaborar com uma outra criança, pode-se, pouco a pouco, aumentar o tamanho dos grupos para três ou quatro elementos. (p.28)

A nível de conteúdos, as dificuldades sobressaíam na Matemática, mais concretamente na interpretação das instruções dos exercícios, existindo uma grande confusão entre conteúdos. Durante o período de estágio, os alunos realizaram fichas de avaliação formativas, apurando melhores resultados em Estudo do Meio, e resultados maioritariamente positivos em Português. Tal como referido anteriormente, a Matemática era, de facto, onde prevaleciam resultados maioritariamente negativos, incluindo os alunos que frequentavam o Ninho.

No que diz respeito às atividades extracurriculares, os alunos tinham a opção de frequentar ou não Atividade Física Desportiva (AFD), Dança, Oficina Artística e Tecnológica (OAT), Coro e Educação Moral Religiosa Católica (EMRC), havendo assim 12 alunos inscritos nas AEC.

Durante o período de estágio, foram diversas as atividades em que a turma do 3º ano participou, tais como: a) 24 de abril, envolveu a criação do laço azul humano na escola com a participação de todos os alunos, professores, educadoras, estagiárias e assistentes operacionais; b) 27 de abril – ida à escola EB2/3 Alexandre Herculano e à Escola Superior Agrária; c) 3 de maio – ida à Ludoteca da freguesia de São Domingos; d) 15 de maio – Atividade na escola com as famílias (Dia da Família); e) 25 de maio participação na leitura de histórias na escola pela livraria “Aqui há gato”; e f) 1 de junho – ida ao complexo aquático de Santarém (Dia da Criança). Todas as festividades são importantes e são indicadores das dinâmicas de cada instituição. A que considerei mais pertinente foi a da família uma vez que esta envolveu a comunidade escolar e também

os E.E / famílias até porque, segundo Marques (1993), “há enormes vantagens para os alunos quando os pais apoiam e encorajam as atividades escolares” (p. 55).

Para além destas atividades, a escola esteve envolvida no projeto “Escola Eficiente”. Este projeto pretendia promover a sustentabilidade e a poupança de energia através de trabalhos solicitados à escola com o intuito de envolver os alunos nessas preocupações ambientais. Na turma, também existia um projeto dinamizado por uma professora de Físico-química que, mensalmente, desenvolvia atividades experimentais.

Posto isto, é importante que este método seja colocado em prática muitas vezes, para que os alunos possam desenvolver competências essenciais relacionadas com as práticas ambientais sustentáveis. É fulcral que os alunos tenham acesso a experiências diversificadas, trabalhando os diversos conteúdos de forma interdisciplinar. Além disso, esta abordagem promove um ambiente de descobertas e aprendizagens simultâneas.

#### **1.4.3. Projeto de intervenção em estágio**

Este grupo de alunos realizava poucos trabalhos de grupo e, na maioria das vezes, apresentava grandes dificuldades na comunicação e partilha de ideias. Deste modo, e tendo em conta a faixa etária dos alunos, chegou-se à conclusão que a temática do projeto a desenvolver se iria centrar no “Trabalho Colaborativo”. Assim sendo, este projeto teve como principal objetivo desenvolver competências a nível pessoal e social, tais como: saber escutar o outro, saber partilhar ideias e, ainda, saber aceitar opiniões diferentes. As atividades planificadas tinham em vista desenvolver as competências referidas através dos conteúdos a lecionar. Segundo Leite (2012, p. 88) “ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos (...)”. Desta forma, possibilita que as crianças desenvolvam a sua aprendizagem através de relações de respeito, tolerância, apoio e confiança. O trabalho colaborativo é, assim, um método que se baseia no trabalho em pequenos grupos, cuidadosamente estruturado, para que as crianças trabalhem em conjunto, melhorando as suas próprias aprendizagens e, para beneficiar todos de forma mútua. Vygotsky (1991 citado por Lopes, 2006), defende que “a criança pode aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação ou em contacto com colegas mais desenvolvidos” (p. 12). Assim sendo, constata-se que o trabalho colaborativo é um trabalho conjunto, pensado e estruturado para que todas as crianças aprendam, possam trocar ideias entre si e interajam.

#### **1.4.4. Autoavaliação do percurso de aprendizagens realizado**

Durante o período de observação, procurou-se interpretar pequenas manifestações dos alunos para que, de alguma forma, conseguíssemos ir ao encontro dos seus interesses, das suas necessidades e curiosidade de cada um. Parente (2010) refere que “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (p.4). Deste modo, a metodologia utilizada prendeu-se em colocar os alunos perante metodologias de trabalho diferentes do habitual, dispondo-os a trabalhar maioritariamente em pares e em pequenos grupos de 4 a 5 elementos, de forma a estimular o respeito pela opinião pelo outro e possibilitando momentos de partilha de ideias.

Como forma de avaliação das atividades que foram realizadas, optou-se pelos seguintes instrumentos: observação direta, registo fotográfico, análise das produções dos alunos (apenas o seu progresso), análise das atitudes das crianças, diálogo entre criança/adulto e criança/criança, grelhas de observação, rúbricas analíticas, listas de verificação e, ainda, escalas de classificação.

Uma das atividades idealizadas e, posteriormente, planificada e realizada foi uma caça ao tesouro (Figura 13). Esta atividade procurou trabalhar os pontos cardeais e itinerários, na disciplina de Estudo do Meio. Para tal, a ideia foi sair do espaço da sala de aula e ir para o espaço exterior para realizar as aprendizagens pretendidas (Figura 14). Este foi um ponto forte uma vez que as crianças se sentiram mais motivadas e envolvidas. Uma das dificuldades relacionou-se com a sua dinamização em grupos visto que era necessário um adulto acompanhar cada um deles. A reflexão que mais tarde fiz, fez-me pensar que futuramente quando estiver sozinha com um grupo de crianças e quiser implementar este tipo de atividades terei de resolver esta situação. Uma das hipóteses a considerar é pedir um mentor/responsável por cada grupo, responsabilizando, assim, os alunos.

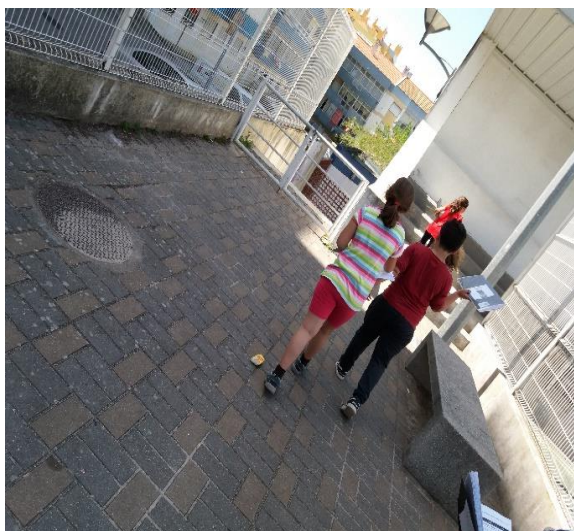


Figura 13 – Busca de pistas.



Figura 14 - Apontamentos sobre os dados recolhidos

No âmbito do Estudo do Meio, mais concretamente para trabalhar os conteúdos relacionados com o equilíbrio, procurou-se desenvolver uma atividade STEM. Sabia que isso se traduziria automaticamente em atividades mais dinâmicas e por isso demos largas à imaginação para aliar a diversão à aprendizagem de estarem a aprender os conceitos relativos ao peso, massa e equilíbrio, estavam a vivenciá-los, tornando a aprendizagem mais efetiva e significativa. Para o efeito, esta atividade englobou as áreas de Português (através da ficha de registo da atividade), Matemática e Estudo do Meio. Para a sua realização, a turma foi dividida em 3 grandes grupos, sendo que num deles estava o docente titular e nos outros dois estava cada uma das estagiárias. Falando mais concretamente da atividade STEM, esta é na minha opinião uma nova realidade que deve ser cada vez mais aceite e abordada nas escolas, pois é uma forma diferente de abordar os diferentes conteúdos. Trabalhar um conteúdo desenvolvendo aptidões na Matemática, na Engenharia, Ciências, e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é trabalhar a interdisciplinaridade de forma natural e diferente do chamado método tradicional. Refletindo um pouco da atividade realizada a mesma foi planeada com base nas diferentes etapas de uma atividade de STEM. Assim comecei por realizar uma ficha de trabalho, onde os alunos teriam de fazer um registo das suas conceções prévias, de forma a perceber se existiam ideias pré-concebidas ou “lacunas” por corrigir sobre os conteúdos a trabalhar. Relativamente à área de Matemática, de forma não direta, trabalhamos a questão do peso e da massa, embora estes dois temas ainda não tivessem sido abordados em contexto de sala de aula, todos os alunos conseguiram chegar aos conceitos e mais tarde através das experiências às definições. Até porque, segundo Menezes (2000), uma aula de resolução de problemas, (...) será

importante que o professor estimule os alunos a mostrarem, dizerem, explicarem e criticarem as várias resoluções, procurando que a sua contribuição seja limitada a meta comentários.”, ou seja, não deixando os alunos dizerem que fizeram dada resolução só porque sim, mas pedir-lhes que expliquem o raciocínio, uma vez que a estruturação do pensamento matemático é muito mais importante do que uma resposta correta. Por outro lado, temos as TIC que considero ser importantes no desenvolvimento existente na nossa sociedade, pois é uma mais valia para o nosso quotidiano e, por isso, deverá ser integrada nas atividades desde os primeiros anos. A realização de gráficos no computador foi para eles uma enorme surpresa e admiração uma vez que nunca tinham trabalhado com o programa de Excel, como nos refere Minon (cit. por Rudio, 1999), “observar não se trata apenas de ver, mas sim de examinar. Não se trata somente de entender, mas de o analisar.” O mesmo autor ainda acrescenta que “observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre alguns aspetos da realidade” (p. 39). Mesmo que não existam computadores para todos, pode-se projetar para todos verem como se realiza a elaboração de gráficos. Para tal, é necessário sob o meu ponto de vista, promover a participação ativa do aluno nestas aprendizagens. Tal como o professor que vai ser o moderador de conhecimentos ao longo de todo o processo. A turma conseguiu arranjar soluções para construir balanças, desde colocar uma régua por cima de um estojo e balançarem/equilibrarem objetos como irem buscar garrafões que se encontravam na sala de aula de 5l e também colocarem régua para alcançarem os objetivos. Outro aspeto interessante relaciona-se com o facto de a maior parte dos alunos associar/falar de conhecimentos já aprendidos anteriormente e assim fazerem uma ligação com os mesmos (Figura 15 e 16).

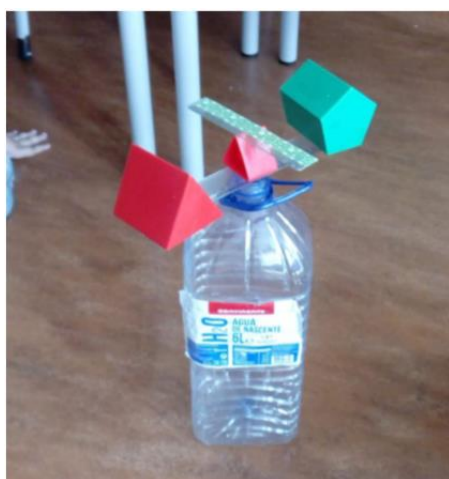


Figura 15 – Discussão de ideias.



Figura 16 – Experiências na balança.

## Parte II – Investigação

### 2.1. Contextualização do estudo

Nesta segunda parte, procede-se à contextualização do presente trabalho que teve início com as Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os motivos primordiais em torno dos quais se conciliou a opção temática de abordar o espaço exterior e de compreender o seu potencial na promoção de aprendizagens e no seu desenvolvimento das crianças foram, por um lado, o interesse pelo tema que resultou nos diferentes estágios e por outro lado, o facto de no primeiro período de estágio ter verificado a inexistência de um espaço exterior para as crianças que frequentavam essa instituição. Este primeiro contexto de PES decorreu na valência de creche e foi no seu decorrer que entendi a relevância e a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o tema. Nesse contexto, a inexistência de espaço exterior para as crianças desencadeou em mim a necessidade de compreender as implicações que poderiam estar associadas a essa lacuna. Foi nesse momento que delinee o tema tal como os objetivos e questão-problema da minha pesquisa. Mitchell e Popham (2008) referem que o contacto com o espaço exterior e com a natureza provoca nas crianças emoções e sentimentos favoráveis ao seu bem-estar. Partindo do princípio da sua importância para o bem-estar das crianças e sabendo que as crianças passam a maior parte do seu dia nos estabelecimentos educacionais, é importante que as escolas sejam locais seguros e com oportunidades de aprendizagem e brincadeiras no exterior. Neste sentido, segundo o *Education Development Center* e o *Boston Schoolyard Funders Collaborative* (2000), as escolas do presente têm de difundir um conceito de espaço de recreio enquanto zona de lazer para os alunos desenvolverem as suas brincadeiras e jogos criativos, como também um lugar de sala de aula ao ar livre, mostrando-nos uma verdadeira variedade de práticas curriculares.

Por isso, neste relatório final, mais especificamente este exercício investigativo, é realizado através de uma metodologia exploratória de natureza qualitativa centrado na problemática da importância do espaço exterior nas aprendizagens e no desenvolvimento nas crianças. Para o presente estudo, foram assim definidos os seguintes objetivos: a) conhecer as percepções dos educadores/professores e crianças em relação ao espaço exterior; b) compreender as atividades de ensino e aprendizagem que potenciam a articulação entre sala de atividades/aula e o espaço exterior; c) identificar a forma como os diversos materiais físicos e materiais existentes no recreio são explorados pelas crianças; e d) compreender quais os contributos que decorrem de atividades realizadas nos espaços exteriores ao nível das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Segundo alguns autores como Moyles (2002), o desenvolvimento de atividades promotoras de aprendizagens no espaço exterior apresenta inúmeras potencialidades, entre elas, o brincar espontaneamente. Para este autor “o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (p.21).

Como futura profissional na área da educação, é pertinente aprofundar o conhecimento sobre esta temática para, no futuro, centrar os meus conhecimentos e práticas nesta direção, ou seja, para trabalhar as potencialidades do espaço exterior e o brincar fora de portas.

Assim, esta secção do relatório apresenta o enquadramento teórico da problemática, os aspetos metodológicos onde se abordam as opções metodológicas, tais como as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os participantes do estudo, a análise de dados, a apresentação e discussão dos resultados, bem como as considerações finais referentes ao estudo realizado.

## **2.2. Enquadramento teórico**

### **2.2.1. O recreio como espaço exterior – um elemento integrador do currículo**

Partindo de várias ideias enraizadas, sabemos que o espaço exterior é um elemento fundamental em todas as instituições, mas nem sempre bem aproveitado nem com experiências enriquecedoras para as crianças. Exemplo disso, as experiências em estágios curriculares em que foi possível constatar existirem limitações na utilização do mesmo. Muitas vezes, tais restrições decorrem dos perigos que podem advir da utilização do espaço exterior, ou seja, os riscos aos quais as crianças podem estar sujeitas. Contudo, o risco pode deixar de ser visto como uma desvantagem, mas sim o

inverso como valorizar o risco. Little e Eager (2010) consideram que o risco ocorre em circunstâncias que exigem a escolha, mais especificamente, a opção da mesma e o resultado que será desconhecido. Ou seja, todos os riscos que as crianças venham a correr será fruto das suas opções.

Nas OCEPE (Silva et al., 2016), verifica-se uma valorização do espaço exterior, quando se aborda o tema da organização do espaço, considerando-o como um espaço educativo:

O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior (...) [as crianças] têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e contacto e exploração de materiais naturais. (p. 27)

No exterior, as crianças têm, assim, um contexto privilegiado para contactar com a natureza e para interagir com os seus pares, despertando a sua curiosidade em relação a fenómenos do seu quotidiano que os educadores podem aproveitar para explorar em sala, de forma a alargar conhecimentos e promover aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo. No âmbito das suas brincadeiras, as crianças tendem a explorar o que as rodeia, encontrando na natureza diversos contextos de aprendizagem. Eshach (2006) destaca a curiosidade natural das crianças, referindo que “gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia” (p.23)

Relativamente à área de Formação Pessoal e Social, embora seja uma área transversal, o espaço exterior apresenta igualmente um papel de destaque por proporcionar “(...) também múltiplas oportunidades de apreciar a beleza noutros contextos e situações, contactos com a natureza, paisagem e com a cultura, que favorecem o desenvolvimento estético” (Silva et al., 2016, p. 33). Na área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, no domínio da Educação Física, faz-se referência ao mesmo considerando-se que “o desenvolvimento da Educação Física pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior (recreio, parques infantis, matas, etc.)” (p. 44). No que concerne ao domínio da Educação Artística “o espaço exterior do jardim de infância pode ser utilizado para a realização de atividades de educação artística, bem como para a recolha de elementos naturais, a integrar nestas atividades”. (p. 48). Também na área do Conhecimento do Mundo, no módulo “Abordagem às Ciências” onde estão inseridas as Ciências Sociais e Físico-Naturais, o espaço exterior é mais uma vez destacado relativamente à sua pertinência:

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

O educador deve, assim, refletir sobre as potencialidades do espaço educativo e preparar a sua intervenção de forma a permitir às crianças a sua exploração total, integrando o espaço exterior na sua prática educativa. Todas as nossas experiências na vida ocorrem através de diferentes descobertas e aprendizagens, nas quais o espaço exterior tem um papel fundamental. Este pode ser uma sala de aula ao ar livre contribuindo para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e na mesma medida permite cumprir todos as orientações, fundamentos e princípios da pedagogia para a infância.

No 1.º Ciclo, especificamente no programa do 1.º CEB de Estudo do Meio, o espaço exterior é também valorizado, sendo muitas vezes evidenciado. Um dos conteúdos que é trabalhado nesta disciplina é a natureza e tudo o que esta abrange. Os princípios orientadores do Programa de Estudo do Meio referenciam que é através das experiências do dia a dia, das rotinas com o meio envolvente, da concretização de pequenos projetos e práticas, e do conhecimento adquirido que os alunos atingem os objetivos propostos. Um outro aspeto que é destacado é a confrontação dos dilemas reais da população com as diferentes apreciações, permitindo aos educandos trabalharem a sua conceção de “dever” perante as várias áreas como o ambiente, a sociedade e a cultura em que se encaixam (Ministério da Educação, 1997). Através das descobertas que vão fazendo em atividades produzidas ou reproduzidas no exterior, os alunos aprendem conteúdos e trabalham os diferentes objetivos que estão contemplados no currículo.

Nestas faixas etárias, são vários os estímulos a que os alunos têm acesso sendo necessário haver uma filtragem dos mesmos para que os jovens tenham acesso a informação e realizem aprendizagens de qualidade. Nas aprendizagens essenciais de Estudo do Meio (ME-DGE, 2017) a exploração do espaço exterior marca igualmente presença, remetendo-nos para a sua importância na promoção de conhecimentos a adquirir, nas capacidades e nas atitudes a desenvolver indispensáveis à formação dos

jovens da sociedade atual. Por exemplo, num dos blocos de conteúdos - à Descoberta das Inter-relações entre a Natureza, Sociedade e Tecnologia é tido como objetivo

revelar uma atitude de curiosidade, admiração e respeito pelo mundo em seu redor, conducente à sua exploração, através da formulação de questões simples e da utilização de vários processos, observação de forma dirigida, registo de informação em desenhos, tabelas simples e gráficos de barras (ME-DGE, 2017, p.10)

### **2.2.2. Importância de brincar no exterior**

O brincar segue uma linha de continuidade que passa por todas as gerações, o que muda é a forma de brincar. Algumas brincadeiras iniciam-se espontaneamente, outras são questionadas e reorganizadas pelas crianças, outras são reajustadas. Um dos fatores que pode influenciar as brincadeiras no exterior é o estado do tempo, por exemplo. Ganhão (2017) defende, através das suas observações, que o estado do tempo não deve ser impedimento para as crianças brincarem no espaço exterior, pois todas as estações do ano têm as suas potencialidades. Ainda na mesma linha de pensamento existe uma robotização do brincar devido à sociedade atual e das suas vivências, o tempo para estar em família a fazê-lo é menor, e os equipamentos tecnológicos cumprem o seu papel na íntegra. Existe o brincar sim, mas mudou. Neste contexto importa definir o conceito de brincar. O brincar é “uma ação livre, que surge a qualquer hora iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p. 4). Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Priberam (2013) o conceito de brincar significa “divertir-se; entreter-se com alguma coisa infantil; galhofar, gracejar; agitar maquinalmente” (p.8) . Em conclusão “a brincadeira é crucialmente importante para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças” (Garvey, 1992, p. 59). Assim, a ação de brincar implica experiências ricas que decorrem da iniciativa das crianças, tendo por princípios a liberdade e o prazer. Qualquer objeto ou conversa pode ser o impulsionador para uma nova aprendizagem. Desempenhar papéis, estipular regras, mudar de brincadeiras constantemente tudo isto é englobado no ato de brincar. Essas atividades fazem com que se vão desenvolvendo várias vertentes nas crianças quer seja a nível social, físico, emocional ou cognitivo, provocando assim uma sensação de bem - estar e trabalhando-se ainda a autoestima. Deste modo, importa garantir a todas as crianças o direito a

brincar, consagrado no artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (Assembleia das Nações Unidas, 1989).

Em relação ao espaço exterior este deve ser uma realidade presente na vida das crianças dado que acarreta benefícios para os mesmos. Assim, torna-se importante que esteja presente nas rotinas das crianças e nas suas brincadeiras. A Associação Nacional para a Educação das Crianças (citada em Wilson, 2008) menciona a importância e a veracidade desta forma brincar: a) é uma forma ativa de aprendizagem que une o corpo, a mente e o espírito; b) reduz a tensão que muitas vezes surge na expectativa de alcançar algo; c) é um meio saudável para expressar e resolver aspetos emocionais das experiências quotidianas; d) ajuda as crianças a adquirir as competências necessárias para progredir num mundo que se vai tornando mais amplo; e e) envolve todos os sentidos que constituem auxiliares poderosos de aprendizagem.

Cada espaço tem os seus dilemas, problemas, especificidades e vantagens e deve-se tirar o máximo de proveito desses mesmos locais e das suas particularidades. O brincar no exterior não pode ser apenas vislumbrado como um espaço que serve para correr e saltar, mas sim como uma ferramenta para o desenvolvimento de aprendizagens. O espaço exterior assume um papel ainda mais importante, pois permite às crianças ter liberdade, liberdade essa que não existe em contexto de sala de aula, por outro lado, também pode ser visto como uma ligação/ponte entre ambos os espaços. O espaço ao ar livre é essencialmente lúdico “onde as crianças têm a possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis.” (Ministério da Educação, 1997, p. 38). Para além de ser visto como um sítio preferencial pelas crianças, permite uma continuidade da ação educativa para além do contexto de sala de aula. Como destaca Wurdig (2010, p. 90) “o recreio é um dos raros momentos em que as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica”. Ao brincar no exterior, as crianças estão envolvidas no meio desenvolvendo várias competências.

Vários autores e estudos evidenciam o espaço exterior como um local funcional, ou seja, um “terceiro educador” como defende o Modelo Pedagógico Régio Emilia. Malaguzzi (cit. por Lino, 2013) :

Valoriza-se o espaço pelo poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagem cognitiva, social e afetiva. (p.45)

Este espaço é então a ligação entre a sala de aula e o espaço exterior, sendo um elo de ligação entre ambos os “mundos”, sendo adaptado às crianças e idealizado para as mesmas de forma a que estas adquiram experiências enriquecedoras. Neste

modelo (Reggio Emilia), o espaço exterior “respeita as características naturais, com zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências” (Lino, 2013, p.121). Ao ter tantas vantagens e potencialidades faz com que as crianças que neste modelo estão inseridas se sintam realizadas e felizes, fazendo com que a sua autoestima aumente.

### **2.2.3. Papel do educador/professor na exploração do espaço exterior**

Os educadores/professores têm um papel fundamental na estimulação e orientação das crianças a observar, a examinar e a explorar o espaço exterior, onde elas assumem vários papéis. Desta forma, os profissionais de educação têm um papel crucial ao longo da aprendizagem, com a finalidade de:

planear oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo; apoiar cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem. (Silva et al., 2016, p. 32)

As crianças beneficiam se os adultos tiverem uma postura ativa no terreno, ou seja, mais do que cumprir objetivos previamente estipulados é necessário criar ferramentas úteis para que os educandos sejam os principais abrangidos por aprendizagens diversificadas e significativas. Sandseter (2009) refere que quando um adulto se encontra apto a assumir que os erros fazem parte da vida das crianças e que esse mesmo facto é benéfico para o desenvolvimento das mesmas, faz com que as experiências sejam mais ricas.

É na escola, nomeadamente no espaço exterior, que os alunos passam grande parte do seu tempo, e é aqui que o educador/professor assume um papel importante face aos perigos e riscos inerentes ao recreio, bem como em relação às oportunidades de aprendizagens daí existentes. Cunha (2017) menciona que os profissionais devem ter uma perspetiva atual para todos os momentos que o recreio pode vir a presentear, ou seja, saberem quais as múltiplas vantagens do espaço exterior e, assim, dar essa possibilidade aos alunos, sem deixar de parte atentar e ouvir aquilo que as crianças referem, tal como os seus interesses. É através destes momentos que o adulto

reconhece e adquire mais conhecimentos sobre cada aluno e as especificidades de cada um.

O adulto deverá ir de encontro às expectativas dos alunos, deixá-los explorar sem que os proibir de errar e experimentar. Neste sentido, “o profissional não deverá ser intrusivo em demasia, pois poderá induzir a criança a que esta desvie o objeto da sua brincadeira e fazer com que ela perca o interesse pela mesma” (Gaspar, 2010, p. 10). Desta forma, o adulto deve ultrapassar as possíveis barreiras existentes e transformar as mesmas em aprendizagens significativas, deixar de ir para o espaço exterior com receio que as crianças se magoem não deve ser um fator impeditivo das mesmas se deslocarem até lá, caberá ao adulto estar vigilante e alertar para os perigos existentes. Desde que exista atempadamente uma preparação de todas as atividades que respeite os parâmetros estipulados de segurança para com as crianças e de forma a atender às necessidades das mesmas, estas podem proporcionar inúmeras vantagens (Department for Education and Skills, 2006).

Para além de todos os ensinamentos que o professor/educador transmite é imprescindível que exista um fio condutor. É através e com os educadores/as (Jardim de Infância) e professores (1º Ciclo do Ensino Básico) que se iniciam as primeiras rotinas, regras, exigências, responsabilidades, tudo no seu tempo. Também a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (2006) menciona que as crianças que ingressaram no pré-escolar têm uma abertura para com o mundo que as rodeia diferente e mais diversificada, comparativamente com as que não tiveram oportunidade de frequentar esta valência. No pré-escolar as crianças aprendem a manifestar emoções, adaptar-se a trabalhar em conjunto e fortalecem as suas aprendizagens. É durante o jardim de infância que a criança cresce no seu temperamento através da investigação dos distintos saberes, da familiarização com a cultura e integração no nosso mundo.

Se os educadores e professores entenderem que pode existir uma interligação entre o brincar no exterior e as aprendizagens em sala de aula, não existirá limitações para a criatividade, bem-estar e envolvimento das crianças nas suas aprendizagens. Desta forma, estes profissionais passam a ter não só o papel de quem protege e auxilia, como também de distribuidores de momentos oportunos. É ainda importante que as crianças sintam exatamente isso em relação aos educadores e professores, “um recurso ao qual podem recorrer quando precisar tomar emprestado um gesto, uma palavra.” (Edwards, Gandini & Fornam, 1994 p.160).

No espaço exterior existem diversos fatores não controláveis pelo adulto, podendo constituir-se como entraves à sua exploração pela falta de segurança e confiança que este possa sentir e assim, condicionar o seu acesso às crianças. Esta situação coloca-se como uma limitação. Apesar destas particularidades todas do

espaço exterior, através destes fatores não controlados o adulto pode utilizá-los como forma de ir aperfeiçoando as suas práticas enquanto profissional, pois quando as crianças sentem que o adulto acredita neles e que honra as suas atividades e benefícios, fomenta-se uma conexão de amizade e firmeza, condescendente com aprendizagens significativas (Bilton & Crook, 2016; Stephenson, 2003).

#### **2.2.4. Desenvolvimento (social, cognitivo e emocional) das crianças**

O tempo ganho no espaço exterior em brincadeiras e aprendizagens é um momento ideal para o desenvolvimento das crianças quer seja cognitivo, emocional ou social, pois através da descoberta do ambiente envolvente do recreio as crianças exteriorizam as suas emoções, desenvolvem também as emoções, mas primordialmente fazem conexões sociais (Compassi, 2002).

Relativamente ao desenvolvimento social, Fachada (2003) estabelece quatro níveis de desenvolvimento social, à medida que a criança vai evoluindo. Este autor não classifica os níveis com idades concretas visto que o comportamento social depende das condições do ambiente e das características psicossociais de cada indivíduo:

- 1) *Nível 0 (dos 3 aos 6 anos de idade)* – é a fase egocêntrica, em que a criança não consegue distinguir as características físicas das características psicológicas dos outros e não consegue compreender que outro indivíduo possa interpretar uma situação de modo diferente da sua.
- 2) *Nível 1 (dos 5 aos 9 anos de idade)* – é uma fase em que a criança já é capaz de diferenciar características físicas e psicológicas das outras pessoas e consegue, por isso, distinguir as perspetivas subjetivas das conceções dos outros.
- 3) *Nível 2 (dos 7 aos 12 anos de idade)* – é uma fase reflexiva e recíproca, isto é, a criança já consegue interagir e analisar a perspetiva dos outros, pelas ações, emoções e pensamentos e já tem consciência da reciprocidade da relação com os outros. Em suma, já consegue ver a realidade sob o ponto de vista dos outros.
- 4) *Nível 3 (dos 10 aos 15 anos de idade)* – é a fase da adolescência, uma fase em o indivíduo já consegue descentrar-se da sua perspetiva e de si próprio.

A escola é um local onde as crianças passam momentos importantes na relação com os outros e desenvolvem as suas habilidades sociais. Este contexto social é para

a criança um padrão fundamental quanto à criação de motivações, valores e regras na execução das suas atividades motoras e lúdicas (Neto, 1984). As competências sociais poderão ser exploradas ou praticadas no espaço exterior através das brincadeiras das crianças, especificamente os jogos que as mesmas fazem, através da hipótese de poderem optar por uma decisão ou outra, organização do jogo em si, estabelecimento de regras a colocar em curso, ou ainda de terem a possibilidade de dividir a sua cultura (Jarret, 2002). As crianças, ao brincarem com os seus pares, desenvolvem habilidades de comunicação e cooperação necessárias para a sociabilidade e a intimidade, fortalecem relacionamentos, adquirem o sentido de pertença e de identidade, aprendem diferentes papéis e regras (Papalia & Olds, 1998).

Segundo Piaget “o desenvolvimento psíquico (mental), que se inicia com o nascimento e termina na idade adulta é comparável ao crescimento orgânico: tal como este, consiste essencialmente numa marcha para o equilíbrio” (1983, p. 11). O desenvolvimento cognitivo abrange várias ferramentas importantes e que a junção das mesmas dá origem então ao processo do desenvolvimento cognitivo. Assim, “compreende os processos e produtos mentais superiores, (...) através dos quais percebemos, concebemos e transformamos o envolvimento (...) Não é uma coleção, mas um sistema complexo de componentes” (Cruz & Fonseca, 2002, p. 21). Os momentos em que é possível às crianças experienciarem diversas sensações na natureza contribuem para desenvolver as estruturas cognitivas essenciais para o desenvolvimento intelectual (Pires, 2011).

Se as crianças não desenvolvem e aperfeiçoam as suas habilidades motoras fundamentais isso terá como consequência baixa autoestima, frustrações e fracassos nos jogos, desporto e atividades recreativas, ficando assim difícil para a criança experimentar o sucesso e a alegria mesmo nos jogos mais simples (Gallahue, 1993). O espaço exterior deverá ter um papel importante como promotor de um desenvolvimento emocional, adequado, pois contribuirá para a ausência de ansiedade, stress, e fomentará a autoestima. A relevância que o desenvolvimento emocional assume está relacionada com a demonstração de apreço para com os outros, a confiança, a responsabilidade e a capacidade de se expressar. As crianças conseguem, assim, o consentimento ou deferimento conforme a sua conduta/ ação perante os outros (National Association of Early Childhood Specialists, 2002). Todas as crianças têm direito a um padrão de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social (Schaffer, 2005, p.35) e o espaço exterior tem um papel importante nesse desenvolvimento.

## **2.3. Opções metodológicas**

O presente estudo procurou aprofundar conhecimentos sobre a importância das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças proporcionado pelo espaço exterior e assume uma natureza qualitativa e exploratória, já que se debruça sobre a compreensão de uma dada realidade procurando ampliar o conhecimento no âmbito da problemática identificada (Piovesan & Temporini, 1995), recorrendo, para isso, à análise de desenhos realizados pelas crianças, narrativas elaboradas pelos docentes e grelhas de observação do espaço exterior. Ponte (2006) indica que um estudo exploratório serve “para obter informação preliminar acerca do respetivo objeto de interesse” (p.6). Malhota (2014) refere que os estudos de natureza qualitativa são metodologias não estruturadas em que a sua organização concentra-se em pequenas amostras/grupos de forma a entender e compreender o objetivo e conceito do problema. Na investigação qualitativa também podemos verificar que “(...) os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento, assim sendo vai obter como efeito, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. (Ponte, 2002, p. 3)

Desta forma, após se ter aferido a problemática a estudar definiu-se a seguinte questão-problema: “Qual a importância do espaço exterior nas aprendizagens e no desenvolvimento de crianças do Pré-escolar e do 1.ºCEB?” e como objetivos: a) conhecer as perceções dos educadores/professores e das crianças em relação aos espaços exteriores; b) compreender que atividades de ensino e aprendizagem potenciam a articulação entre sala de atividades/aula e o espaço exterior; c) identificar a forma como os diversos materiais físicos e materiais existentes no recreio são explorados pelas crianças; d) compreender quais os contributos que decorrem de atividades realizadas nos espaços exteriores ao nível das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

### **2.3.1. Sujeitos do estudo**

O estudo contou com a participação de duas educadoras de infância, uma que se encontrava no contexto de creche e outra de Jardim de infância (JI), duas professoras de 1º ciclo de escolaridade (1º ano e 3º ano). A par disto contou com 12 crianças de Jardim de infância tal como 22 alunos de 1º ano e 15 alunos de 3º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 3 anos e os 8 anos de idade.

Todos os docentes que se prestaram a fazer as narrativas tinham idades compreendidas entre os 35 e os 58 anos de idade. Relativamente ao tempo de serviço estava compreendido entre os 15 e os 25 anos de serviço. No campo de formações que frequentaram, as áreas predominantes eram as línguas (inglês, essencialmente) e também informática, sendo uma forma de estarem atualizadas para conseguirem formas diversificadas de estratégias de ensino-aprendizagem para promover as aprendizagens das crianças.

### **2.3.2. Procedimentos investigativos e éticos**

De forma a salvaguardar a identidade das crianças e a sua segurança foi sempre solicitado aos encarregados de educação uma autorização de forma a obter o seu consentimento para fotografar/filmar os educandos, tendo como única finalidade a obtenção de dados para o presente estudo.

Após a recolha das autorizações foi então possível proceder-se ao registo fotográfico de algumas situações de ensino-aprendizagem e de atividades realizadas no exterior.

Ramos (2005) ressalva a pertinência da proteção de dados e identidade de todo e qualquer estudo como forma de não desrespeitar as vontades das pessoas e respeitar a sua intimidade e identidade da pessoa.

### **2.3.3. Recolha e análise de dados**

O presente estudo envolveu diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados que se basearam na observação participante (registo fotográfico, grelhas de implicação e bem-estar das crianças, notas de campo), narrativas sobre o tema aos educadores e professores e desenhos dos alunos.

A observação teve como suporte o recurso a registos fotográficos de situações de ensino-aprendizagem. Através dos registos fotográficos é possível voltar atrás e refletir sobre a ocasião do momento e com pormenores que na hora não são vistos nem refletidos (Patton, 2002). A recolha fotográfica realizada, procurou dar veracidade a factos descritos nas grelhas, permitindo fazer o cruzamento destes dados com os objetivos do estudo em questão.

Relativamente às notas de campo, permitem compreender a visão sobre determinado assunto de forma pessoal, tendo uma entidade própria. O recurso às narrativas permite observar e retirar dados importantes uma vez que têm também como objetivo o tratamento de dados e sua análise conseqüentemente. Para Bruner (1991) as narrativas permitem criar ou recriar histórias de forma mais pessoal e dentro da nossa

realidade e/ou perspectiva. No caso dos desenhos, Vygotsky (1989) afirma que os desenhos infantis permitem às crianças transmitir a sua linguagem, tornando-se os mesmos a sua mensagem de forma “desenhada” e não oral, transmitindo assim as suas ideias sobre determinado conteúdo.

A triangulação de dados obtidos através dos diversos instrumentos de recolha de dados visa obter maior objetividade nos dados a serem interpretados. Segundo Flick (2009), o método de triangulação é a junção de ideias e realidades apropriadas que permite verificar os vários aspetos de determinado tema.

Os dados obtidos através das narrativas analisadas foram organizados sob a forma de um quadro de forma caracterizar o espaço exterior ideal na perspectiva das educadoras e professores de 1º ciclo do ensino básico (Anexo II). Relativamente à codificação utilizada neste instrumento de recolha de dados, procedeu-se à sua identificação através da sigla “Nar” seguida da tipologia Ed. ou Prof. conforme tenha sido elaborada por uma educadora ou professora. De seguida, distinguiram-se as participantes dentro de cada categoria profissional através do recurso a letras maiúsculas (A e B).

Relativamente aos desenhos dos alunos (Jardim de Infância e 1º ciclo) procedeu-se de igual modo no sentido de sistematizar as informações presentes nos registos gráficos no que se refere às perceções das crianças (Jardim de infância e 1º ciclo) quanto ao seu recreio ideal (Anexo III). Os dados foram codificados em D.JI.1, D.JI.2 e por aí diante para Jardim de Infância. Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, para facilitar a leitura dos dados, distinguiram-se os anos de escolaridade (1º ano e 3º ano de escolaridade). Assim, para o 1º ano de escolaridade a codificação utilizada é a letra “a” minúscula seguida de um algarismo para cada desenho, no caso do 3º ano de escolaridade a sequência é a mesma, mas com uma outra letra a “b” minúscula.

No caso das grelhas estas foram organizadas em função das interações observadas (pares, mista com objetos e, por fim, interação com adultos) (Anexo IV, V, VI). Os dados recolhidos foram assim trabalhados e analisados através de uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo consiste, segundo Bogdan e Biklen (1994) em

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

## **2.4. Apresentação e discussão de resultados**

### **2.4.1. Percepção dos profissionais de educação e crianças em relação ao espaço exterior**

Através das narrativas solicitadas às profissionais, no que diz respeito às suas concepções sobre o recreio ideal para as crianças (creche, jardim de infância, 1º ano e 3º ano de escolaridade), os dados foram organizados em cinco categorias: “organização do espaço”, “equipamentos”, “contacto com a natureza”, “exploração do espaço exterior” e, por fim, a “relação entre pares”. Na primeira categoria – “organização do espaço”, os elementos referidos foram organizados em quatro subcategorias.

Na subcategoria “área coberta e descoberta” uma das educadoras salientou a importância de ambos os espaços para as crianças brincarem durante todas as estações do ano, tal é evidenciado quando a mesma refere “um espaço amplo dividido em duas partes, a parte coberta e a parte descoberta. Assim as crianças poderiam usufruir do recreio um ano inteiro” (Nar.Ed.B). Em relação à segunda subcategoria referente à “qualidade do espaço”, os professores estão convictos de que quanto melhores e mais cuidados forem os espaços para as crianças mais felizes estas serão, tal pode ser comprovado através do excerto “quanto melhores (...) forem esses espaços, mais produtivas e felizes se tornarão as nossas crianças” (Nar. Prof.B em 1º CEB). Relativamente ao espaço, a profissional do 3º ano de escolaridade também aponta que um dos principais requisitos é o seu tamanho, afirmando que “quanto (...) maiores forem esses espaços, mais produtivas e felizes se tornarão as nossas crianças” (Nar. Prof.B em 1.º CEB).

A última subcategoria da “organização do espaço” prendeu-se com as áreas verdes e de jogos. A esse respeito, uma docente relatou a importância dos espaços verdes no recreio, bem como dos jogos tradicionais que podem estar associados ao recreio ideal: “era bom que fosse verde (...) as árvores fossem um esconderijo e tivesse areia para brincar com baldes e pás. Tivesse alcatrão para com pedras e giz, jogar à macaca, ao lencinho e à machadinha. Ter bebedouros e uma horta para plantar”. (Nar. Prof.A em 1º CEB)

No que se refere à categoria de “equipamentos” emergiram quatro subcategorias. Uma das subcategorias é a promoção de criatividade e imaginação onde a educadora A refere que para existir um recreio ideal são necessárias ferramentas que estimulem estas capacidades: “(...) introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças.” (Nar. Ed.A).

Outra subcategoria é os “fixos” onde as profissionais mencionam a importância de os recreios possuírem parque de diversões, escorregas, baloiços e outros materiais: “um espaço onde a criança possa brincar nos baloiços, onde existe alguns materiais

que a criança possa explorar” (Nar. Ed.A). Outra docente refere ainda que “um recreio deve ter um parque de diversões, com escorrega, cordas, baloiços, túneis e até uma pequena escalada. Ajudando assim as crianças a ultrapassarem sozinhas certos obstáculos” (Nar. Ed.B ), outra referência indica “podia ter um escorrega e baloiços.” (Nar. Prof.A em 1º CEB).

A existência de uma casa no recreio é outra subcategoria a valorizar, segundo a perspectiva das educadoras considerando que as crianças devem ter equipamentos pessoais e tranquilizantes, como referido no excerto “também é importante ter uma mini-casa no recreio permitindo-lhe ter um espaço mais acolhedor e privado, em que se sintam quase como se vivessem sozinhos e já fossem adultos” (Nar. Ed.B).

Para finalizar, os “jogos tradicionais” constituem outra subcategoria que as educadoras consideraram importante para as crianças poderem brincar “deve também existir uma parte de jogos tradicionais: a macaca; o jogo do galo; a malha com objetos de plástico para não magoar; cordas para saltar; bem como arcos para fazer diversos jogos”. (Nar.Ed.B) .

Na categoria “contacto com a natureza”, são vários os excertos que fazem referência ao contacto com a natureza, evidenciando-a como um elemento fundamental num recreio ideal: “outra coisa que para mim também é fundamental num recreio é o contacto com a natureza, ter um espaço com algumas árvores, terra e até mesmo uma mini-horta para elas próprias cuidarem” (Nar.Ed.B); “o recreio ideal é um recreio onde a criança pode explorar livremente a natureza. Deve existir um espaço onde a criança possa contactar com a terra, as plantas, as árvores, mas também onde possa contactar com alguns animais, incutindo o respeito pelo meio natural.” (Nar. Ed. A); “é sentir o vento na cara enquanto se anda de baloiço (...) onde as folhas e as pedras viram um belo almoço e podemos ser o que quisermos.” (Nar. Prof. A em 1º CEB); e por fim, “contacto com objetos, seres vivos e ambientes naturais (...) espaços verdes onde haja a possibilidade de as crianças terem experiências que as enriqueçam, estimulando-as para a curiosidade e a criatividade” (Nar. Prof. B em 1º CEB ).

No que concerne à categoria “exploração do espaço exterior”, os dados foram organizados em quatro subcategorias. Na subcategoria relacionada com a segurança e conforto, onde uma docente considera o brincar como fundamental mas com as condições necessárias, para que sejam experiências positivas: “brincadeira com segurança e conforto (...)” (Nar. Prof. B em 1º CEB). Outra subcategoria é a “liberdade de escolha”, ou seja, os alunos devem ter a possibilidade de fazerem escolhas sobre as suas preferências e interesses, como apontam as seguintes excertos: “as crianças devem sentir-se livres e confiantes daquilo que estão a fazer. Neste sentido, devem

brincar onde querem, com o que querem e da forma que quiserem” (Nar.Ed.B), bem como “onde se potencie e valorize (...) a liberdade (...)”. (Nar. Prof. B em 1º CEB).

A subcategoria “promoção da criatividade e imaginação”, integra as referências que reconhecem que estes espaços são propícios ao seu desenvolvimento, uma vez que a brincar se desenrolam experiências únicas que fomentam a criatividade “é o espaço onde a criança abre largas à sua imaginação e criatividade, é onde com pouco ela vai viver grandes aventuras.” (Nar.Prof. A em 1º CEB) e também “onde se potencie e valorize a descoberta a imaginação (...)” (Nar. Prof. B em 1º CEB ). No que se refere à subcategoria felicidade, as profisisonais de educação defendem que este deve ser um sentimento presente no recreio ideal, pois faz com que as crianças se sintam confiantes e seguras, tal é peceptível nos excertos “(...) de forma natural, a felicidade ande de mãos dadas com o desenvolvimento físico e mental das nossas crianças” (Nar. Prof. B em 1º CEB ) e “o recreio ideal é onde as crianças pudessem correr e se ouvisse os seus risos de felicidade” (Nar.Prof. A em 1º CEB).

Na categoria “relação entre pares” as profissionais consideraram que esta dimensão relacional é um elemento chave para existir um recreio exterior ideal para as crianças: “onde se potencie e valorize (...) o relacionamento com os seus pares, onde se crie laços de amizade e respeito” (Nar. Prof. B em 1º CEB).

Em conclusão, podemos perceber que as profissionais valorizam o espaço exterior, designadamente a segurança e conforto, a existência de outras condições adequadas para as crianças, bem como identificam vantagens relacionadas com o bem-estar físico e emocional das crianças.

Os dados obtidos através dos registos gráficos realizados pelas crianças em contexto de jardim de infância e 1.º CEB, quando solicitadas a representarem por desenho “O que gostariam de ter/fazer no recreio” foram organizados em diversas categorias. Os desenhos foram, assim, organizados em cinco grandes categorias - equipamentos fixos, equipamentos móveis, natureza, estado do tempo e, brincar com outras pessoas (Quadro 2).

**Quadro 2 Representação do que as crianças gostariam de fazer/ ter nos espaços exteriores do Jardim de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	
Equipamentos fixos	Fixos (escorregas)	25
	Campos de Jogos	25
	Fixos (baloiços)	20
	Representação de edifícios e seus elementos	15

	Jogos Tradicionais	9
	Parede de escalada	4
	Caixa de areia	1
	<b>Total</b>	<b>99</b>
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N</b>
Equipamentos móveis	Diversos	12
	Imaginários	2
	<b>Total</b>	<b>14</b>
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N</b>
Natureza	Flora	16
	Fauna	8
	Relevo	1
	<b>Total</b>	<b>25</b>
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N</b>
Estado do tempo	Sol	30
	Nuvens	23
	Chuva	2
	Vento	1
	Neve	1
	<b>Total</b>	<b>57</b>
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N</b>
Brincar com outras pessoas	Crianças	14
	Familiares	3
	<b>Total</b>	<b>17</b>



Figura 17 - Representação do espaço exterior pela criança D.JI.5.

A categoria que a grande maioria dos alunos descreve através dos seus desenhos (N=99) é a dos equipamentos fixos. Como subcategorias identificadas temos

os campos de jogos (N=25), seguindo-se os escorregas (N=24), os baloiços (N=20), a representação de edifícios e seus elementos (N=15). Um reduzido número de desenhos apresenta também como subcategorias - a parede de escalada (N=4), o sobe e desce (N=1) e com o mesmo número de alunos a descreverem também a última subcategoria temos a caixa de areia (N=1). A título exemplificativo as figuras 17 e 18 (D.JI.5 e D.16 1º CEB) ilustram representações em que é possível observar o bom tempo como um elemento importante para que exista um recreio ideal, assim como a natureza, através de um grande tapete de relva verdinha. Vemos ainda alguns amigos a participarem nas suas brincadeiras, como é o caso de um escorrega com escadas e também se destaca uma baliza para jogarem à bola.

Também é possível verificar na segunda figura que o recreio ideal é aquele em que está bom tempo, apresenta um grande campo de futebol e equipamentos como é o caso dos escorregas, como é descrito por esta criança.

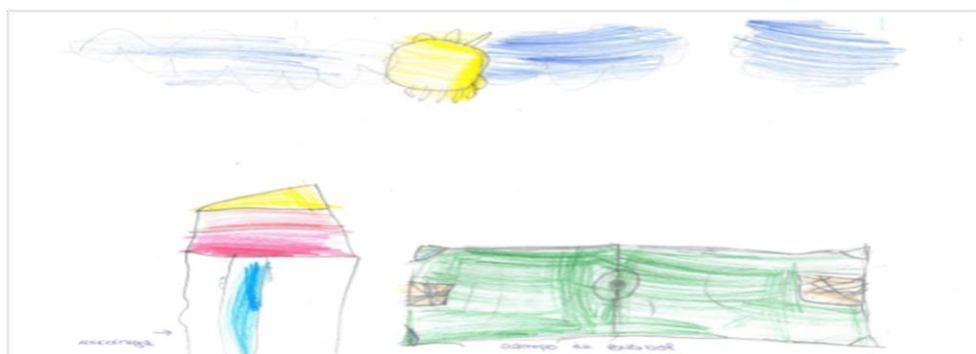


Figura 18- Representação do espaço exterior pela criança D.16 1ºCEB.a16.

De acordo, com os alunos do estudo, os equipamentos fixos têm um papel importante no recreio, dado considerarem que estes devem estar presentes e terem sido representados por um grande número de crianças (N=99).

Em relação à categoria do estado do tempo (N=58), vários fenómenos meteorológicos foram ilustrados pelos alunos. Os alunos têm predileção (N=30), por dias de sol, os fenómenos meteorológicos representados dizem respeito à existência de nuvens (N=23), à chuva (N=2), ao vento (N=2), e a neve (N=1). A maioria das representações realizadas pelos alunos do JI e 1.º CEB apresentam como cenário um dia de céu limpo com o sol a brincar (por exemplo, D.JI.9 e D.1ºCEB.a11, figura 19 e 20 respetivamente). Neste desenho (D.1ºCEB.a11) elaborado pelo aluno percebe-se associação ao mundo fantástico/sonhos, ao desenhar e pintar um pequeno fantasma, ou seja, esta criança vai buscar elementos do seu mundo imaginário. Dá relevância à natureza ilustrando flores desenhadas de várias cores. Reproduz ainda equipamentos que para esta deviam estar em todos os recreios ideais: escorregas e rampas. Regista ainda como deveria estar sempre o estado do tempo (sol) nesta perspetiva pessoal da

A child's drawing on a white background. At the top, a blue sky with a yellow sun. Below the sky, a red fish is swimming. In the center, a blue and yellow umbrella is open. To the left of the umbrella, a black slide is drawn. A pink character with a yellow body is standing next to the slide. The text 'Zaini a Zaini' is written in the sky area. At the bottom, there are three small flowers: a yellow one, a green one, and a pink one.

54



Figura 21 - Representação do espaço exterior pela criança D.JI.7

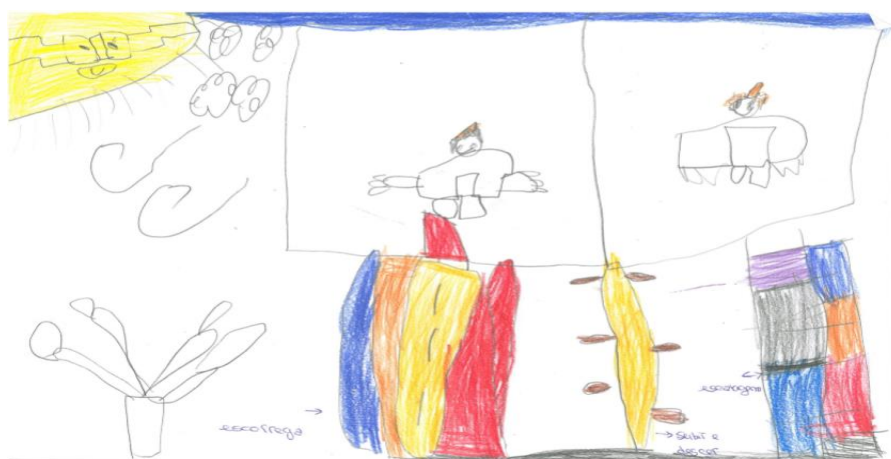


Figura 22 - Representação do espaço exterior pela criança D.3 °CEB.a3

Ainda a título de exemplo, a dimensão relevo/paisagem pode ser evidenciada nas ilustrações das figuras 23 e 24 (D.12 1º CEB.a12 e D.JI.3). Para esta criança, figura 23 o recreio ideal deveria ter um grande campo de futebol para que em conjunto com os seus amigos pudessem desfrutar do mesmo. Tal como uma montanha onde pudesse subir e descer com os seus amigos, esta criança também descreve que para ser um sítio ideal e feliz devia chover para que existissem poças com muita água de forma a chapinharem, na montanha, e assim pudessem brincar e saltar muito, dando assim importância à chuva para que surgissem as poças. Evidencia ainda a existência de dois grupos importantes num recreio ideal formado pelos alunos (os seus pares) e pelos adultos, tendo ainda ilustrando dois escorregas um para ele e os amigos outro para os adultos. Um fator também importante é a interação social com os seus colegas, uma

vez que os representa. Para finalizar representou a natureza, ilustrando-a através de um tapete de relva.

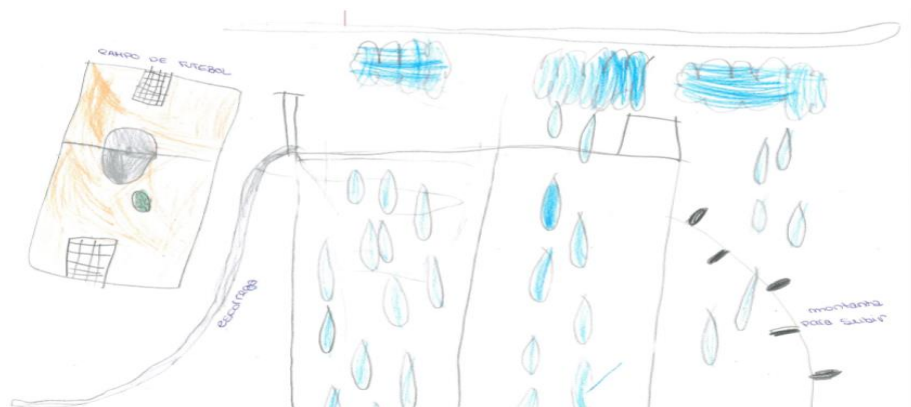


Figura 23 - Representação do espaço exterior pela criança D.12 1ºCEB.a12.

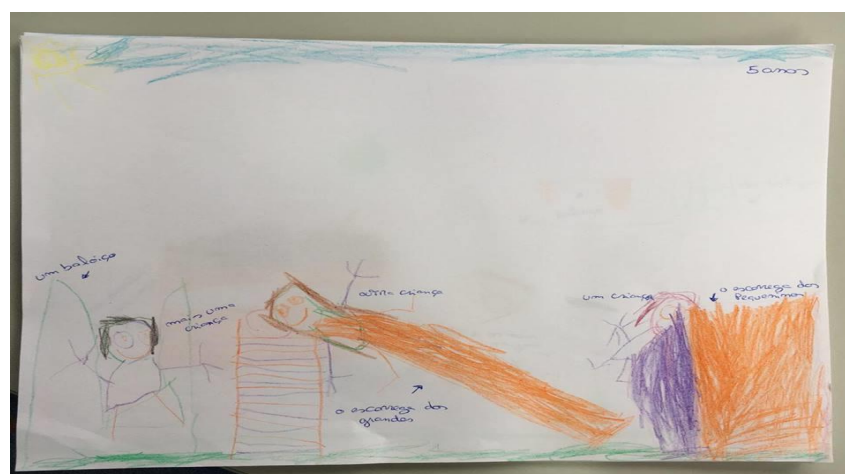


Figura 24 - Representação do espaço exterior pela criança D.JI.3.

Quanto à categoria “brincar” com outras pessoas as duas subcategorias que engloba são as crianças (N=16) e os familiares (N=3). Os desenhos obtidos pelas crianças do JI e do 1º CEB representam o recreio com outras crianças envolvidas em brincadeiras (Figuras 25 e 26, D.JI.11 e D.4 1º CEB.b4). O desenho realça o bom tempo como um elemento importante para um recreio ideal. A presença dos seus progenitores também é destacada, assim como o seu gosto por baloiços e escorregas (D.JI.11). Na

segunda representação (1.º CEB b4) observa-se uma zona de jogos de tabuleiros, de equipamentos (baloços) individuais, um outro equipamento como a casinha e jogos de grupo (jogos tradicionais) e, por fim, um campo de futebol.



Figura 25 - Representação do espaço exterior pela criança D.JI.11.

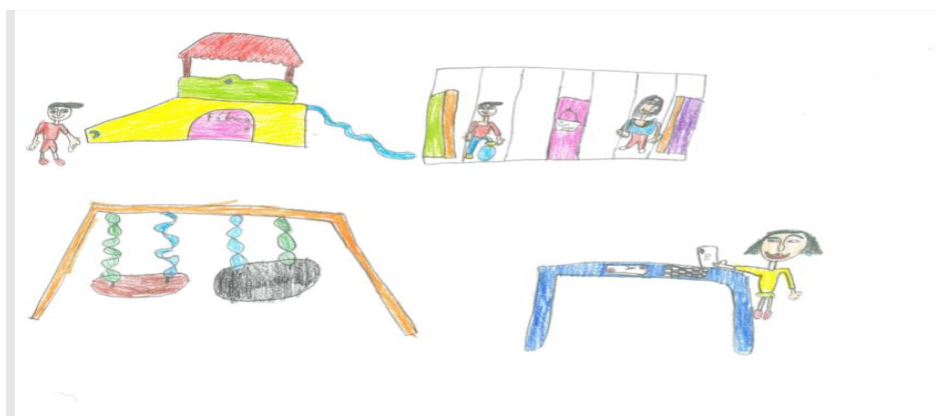


Figura 26 - Representação do espaço exterior pela criança D.4ºCEB.b4.

Os equipamentos móveis foram organizados em duas subcategorias - diversos e imaginários. Na subcategoria “diversos” foram incluídos desenhos cujas representações evidenciavam, por exemplo, balões de ar quente. Na subcategoria “imaginários” foram considerados desenhos como é o caso dos brinquedos eletrónicos (Figuras 27 e 28, D.JI.1 e D.14 1º CEB.a14). O desenho evidencia algumas características que o aluno considera serem importantes no espaço exterior, nomeadamente a existência de equipamentos para brincar, como os baloiços e bolas.

A criança representou ainda balões de ar quente, remetendo para um tipo de brinquedo que gostaria que existisse no jardim de infância. A natureza foi ilustrada através de uma árvore, o que parece indicar a necessidade da presença de elementos de natureza no espaço exterior. Este aluno enuncia para além do bom tempo como característica essencial, especificamente o sol, os brinquedos eletrónicos como é o caso de um carro telecomandado, dando também destaque às árvores que contenham já frutos prontos a colher.



Figura 27 - Representação do espaço exterior pela criança D.JI.1



Figura 28 - Representação do espaço exterior pela criança D.14 °CEB.a14

Em síntese, no espaço exterior, as crianças gostariam de ter equipamentos fixos, nomeadamente escorregas e baloiços. Outra particularidade relaciona-se com o significado que atribuem ao estado do tempo bem como à natureza, constituindo-se como elementos essenciais do espaço exterior para as suas brincadeiras. Muitas das ideias que os alunos têm vão ao encontro dos mesmos ideais das profissionais de educação, como é o caso das áreas verdes (natureza). Um aspeto destacado pelas profissionais é as áreas cobertas e descobertas uma vez que para estas faz sentido existir um espaço exterior que abrange as duas vertentes. Este “fator” não é contemplado nos desenhos dos alunos, quer seja no pré-escolar quer seja no 1.º ciclo.

#### **2.4.2. Atividades de ensino e aprendizagem (EA) entre a sala de aula e o espaço exterior**

Ao longo dos estágios, algumas atividades realizadas em contexto de sala de aula podiam ser desenvolvidas no recreio/espaço exterior, quer em contexto de Jardim de Infância (JI), quer em 1.º CEB - 1º ano ou 3º ano de escolaridade (Anexo 5). De referir que não foi possível realizar nenhuma atividade no espaço exterior no 1º ano de escolaridade porque o estado do tempo não o permitiu, pois as condições eram adversas, por outro lado existiam já outras atividades planeadas. Assim, apenas foi possível planificar e executar atividades em dois contextos distintos - jardim de Infância e 3º ano escolaridade.

A atividade desenvolvida em JI surgiu na sequência de uma outra atividade, uma vez que todo o processo de planificar é um cruzamento de vários momentos desenvolvidos em prol das crianças. A atividade de exterior teve como ponto de partida uma visita de estudo realizada à Tapada Nacional de Mafra onde as crianças tiveram a oportunidade de ver alguns animais como é o caso dos veados, javalis ou ainda cavalos, bem como uma “tarefa” de simetria de uma obra de Amadeu Cardoso. Assim, o objetivo era conhecer obras de Amadeu de Sousa Cardoso através de atividades artísticas, ou seja, a simetria de uma obra muito conhecida de um cavalo (Anexo X). Para o efeito, foi realizada uma caça ao tesouro cujo objetivo era encontrar primeiro as pegadas dos vários animais (veado, elefante, elefante e canguru) que estavam previamente escondidas no espaço exterior. Depois de as pegadas estarem agrupadas foram formados pequenos grupos, cada grupo ficou com um conjunto de pegadas de determinada família e procedeu à sua contagem. Após esse momento, em grande grupo, tentámos em conjunto perceber qual o grupo de pegadas mais representativo, trabalhando o domínio da matemática.

Sucintamente podemos verificar que os domínios e as áreas trabalhadas foram a Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação: - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita e Domínio à matemática.

Esta atividade tinha como objetivos - manter o silêncio durante a hora do teatro e do visionamento do filme (atividade desenvolvida antes da caça ao tesouro) - respeitar a palavra do adulto, não interromper o colega enquanto este fala, esperar pela sua vez de falar, dar respostas às questões colocadas, fazer a correspondência das pegadas já conhecidas com as que foram apresentadas na visita de estudo e, posteriormente, em vídeo, contar o número de pegadas no espaço exterior, identificar quantidades através de diferentes formas de representação, utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.

Em conclusão, esta atividade atingiu os seus objetivos. Com base na observação direta e no registo fotográfico foi possível verificar que a atividade se tornou vantajosa em termos de aprendizagens, pois assim foi possível aliar a aquisição de conhecimentos com a brincadeira no espaço exterior e a sensação de liberdade inerente ao recreio. Foi uma atividade planificada para que todas as crianças tirassem proveito da mesma e também que pudessem perceber que apesar de estarmos num ambiente diferente do usual (sala) estavam a realizar aprendizagens relevantes. Neste cruzamento entre a sala de aula e o espaço exterior foi possível de verificar que repartir a atividade entre estas duas dimensões foi algo bastante usual na vida dos alunos, assim sendo fez-se uma primeira parte de caça ao tesouro no exterior e depois trabalhou-se os outros domínios/áreas na sala de aula, como foi o caso da escrita e da matemática – havendo assim um cruzamento entre estes dois espaços – exterior e sala de aula.

As atividades no espaço exterior, em 3º ano, foram desenvolvidas de forma a trabalhar áreas disciplinares diferentes e com o objetivo de despertar o interesse das crianças, não somente enquanto espaço lúdico como um espaço privilegiado para promover as aprendizagens. Uma das atividades de Estudo do Meio procurou trabalhar os itinerários tendo como objetivos de aprendizagem descrever itinerários não diários, localizar os pontos de partida e de chegada traçar os itinerários em mapas, identificar processos de orientação (sol, bússola...), e conhecer/reconhecer os pontos cardeais num mapa.

As vivências no exterior envolveram os alunos nas construções das suas aprendizagens contactando com situações reais, nomeadamente quando trabalhamos com a bússola exemplos de possíveis itinerários a realizar, mais tarde quando nos dirigimos para a sala de aula e existiam exercícios para realizar do mesmo “tipo” foi mais fácil a sua realização bem como se manifestou por um maior empenho e motivação na realização destas tarefas.

Todas estas planificações realizadas permitiram aos alunos verificar que pode existir um elo de ligação entre o espaço exterior e a sala de aula, uma vez que todas as atividades realizadas no exterior podem ser aplicadas na sala de aula, podendo ir ao

encontro às matérias apresentadas nos manuais, fichas de trabalho e/ou testes, pois existe uma preparação prévia do professor para organizar todos os conteúdos de forma a que os alunos tenham aprendizagens diversificadas.

### **2.4.3. Exploração dos recursos existentes no exterior**

#### *Jardim de Infância*

De modo a perceber como as crianças exploravam o espaço exterior foram realizadas observações em 5 dias diferentes no mês de maio. Quatro observações realizaram-se no período da manhã e duas durante a tarde, com tempos de intervalos que variaram entre os 10 e os 25 minutos.

No que diz respeito ao tipo de interação verificada no conjunto de crianças observadas, foi possível identificar interações - do tipo mista (N=3), interação com objetos durante o recreio (N=2) e com adultos (N=1). Em relação à interação mista esta é caracterizada por ser desenvolvida com objetos e por adultos, uma vez que consegue explorar objetos e ao mesmo tempo interagir com adultos e, assim, fazer aprendizagens diversas. A interação com objetos é quando as crianças utilizam/exploram/brincam com diferentes objetos sejam eles próprios do espaço exterior ou que estes tragam consigo. Enquanto que a interação com adultos, tal como o nome indica, refere-se à socialização com os mesmos (Anexos IV,V,VI).

O item mais frequentemente observado foi o das interações mistas (JI3). A primeira observação (JI4') decorreu durante uma saída da escola, tendo tido a oportunidade de observar árvores/elementos da natureza distintos dos que viam no recreio da sua escola "pelo caminho foram observando as árvores que viam e entre eles iam apontando diferenças e semelhanças entre os elementos naturais que tinham na escola" (Grelha de observação, JI4', 20/05/2017). Na segunda observação enquadrada tipologia (JI4'') as crianças utilizaram lupas da área da ciência, para levar para o espaço exterior - "as crianças vão buscar/procurar pedras, pauzinhos e caracóis (...) vai à sala buscar duas lupas de forma a observar os caracóis e restantes materiais" (Grelha de observação, JI2, 17/05/2017). Na última observação no contexto de Jardim de Infância, pude constatar que nem sempre é permitido explorar/brincar com todos os materiais existentes no contexto escolar, assim, quando surgia essa oportunidade os alunos procuravam usufruir deles ao máximo. Neste caso específico, no período da manhã, realizou-se a atividade física com recurso a arcos (um dos exercícios). No período da tarde "tentaram replicar a situação da parte da manhã (...) no período da tarde fizeram o mesmo por iniciativa deles, mas com pneus" (Grelha de Observação, JI5, 21/05/2017). No tipo de interação com objetos, foi possível observar uma criança recorrer a

elementos naturais. O recurso a água originou brincadeiras na lama que resultou da mistura realizada entre a terra e a água: “(...) abriu a torneira (...) borrifou a terra junto às árvores (...) foi buscar alguns paus de forma a brincar com a lama que ali se formou” (Grelha de observação, JI2, 17/05/2017). Ainda na interação com objetos, outra situação ocorrida é uma criança brincar sozinha por opção, mas rodeada de objetos como é o caso de pás e baldes “tendo assim passado todo o intervalo a brincar sozinha com pás e baldes na caixa de areia” (Grelha de Observação, J3, 18/05/2017). Em relação à interação com adultos, a situação observada ocorre na sequência da criança ter um comportamento mais individual e de se ter procurado contrariar promovendo a sua interação com um adulto “não gosta de confusões, por este motivo resguarda-se nos adultos nos intervalos. De forma, a contrariar esta situação fui com ela à procura de bichinhos da conta” (Grelha de observação JI1, 16/05/2017).

Em suma, podemos verificar através das grelhas e tabelas realizadas que houve uma maior incidência de observações das crianças durante o recreio no período da manhã (67%), com dias de sol a predominar nos dias de observações (72%) e, como já foi referido anteriormente, a interação mista foi a mais observada ao longo dos dias. Outro aspeto a ter em consideração é que os níveis de bem-estar emocional se relacionam com os de desenvolvimento/implicação, uma vez que quando estes são superiores, também têm reflexo no envolvimento/implicação das crianças nas atividades em que se encontram envolvidas, como é possível verificar nos gráficos das figuras 29 e 30.

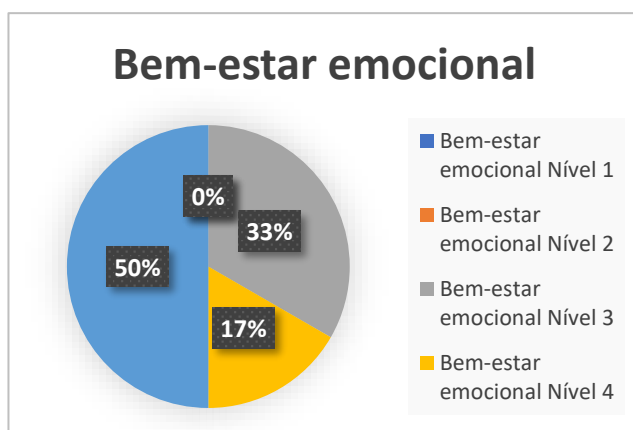


Figura 29 - Implicação e envolvimento das crianças.

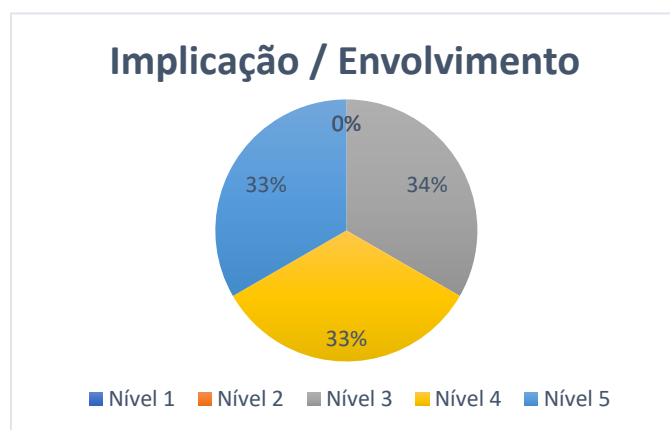


Figura 30 - Bem-estar emocional das crianças.

As observações realizadas no 1.º ano de escolaridade decorreram em 6 dias distintos entre o mês de dezembro e janeiro. Quatro observações realizaram-se no período da manhã e duas durante a tarde, com intervalos de tempo que variaram entre os 10 e os 25 minutos.

No que diz respeito aos tipos de interações observadas durante o recreio, no conjunto de crianças, foi possível identificar uma interação do tipo mista (N=2), interação entre pares (N=2), interação com objetos durante o recreio (N=1) e com adultos (N=1) (Anexos V). O item mais observado durante as observações realizadas no espaço exterior foi o das interações mistas (N=2) e também a interação com pares (N=2). Nos registos relativos à interação mista, as crianças brincavam no intervalo. No caso observado (registo 1a), uma aluna brincava de forma individual como se pode constatar pela descrição realizada na grelha de registo “resguarda-se nos intervalos (...) não gostando de grandes confusões”, não gosta de socializar, contudo os adultos procuram contrariar esse traço da sua personalidade “é solicitado por mim para que me mostre os seus objetos, discretamente chamo colegas da aluna para que consiga desbloquear possíveis receios que tenha em socializar”, pelo que esta interação mista não foi espontânea. Em outra observação integrada nesta tipologia (1b), observou-se que as crianças gostavam muito de ir brincar para os diversos equipamentos disponíveis no espaço exterior, à exceção de um aluno que, apesar de querer, ia sempre a medo, como descrito nas notas “(...) retraía-se tentando ter uma margem de distância”, tal foi sendo trabalhado para que este se sentisse feliz no recreio, tentando assim perceber o motivo de tal atitude. Desta forma, chegou-se à conclusão que a criança em questão não vivia em plenitude o espaço exterior, pois tinha medo de se sujar e de ser repreendido pelos pais “(...) este tinha receio de se sujar e ter um olhar reprovador por parte dos pais no final do dia da escola.” Na interação com pares (N=2) em que as crianças estão em constante interação uns com os outros (1c), uma das observações realizada no espaço exterior permitiu verificar que um grupo de crianças decidiu ir observar o aglomerado de folhas que se encontrava no espaço exterior “as crianças apercebem-se do grande aglomerado de folhas que se encontra no recinto”. Entretanto, por iniciativa de algumas crianças, resolveram juntar todas as folhas que encontraram no chão e formaram uma grande montanha de folhas como forma de brincadeira “(...) começaram a juntar todas as folhas para o mesmo sítio montado uma grande pirâmide com as mesmas.” Foi também possível observar em outra análise no exterior, uma aluna que geralmente brincava sozinha, a tentar encontrar elementos da natureza como pauzinhos caídos das árvores, entre outros “(...) vai buscar/procurar no exterior pequeninos ramos de

árvores”. Esses elementos são utilizados por ela para escrever ou fazer desenhos na terra batida “(...) e faz no chão rabiscos e linhas”. Sendo então integrada na interação com pares como está subentendi uma vez que as outras crianças vão ter com a mesma e brincam todos juntos.

Na interação com adultos (1c) a situação observada é de uma aluna que tem muitas dificuldades em socializar, pelo que resguardava-se no que considerava ser o seu abrigo, as áreas das expressões “(...) no intervalo gosta de continuar as suas tarefas artísticas (...)”, para que esta situação se altere é colocada estrategicamente de forma a que a aluna socialize uma banca/barraquinha no espaço exterior para que mais alunos possam fazer o mesmo e em conjunto com ela “(...) de forma a cativar a aluna a ir ao encontro dos seus amigos montou-se uma pequena oficina de trabalho no espaço exterior para que pudesse reproduzir/explicar os seus trabalhos aos colegas.” Aqui a situação descrita é de interação com adultos e não com pares, pois a situação que foi desencadeada aconteceu com adultos, ou seja, foi através estes que a situação se desenrolou e assim a criança socializou com os seus colegas uma vez que os adultos também se dirigiram à banca e fizeram parte da interação que existiu.

Em relação à interação com objetos, a situação observada ocorre na sequência do estado do tempo – dia de chuva, como tal as crianças não puderam ir brincar nos equipamentos e tiveram de permanecer no hall de entrada. De forma a poderem brincar, combinaram entre si levar os seus bonecos no telheiro “fazem das folhas molhadas/húmidas camas para os seus bonecos, esmagam também as folhas para fazerem refeições a fingir para os bonecos”.

Em conclusão, e não obstante o facto das observações realizadas terem predominado no período da manhã (67%), com dias de sol (34%), é possível constatar que os tipos de interações mais frequentes foram a interação mista e a interação entre pares, o que sugere que, regra geral, as crianças não apresentam grandes dificuldades de socialização e se sentem bem no exterior (salvo as exceções identificadas). Outro aspeto a ter em consideração é que os níveis de bem-estar emocional se relacionam com os de desenvolvimento/implicação no exterior, uma vez que quando estes são superiores, ou seja quando atingem os níveis 4 (alto) e 5 (muito alto) existe uma interligação entre o bem-estar emocional das crianças e o seu envolvimento e implicação nas atividades em que se encontram envolvidas, como é possível verificar nas figuras 31 e figura 32

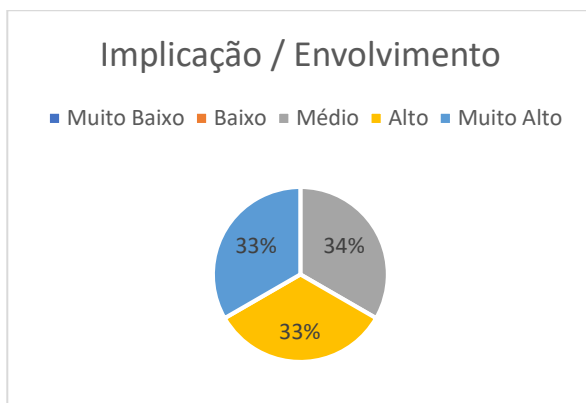


Figura 31 - Nível de implicação e envolvimento das crianças.

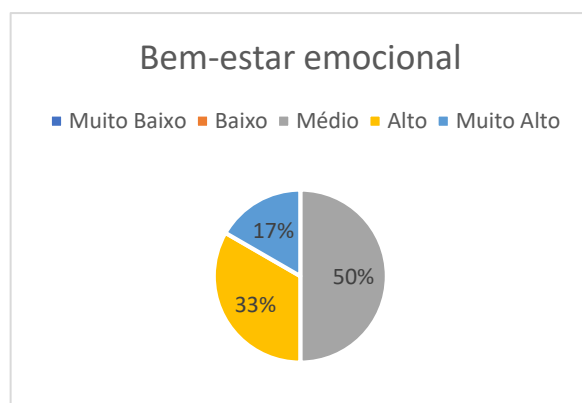


Figura 32 - Nível de bem-estar emocional.

### 3º ano de escolaridade

Em contexto de 3.º ano, as observações foram realizadas em 6 dias distintos do mês de maio. Quatro observações realizaram-se no período da manhã e duas durante a tarde, com intervalos de tempo que variaram entre os 10 e os 60 minutos.

No que diz respeito ao tipo de interação, no conjunto de crianças observadas, foi possível identificar interação entre pares (N=3), interação do tipo mista (N=2), interação com objetos durante o recreio (N=1), e nenhuma situação de interação com adultos (N=0). O item mais observado foi o das interações entre pares (N=3) (Anexos VI). Numa das observações realizada (G.EB1), os rapazes estavam tristes no espaço exterior, pois cada turma tinha um dia estipulado para utilizar o campo de futebol e eles achavam que não tinham mais atividades interessantes para fazer a não ser jogar futebol “(...) hoje não era o dia estipulado para terem acesso ao campo de futebol no espaço exterior (existe uma escala)”. Contudo, foram-lhes dadas várias opções de atividades que tinham oportunidade de fazer e, depois de alguma insistência, aperceberam-se das várias valências possíveis de usufruir no espaço exterior (...) “disse-lhes das imensas opções que tinham, conformados decidiram jogar às escondidas (...) alguns colegas que estavam a jogar no campo de futebol juntaram-se a estes, e ficam muito felizes por se juntarem. Após isso, acordaram outros jogos para realizarem todos em conjunto”. No âmbito desta tipologia (G.EB2), observou-se que as crianças que andavam a brincar perto dos canteiros tiveram contacto com alguns animais, como é o exemplo das formigas, joaninhas entre outras, e, de forma espontânea, foram buscar utensílios para uma melhor exploração. Como se verifica na transcrição da grelha “(...) como estava um dia de calor foram buscar pás e levaram as mesmas para sítios em que estivesse mais sombra”. Após algum alarido e foco neste momento, mais colegas se aperceberam do que estava a acontecer e juntaram-se a esta exploração “(...) indo em pequenos grupos à procura de mais joaninhas, outros iam buscar pás, etc.”. Ainda na interação

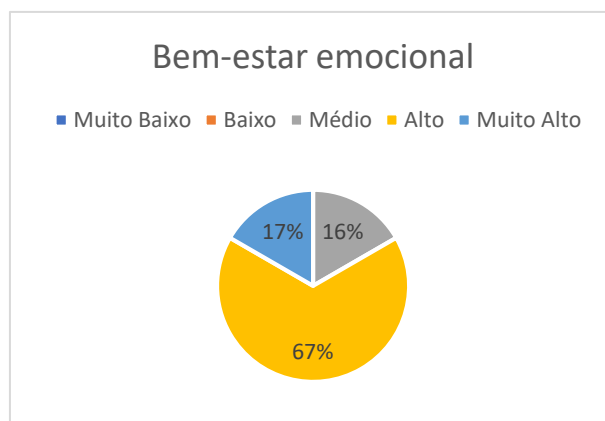
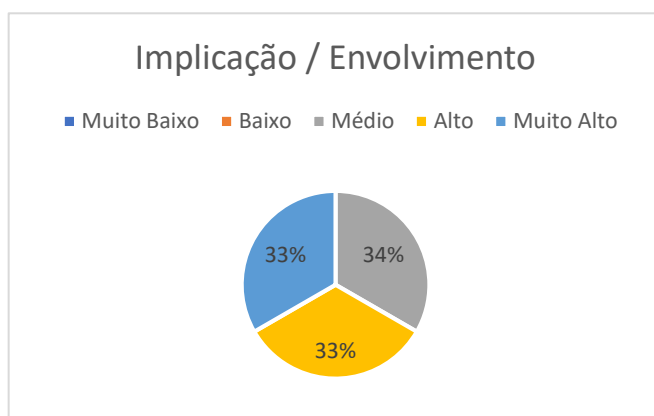
com pares (G.EB3), uma vez por semana, os alunos tinham educação física no pavilhão, mas no dia da observação realizada decorreu no espaço exterior, pois o pavilhão estava a ser utilizado por outra turma. Em conversa com o docente, posteriormente, concluímos que a possibilidade da educação física se ter realizado no espaço exterior teve muitos benefícios para os alunos favorecendo, também, a interação entre eles. O seguinte excerto ilustra essa constatação “(...) a aula foi dada de forma igual apenas muda o local. Em conversa posterior com o docente, achamos que as crianças se envolveram mais e de forma mais segura do que nas anteriores aulas dadas no espaço interior” (G.EB3).

Relativamente à interação mista (N=2), em uma das observações realizadas houve a oportunidade de ter contacto com as diferentes famílias, pois celebrava-se a data festiva “o dia da família” na escola “(...) no dia da família realizou-se uma atividade com um elemento da família por cada criança de forma a fazerem um ninho como símbolo qualificador da palavra” (G.EB4). Desta forma, foi acordado com os encarregados de educação/famíliares que iriam fazer um ninho como símbolo da família para ser colocado no espaço exterior. Cada turma tinha uma árvore previamente destinada para que lá pudesse colocar os seus ninhos de forma a assinalar esse dia. O local escolhido para o efeito era restrito, tratava-se de uma zona onde os alunos não podiam brincar/explorar, o que os entusiasmou ainda mais “(...) esses ninhos foram colocados na zona em que as crianças não tinham acesso ao espaço exterior. O entusiasmo das crianças por estarem nesse local a pendurar o seu ninho levou-as a trabalhar o dobro fazendo mais imagens/ninhos, para se deslocarem aquela zona que tinha muitas árvores, bancos e sombras e não era devidamente aproveitada”. Ainda na interação mista (G.EB5), na sala de aula foram introduzidos os conceitos de equilíbrio e de forças, mas, entretanto, chegou a hora do recreio e foram para o espaço exterior. Aproveitei e explorei os conteúdos abordados na aula no exterior, tendo em conta uma situação específica que estava a ocorrer “(...) um grupo de crianças vai para um dos equipamentos (balancé) e começou a brigar pois só dá para duas pessoas e queriam lá estar todos ao mesmo tempo. Ao observar esta situação e com base nos conteúdos explorados anteriormente, comecei a colocar questões como, por exemplo, “se estiverem dois de um lado e apenas um do outro lado quem iria ganhar; por que é que o balancé foi para o teu lado?” Assim as crianças, com base nas suas experiências e vivências no exterior perceberam que é possível promover aprendizagens como em contexto de sala de aula e até testar as suas ideias, de forma a melhor compreender determinados fenómenos.

Em relação à interação com objetos (G.EB6), na situação observada, uma das crianças brincava individualmente no espaço exterior com alguns objetos, após esse

momento levou-os para um equipamento (escorrega) disponível no recreio. Ao constatar esta situação, várias crianças juntaram-se a ela para brincarem. Não estando de acordo com a atitude dos colegas ao usarem os “seus” objetos (que a criança tinha ido buscar), saiu do equipamento onde se encontrava para ir buscar mais objetos, não para si, mas sim para os colegas: “(...) sai do equipamento vai buscar mais objetos para as colegas. Todos brincam felizes.”.

A análise das grelhas e tabelas realizadas (Anexos VI) permite verificar que houve um maior número de observações das crianças durante o recreio, no período da tarde (67%), com dias de sol a predominar nos dias de observações (50%) e, com a interação entre pares a ser a mais observada ao longo dos dias, seguindo-se as interações do tipo misto. Neste contexto de observação, não ocorreram interações com os adultos durante as brincadeiras das crianças no espaço exterior. Esta constatação, contrariamente ao verificado no 1.º ano do 1º CEB e do JI, poderá ser explicada pelo facto das crianças já apresentarem outro nível de desenvolvimento e independência em relação ao adulto. O tempo ganho no espaço exterior em brincadeiras e aprendizagens é um momento ideal para o desenvolvimento das crianças quer seja cognitivo, emocional ou social, pois através da descoberta do ambiente envolvente do recreio as crianças exteriorizam as suas emoções, desenvolvem também as emoções, mas primordialmente fazem conexões sociais (Compassi, 2002). Também neste contexto (3.º ano) se verifica que os níveis de bem-estar emocional se relacionam com os de envolvimento/implicação porque quando as crianças apresentam níveis elevados de bem-estar, também se reflete no envolvimento/implicação das crianças nas atividades em que participaram, como é possível verificar (nas figuras 33 e 34). Todos os níveis observados se situam entre o nível 3,4 e 5 (médio, alto e muito alto, respetivamente) registando-se, deste modo, níveis positivos quer de envolvimento como de bem-estar quando as crianças se encontram no espaço exterior



## **Considerações finais**

De seguida são apresentadas as considerações finais da pesquisa qualitativa realizada que pretende perceber de que forma o espaço exterior contribui para o desenvolvimento das crianças de idade Pré-escolar e nos alunos do 1.º CEB. Com os dados obtidos através deste estudo exploratório pode-se verificar que tanto os profissionais de educação como crianças têm uma visão em relação ao espaço exterior muito positiva.

A grande maioria das crianças refere o estado do tempo, a natureza, a flora, os equipamentos (fixos e móveis) e as relações entre pares como elementos importantes para que estes se encontrem em plenitude no espaço exterior, principalmente nos equipamentos fixos pois (N=99) representações têm baloiços, escorregas, túneis entre outros. O estado do tempo muitas vezes mencionado permite-nos verificar que para as crianças os dias de Sol serão os mais apropriados para desenvolverem atividades no recreio. Contudo, tal situação poderá advir das práticas que veem vivenciando em contexto escolar, visto que, regra geral, apenas saem para o espaço exterior quando não chove e/ou quando o tempo está mais ameno. Apesar de ter noção do muito trabalho que existe pela frente, penso que futuramente vai ser possível seguir o exemplo de outras instituições (algumas já em Portugal) e independentemente do estado do tempo, as crianças podem ir para o espaço exterior. Os resultados obtidos, ajudaram-nos a compreender a relevância do espaço exterior quer no jardim de infância quer no 1º ciclo, dando a entender que a sua importância vale por si só e que a ligação entre os conteúdos a ser trabalhados é fundamental e de extrema pertinência quer seja no recreio quer seja dentro da sala de aula.

No caso das narrativas (4 no total), também as categorias vão ao encontro dos desenhos das crianças porque, para as docentes, estas o contacto com a natureza, os equipamentos, a relação entre pares etc., também são peças importantes para a existência de um espaço exterior de todos e para todos. As profissionais de educação dão a importância que o mesmo deve assumir, nomeadamente no que se refere à segurança e conforto que deve existir, também a existência de condições adequadas para as crianças, bem como identificam vantagens relacionadas com o bem-estar físico e emocional das crianças. Ainda no caso das profissionais verificam que tanto a imaginação como a criatividade são emoções que podem e devem ser trabalhadas no exterior daí estas serem uma categoria abrangida no quadro das concepções das

educadoras e professoras assim em consonância com o defendido o” recreio é um dos raros momentos em que as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica”. Ao brincar no exterior, as crianças estão envolvidas no meio desenvolvendo várias competências.

Relativamente às atividades desenvolvidas no espaço exterior também estas foram uma parte enriquecedora para as crianças porque a partir das mesmas foi possível trabalhar diferentes aspetos, nomeadamente o desenvolvimento social, cognitivo e emocional. Através da revisão da literatura podemos verificar que o tempo ganho no espaço exterior em brincadeiras e aprendizagens é um momento ideal para o desenvolvimento das crianças quer seja cognitivo, emocional ou social, pois através da descoberta do ambiente envolvente do recreio as crianças exteriorizam as suas emoções, desenvolvem também as emoções, mas primordialmente fazem conexões sociais (Compassi, 2002).

Relativamente às dificuldades sentidas no presente estudo, a mais notória foi o facto de explicar o tema do estudo e as educadoras e professoras se mostrarem interessadas no mesmo, por outro lado mencionavam que era uma utopia e todas falarem do cumprimento dos programas, das burocracias inerentes à profissão e que o tempo não chega para fazer o que é “obrigatório” quanto mais ir para o espaço exterior. Desta forma, apesar do seu interesse pelo recreio e pelas aprendizagens que daí advêm e de as profissionais terem essa noção explícita como se pode constatar nas suas narrativas, na prática, não existem resultados visíveis uma vez que não realizam atividades no recreio. Uma outra limitação que identifiquei prende-se com a entrega tardia das narrativas.

De forma a concluir o presente estudo senti que este estudo permitiu ampliar os conhecimentos nas diversas áreas curriculares, bem como implementar, experimentar e vivenciar uma prática pedagógica associada à realização de atividades no espaço exterior, como meio promotor das aprendizagens dos alunos.

## **Reflexão Final**

A realização do presente estudo permitiu refletir sobre todo o trabalho realizado durante estes dois anos na frequência do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico dando ênfase às diversas aprendizagens, que foram bastante enriquecedoras, tanto a nível pessoal como profissional. Essas mesmas aprendizagens decorrem das mais diversas vivências como, por exemplo, visitas de estudo, seminários, aulas de laboratório entre outras.

Os estágios foram sempre elementos chave para perceber todo funcionamento de uma sala de aula e, com isso, as rotinas inerentes à mesma, com tudo o que isso engloba. Foi possível perceber as rotinas, as burocracias, os programas e metas e, essencialmente, que cada aluno assume um papel de relevo fora e dentro da sala de aula bem como as suas especificidades, sendo o papel do professor/educador fulcral. Também a dimensão investigativa assume aqui um papel importante uma vez que através da mesma pode-se perceber como determinadas ferramentas têm um papel importante no desenvolvimento de uma questão-problema, estudo etc., tornando-se desta forma a observação de tudo o que acontece importante pois através desta é possível refletir sobre o caminho a traçar bem como o que pode ser melhorado.

Em jeito de conclusão, posso referir que todo este percurso, contribuiu para tomar consciência das práticas que quero e não quero ter ao longo do meu percurso profissional. Saliento também que todo o meu percurso académico me tem tornado uma pessoa mais reflexiva e mais ponderada em relação às minhas estratégias e atitudes, recordando-me a minha responsabilidade no desenvolvimento de futuros cidadãos que se aspira serem livres, autónomos e solidários.

## Referências Bibliográficas

- Básica, D. D. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.o Ciclo* (4ª ed.). Mem Martins´
- Conceição, A., & Nogueira, S. (2004). *Brincadeiras e jogos tradicionais de outros tempos*. Mneme - Revista de Humanidades
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança: dos 1aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cruz, A. C. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25465/1/Ana%20Catarina.pdf>
- Cruz, A. C. (2017). A Importância do espaço exterior como espaço lúdico e de aprendizagem. *Escola Superior de Educação*.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (Vol.1). São Paulo: Penso Editora
- Fachada, M. O. (2018). *Psicologia das Relações Interpessoais*. (3ªed.) Lisboa: Edições Sílabo
- Hohmann, M., Weikart, D., & Banet, B. (1979). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ganhão, A. (Agosto de 2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 4-7.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares* (Vol. 16). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil: Educação Unisinos.
- Lino, D. (2013). *O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa, Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Lisboa: Porto Editora. (pp. 109-140).Lopes, M. L. S. (2006) *O Diretor de Turma e a Articulação Curricular*. (Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular). Aveiro: Universidade de Aveiro, Portugal.

ME-DGIDC. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais do Estudo do Meio. Lisboa: ME-DGIDC

Marçal, R. (2010). *Educação infantil: A importância do brincar na educação infantil*. Monografia. Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha. Brasil.

Parente, C. (2000). *Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças*. Cadernos de Educação de Infância (nº89)

Papalia, D., & Olds, S. (1998). *Desenvolvimento Humano*. (7ªed). São Paulo: Editora Artmed.

Portugal, G. (2009). *Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de formação Teóricas e Práticas*. In *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, Revista GEDEI, 1, 85-106

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Siraj-Blatchford, I. (2005). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editore

Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Wilson, R. (2008). *Nature and Young Children. Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. London: Routledge

Würdig, R. C. (2010). *Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças*. In: InterMeio revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 16, nº 32: 90-105

- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Coleção Horizonte da Didática: Edições Asa

## **ANEXOS**

## Anexo I - Pedido de autorização para fotografar crianças

Eu, \_\_\_\_\_,  
encarregado de educação de  
\_\_\_\_\_do Jardim de  
Infância do Choupal, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) que sejam  
tiradas fotografias onde incluam o(a) meu/minha filho(a) essas mesmas serão  
utilizadas apenas para fins de avaliação do portefólio das estagiárias do 1.º ano  
do mestrado em educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo da Escola Superior  
de Educação de Santarém.

Estamos cientes de que as fotografias serão apenas usadas para fins  
pedagógicos e não comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas,  
bem como a não divulgação de fotografias na Internet.

Assinatura

Data

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Atenciosamente,

Estagiária Andreia Inácio

\_\_\_\_\_

Anexo II - Concepções das educadoras e professoras sobre o recreio “ideal” para as crianças do JI e do 1.ºCEB.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Excertos</b>	<b>N (nmr de prof.que referem determiando aspeto)</b>
Organização do espaço	Área coberta e descoberta.	“um espaço amplo dividido em duas partes, a parte coberta e a parte descoberta. Assim as crianças poderiam usufruir do recreio um ano inteiro” (Nar.Ed. B)	1
	Qualidade do espaço	“um espaço cuidadosamente preparado para esses períodos de brincadeira” (Nar. Prof. B em 1º CEB)	2
	Tamanho do espaço	“Quanto melhores (...) forem esses espaços, mais produtivas e felizes se tornarão as nossas crianças” (Nar. Prof. B em 1ºCEB )	1
	Áreas verdes e de jogo	“era bom que fosse verde (...)as árvores fossem um esconderijo e tivesse areia para brincar com baldes e pás. Tivesse alcatrão para com pedras e giz, jogar à macaca, ao lencinho e á machadinha. Ter bebedouros e uma horta	1

		para plantar. (Nar. Prof. A em 1º CEB)	
		(Nar. Prof. A em 1ºCEB)	
		<b>Total</b>	<b>5</b>
Equipamentos	Promotores de criatividade e imaginação	“(…) introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças.” (Nar. Ed. A)	1
	Fixos	“um espaço onde a criança possa brincar nos baloiços, onde existe alguns materiais que a criança possa explorar” (Nar. Ed. A) “Um recreio deve ter um parque de diversões, com escorrega, cordas, baloiços, túneis e até uma pequena escalada. Ajudando assim as crianças a ultrapassarem sozinhas certos obstáculos” (Nar. Ed. B ) Podia ter um escorrega e baloiços.” (Nar. Prof. A em 1ºCEB)	3
	Casa no recreio	“também é importante ter uma mini casa no recreio permitindo-lhe ter um espaço mais acolhedor e privado, em que se sintam quase como se vivessem sozinhos e já fossem adultos” (Nar. Ed. B)	1
	Jogos tradicionais	“Deve também existir uma parte de jogos tradicionais: a macaca;o jogo do galo; a malha com objetos de plástico para não magoar; cordas para saltar; bem como arcos para fazer diversos jogos”. (Nar.Ed.B)	1
		<b>Total</b>	<b>6</b>

<p>Contacto com a natureza</p>		<p>“Outra coisa que para mim também é fundamental num recreio é o contacto com a natureza, ter um espaço com algumas árvores, terra e até mesmo uma mini horta para elas próprias cuidarem”. (Nar.Ed.B)</p> <p>“O recreio ideal é um recreio onde a criança pode explorar livremente a natureza. Deve existir um espaço onde a criança possa contactar com a terra, as plantas, as árvores, mas também onde possa contactar com alguns animais, incutindo o respeito pelo meio natural.” (Nar. Ed. A)</p> <p>“É sentir o vento na cara enquanto se anda de baloiço (...) “onde as folhas e as pedras viram um belo almoço e podemos ser o que quisermos.” (Nar. Prof. A em 1ºCEB)</p> <p>“contacto com objetos, seres vivos e ambientes naturais (...) espaços verdes onde haja a possibilidade das crianças terem experiências que as enriqueçam, estimulando-as para a curiosidade e a criatividade” (Nar. Prof. B em 1ºCEB )</p>	<p>4</p>
<p>Exploração do espaço exterior</p>	<p>Segurança e conforto</p> <p>Liberdade de escolha</p>	<p>“brincadeira com segurança e conforto (...)”. (Nar. Prof. B em 1ºCEB )</p> <p>“As crianças devem sentir-se livres e confiantes daquilo que estão a fazer. Neste</p>	<p>1</p>

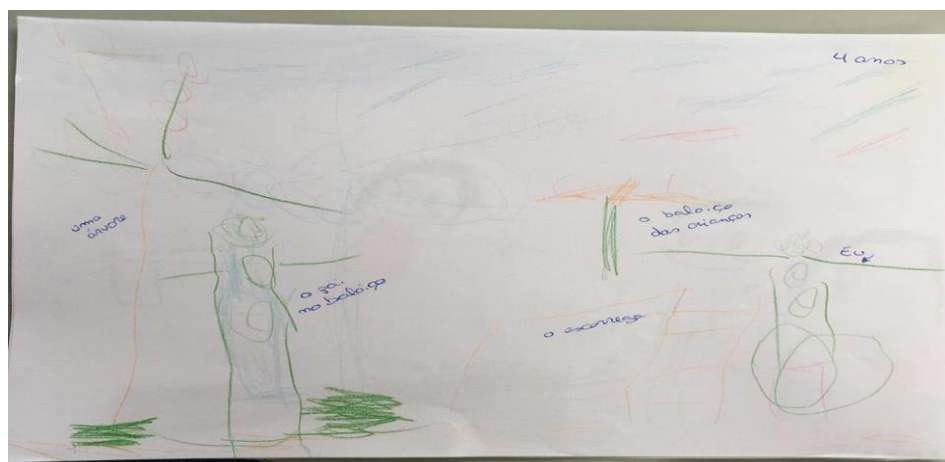
		<p>sentido devem brincar onde querem, com o que querem e da forma que quiserem” (Nar.Ed.B)</p> <p>“onde se potencie e valorize (...) a liberdade (...)”. (Nar. Prof. B em 1ºCEB )</p> <p>“é o espaço onde a criança abre largas à sua imaginação e criatividade, é onde com pouco ela vai viver grandes aventuras.” (Nar.Prof. A EM 1ºCEB)</p> <p>“onde se potencie e valorize a descoberta a imaginação (...)”Nar. Prof. B em 1ºCEB )</p> <p>“(...) de forma natural, a felicidade ande de mãos dadas com o desenvolvimento físico e mental das nossas crianças”. (Nar. Prof. B em 1ºCEB )</p> <p>“O recreio ideal é onde as crianças pudessem correr e se ouvisse os seus risos de felicidade.” (Nar.Prof. A em 1º CEB)</p> <p><b>Total</b></p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p><b>6</b></p>
Relação entre pares		<p>“onde se potencie e valorize (...) o relacionamento com os seus pares, onde se crie laços de amizade e respeito.” (Nar. Prof. B em 1ºCEB )</p> <p><b>Total</b></p>	<p>1</p> <p><b>1</b></p>

### Anexo III - Desenhos das crianças de JI



**Figura 1 – Representação do espaço exterior pela criança D.JI.1**

O desenho evidencia algumas características que a criança considera serem importantes no espaço exterior, nomeadamente a existência de equipamentos para brincarem, como os balanços onde pode brincar com outras crianças e as bolas de brincar. A criança representou ainda balões de ar quente, remetendo para um tipo de brinquedo que gostaria que existisse no jardim de infância. A natureza foi ilustrada através de uma árvore, o que parece indicar a necessidade da presença de elementos de natureza no espaço exterior.



**Figura 2 – Representação do espaço exterior pela criança D.JI.2**

Esta criança destaca a natureza presente no seu registo de recreio ideal recorrendo ao uso da cor verde. Um outro elemento evidenciado é a família, mais especificamente o pai. Para finalizar temos os equipamentos como “suporte” para as brincadeiras.



**Figura 3– Representação do espaço exterior pela criança D.JI.3**

Para esta criança existem dois grupos importantes num recreio ideal formado pelas crianças (os seus pares) e os dos adultos, tendo ainda ilustrando dois escorregas um para ele e os amigos outro para os adultos. Um fator também importante é a interação social com os seus colegas, uma vez que representa os mesmos. Para finalizar temos a natureza, ilustrando a mesma através de um tapete de relva.



**Figura 4 – Representação do espaço exterior pela criança D.JI.4**

Os elementos da natureza são representados através da relva, o estado do tempo é registado com recurso às nuvens. Aqui o elemento predominante é as interações sociais uma vez que desenha vários amigos a brincarem. Desenha também uma bola de futebol como um objeto que deve estar contemplado do espaço exterior ideal.



**Figura 5 – Representação do espaço exterior pela criança D.JI.5**

A criança desenha o bom tempo como um elemento importante para que exista um receio ideal tal como a natureza, através de um grande tapete de relva verdinha. Desenha ainda alguns amigos a participarem nas suas brincadeiras, como é o caso de um escorrega com escadas e também vê como aspeto a destacar uma baliza para jogarem à bola.



**Figura 6 – Representação do espaço exterior pela criança D.JI.6**

Este aluno dá ênfase à família, ao desenhar os elementos que com esta vive. Dá especial atenção à natureza e sua envolvência ao desenhar muitas flores. O bom tempo também assume um papel de destaque.



**Figura 7 – Representação do espaço exterior pela criança D.JI.7**

Este aluno desenha o sol e as nuvens, para além disso, desenha um tapete de relva e também uma árvore. A par disto desenha uma baliza, um grande escorrega e um baloiço como peças fundamentais para um recreio ideal. De destacar ainda uma bola.



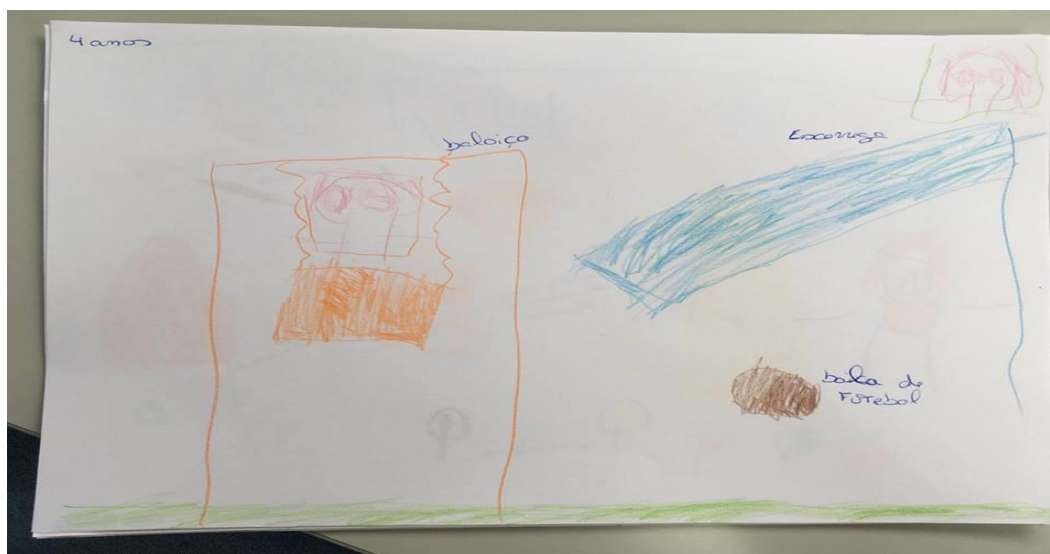
**Figura 8 - Representação do espaço exterior pela criança D.JI.8**

O estado do tempo – nuvens é um dos elementos considerados pela criança. Desenha elementos da natureza como é o caso de várias flores de várias cores. Desenha também um elemento da fauna: os pássaros a voarem junto às nuvens. Como equipamentos destacam-se uma casinha, um baloiço e ainda um escorrega.



**Figura 9 – Representação do espaço exterior pela criança D.JI.9**

Esta criança associa o recreio ideal a animais a sobrevoarem o espaço exterior como é o caso das borboletas. Assume também que o bom tempo é o fator importante evidenciando o céu com um sol. Retrata ainda vários amigos a brincarem em equipamentos e em plena interação em baloiços ou em escorregas. Para finalizar, retrata ainda um balão com forma de coração.



**Figura 10 – Representação do espaço exterior pela criança D.JI.10**

Esta criança desenha apenas três equipamentos distintos: o baloiço, um escorrega e um campo de futebol. Não destaca nem o estado do tempo nem interação social.



**Figura 11 – Representação do espaço exterior pela criança D.JI.11**

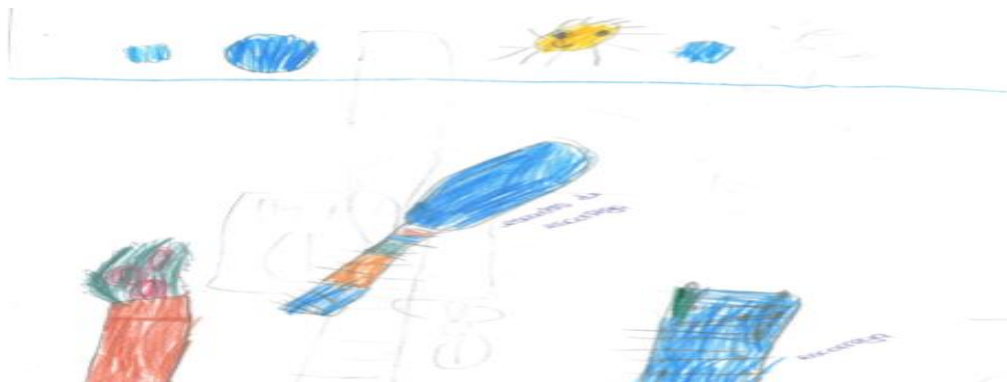
O desenho realça o bom tempo como um elemento importante para um recreio ideal. A presença dos seus progenitores também é destacada, assim como o seu gosto por baloiços e escorregas.



**Figura 12 – Representação do espaço exterior pela criança D.JI.12**

Podemos, neste desenho, verificar que existem vários elementos que nos ajudam a descrever como seria o espaço exterior ideal para esta criança. Ele destaca duas situações distintas em relação ao estado do tempo: por um lado evidencia a chuva e as nuvens, por outro lado, gosta do bom tempo desenhando sol e nuvens. Esta criança realça no espaço exterior a interação com pares e desenha um grande campo de futebol para brincar independentemente do estado do tempo.

1ºano



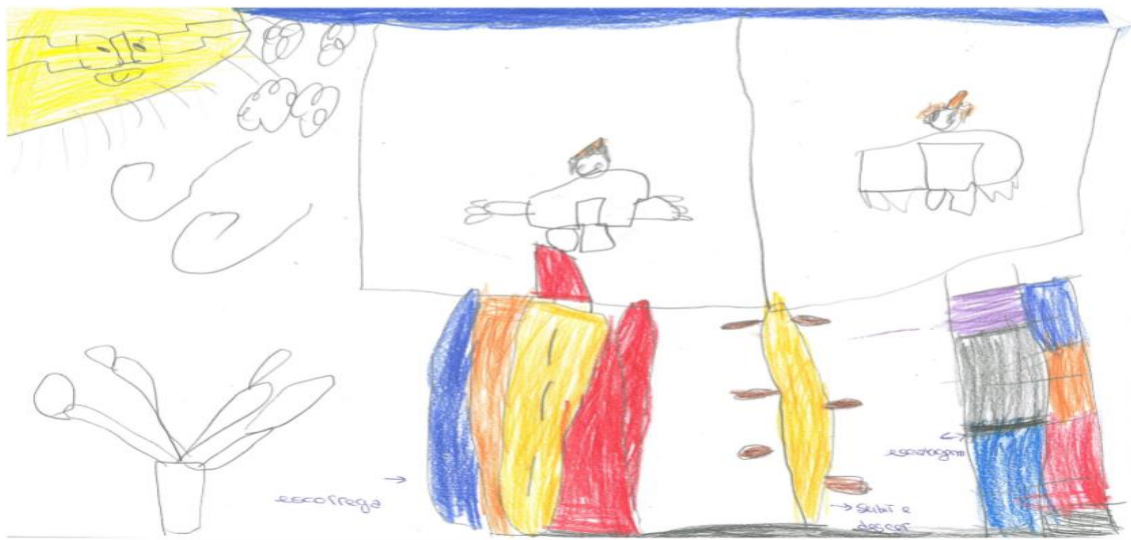
**Figura 1 – Representação do espaço exterior pela criança D.1ºCEB.a1.**

A ilustração demonstra a existência de elementos importantes para um recreio ideal como, por exemplo, o estado do tempo (sol), a natureza com a representação de uma borboleta (fauna) e de uma árvore que contém frutos (flora). A criança representou ainda equipamentos existentes na sua instituição como é o caso dos escorregas e por consequência as escadas para o mesmo.



**Figura 2 – Representação do espaço exterior pela criança D.2ºCEB.a2.**

Evidencia o estado do tempo (nuvens), muitas. A criança gostava de ter na sua escola um castelo muito alto quanto o céu para conseguir chegar às nuvens. Por outro lado, menciona a construção de um grande escorrega que tenha também uma casinha para subir e descer.



**Figura 3 – Representação do espaço exterior pela criança D.3 9CEB.a3**

Esta representação mostra-nos a visão de uma criança num mundo muito colorido, principalmente os escorregas, evidenciando assim a sua preferência pelos mesmos. Desenha ainda uma árvore com ramificações dizendo-me que é uma árvore muito grande dando para muitos amigos brincarem na mesma. Mostra ainda que observa o sol, nuvens e que está vento. Conseguimos ainda observar uma árvore com muitas ramificações.



**Figura 4 – Representação do espaço exterior pela criança D.4 9CEB.a4**

Este desenho evidencia uma grande alegria e diversão com o grupo de amigos onde todos participam nas brincadeiras, nomeadamente no escorrega, na casa de madeira (parque). As escadas e cordas são a ponte de ligação entre ambos os equipamentos. Também é possível observar que para além do que já foi observado o, o aluno representa o seu grupo de amigos dando assim destaque à interação com os mesmos.



**Figura 5 – Representação do espaço exterior pela criança D.5 9CEB.a5**

Esta representação do aluno mostra de uma forma muito concentrada o seu grupo de amigos e a mesma a brincarem não com equipamentos, ou seja, o seu espaço/recreio ideal não passa tanto pelos equipamentos, mas sim pelas interligações com o seu grupo tal como alguns objetos com os quais interagem como é o caso das bonecas/barbies. Dá ainda Ênfase ao sol e muitas nuvens, sendo a meteorologia um dado importante para esta criança.



**Figura 6 - Representação do espaço exterior pela criança D.6 9CEB.a6**

Esta imagem mostra a grande importância dada pelo aluno à meteorologia/tempo, uma vez que atribui características aos vários símbolos representativos do estado do tempo (sol e nuvens). É ainda verificado que o grupo de amigas aproveita o bom tempo. Representa ainda várias cordas e tábuas de madeira para subir e descer com cordas, ou seja, um equipamento designado escalada.



**Figura 7 – Representação do espaço exterior pela criança D.7 9CEB.a7**

Esta criança desenha um grande equipamento que é um parque, mais especificamente uma casinha sendo que este assume um papel de grande destaque no seu desenho do recreio ideal uma vez que todo o seu espaço exterior ocorre no mesmo, com várias cordas para trepar e túneis. Não mostra qualquer elemento relativamente ao estado do tempo nem relações intersociais com os seus pares.



**Figura 8 – Representação do espaço exterior pela criança D.8 9CEB.a8**

Este desenho evidencia um grande equipamento composto por um escorrega multifunções, ou seja, que dá para trepar, brincar e ainda escorregar



**Figura 9 - Representação do espaço exterior pela criança D.9 ºCEB.a9**

Esta criança destaca o natal, mostrando um elemento novo que até ao momento ainda não tinha sido destacado - a neve! Evidencia também que para a mesma um recreio ideal para a mesma é a natureza (pinheiro) e as relações intersociais com as amigas onde as mesmas se encontram a brincar umas com as outras.



**Figura 10 - Representação do espaço exterior pela criança D.10 ºCEB.a10**

Este desenho evidencia o estado do tempo neste caso específico o sol e as nuvens. Observa-se ainda vários equipamentos que para a mesma são importantes estarem num recreio ideal como é o caso de uma casa de madeira, uma ponte de cordas (escalagem) e baloiços. Ainda é possível observar os vários elementos associados à natureza como é o caso de duas grandes árvores onde está também um ninho em cada uma das mesmas, desenha ainda um grande tapete de flores e relva.



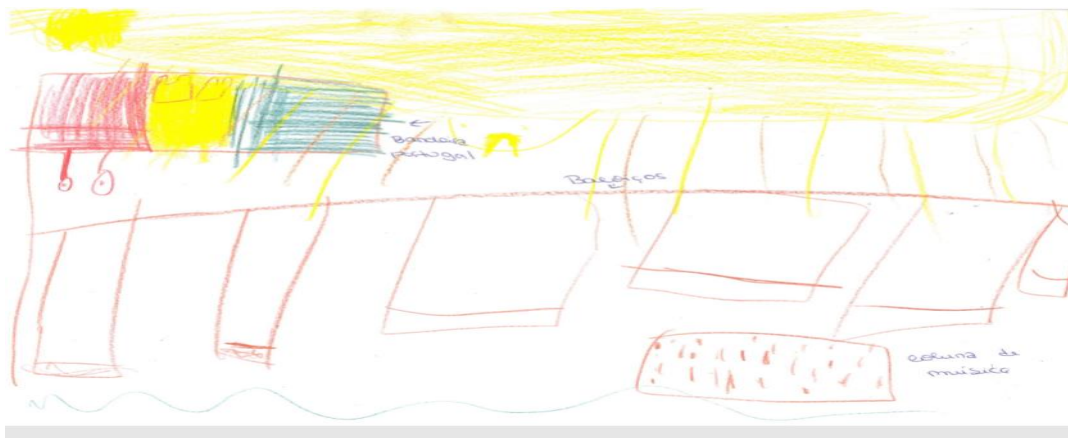
**Figura 11 - Representação do espaço exterior pela criança D.11 9CEB.a11**

Neste desenho elaborado pela criança, percebemos, em primeira estância, a associação ao mundo fantástico/sonhos, ao desenhar e pintar um pequeno fantasma, ou seja, esta criança vai buscar elementos do seu mundo imaginário. Dá relevância à natureza reproduzindo recursos como é o caso das flores desenhadas de várias cores. da mesma. Reproduz ainda equipamentos que para esta deviam estar em todos os recreios ideais: escorregas e rampas. Dá ainda o registo como deveria estar sempre o estado do tempo (sol).



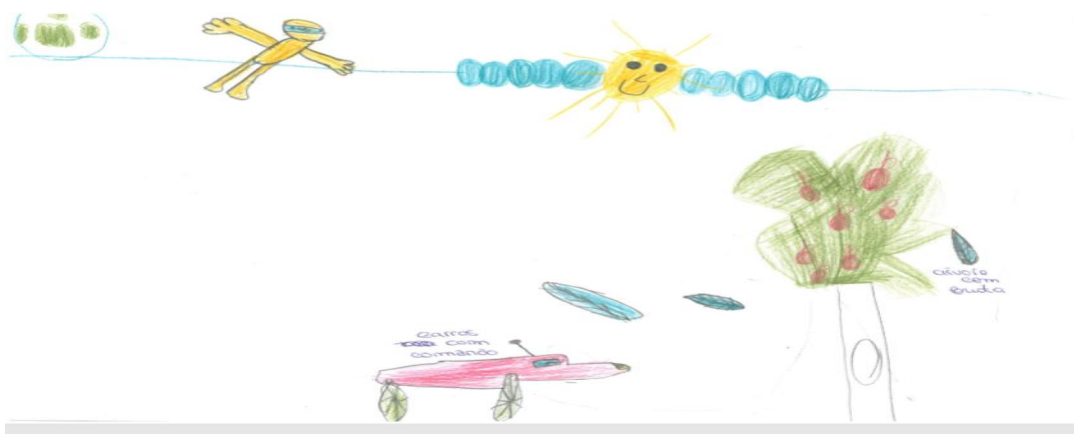
**Figura 12 - Representação do espaço exterior pela criança D.12 9CEB.a12**

Para esta criança o recreio ideal deveria ter um grande campo de futebol para que em conjunto com os seus amigos pudessem desfrutar do mesmo. Tal como uma montanha onde pudesse subir e descer com os seus amigos, esta também descreve que para ser um sítio ideal e feliz devia chover para que existissem poças com muita água de forma a chapinharem, na montanha, e assim pudessem brincar e saltar muito, daí ser importante para este aluno a chuva de forma a que surgissem as poças.



**Figura 13 - Representação do espaço exterior pela criança D.13 ºCEB.a13**

Para esta criança, de forma a existir um recreio ideal teria de existir música mais concretamente uma coluna com música e a bandeira de Portugal hasteada, bem como muitos baloiços para que não tivessem de existir filas de espera para andar nos mesmos. Um outro aspeto importante é o estado do tempo, neste caso sol para conseguirem usufruir do espaço exterior.



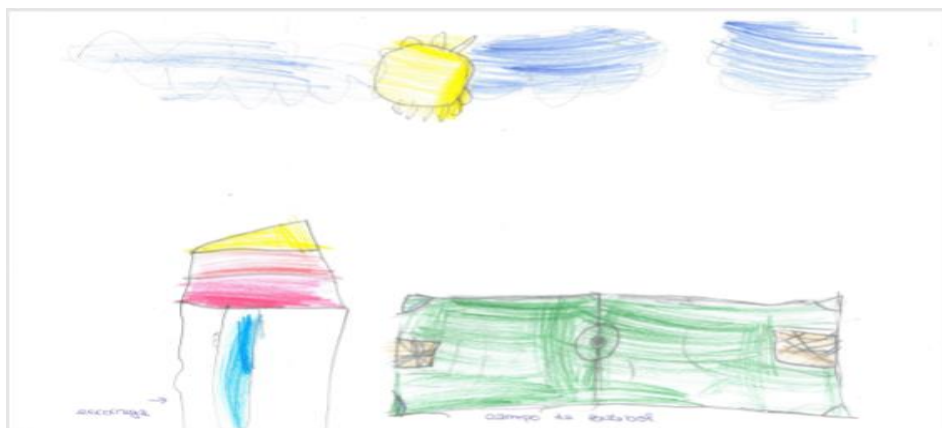
**Figura 14 - Representação do espaço exterior pela criança D.14 ºCEB.a14**

Esta criança enuncia para além do bom tempo como característica essencial, especificamente o sol, os brinquedos eletrónicos como é o caso de um carro telecomandado, dando também destaque às árvores que contenham já frutos prontos a colher.



**Figura 15 - Representação do espaço exterior pela criança D.15 9CEB.15**

Neste desenho é retratado como recreio ideal uma grande piscina junto à escola para que fosse possível desfrutar nos intervalos e também durante a hora de almoço com os seus colegas, para que tal fosse possível era essencial como o aluno desenha o bom tempo (sol). Para além deste dado, também é essencial, para esta criança, uns túneis que dessem ligação entre a sala de aula e o recreio ideal. Um outro elemento fulcral para que o recreio se tornasse um espaço exterior ideal era este conter um grande campo de futebol.



**Figura 16 - Representação do espaço exterior pela criança D.16 9CEB.a16**

O recreio ideal é aquele em que está bom tempo, apresenta um grande campo de futebol e equipamentos como é o caso dos escorregas como é descrito por esta criança.



**Figura 17 - Representação do espaço exterior pela criança D.17 °CEB.a17**

Para esta criança o fundamental num espaço exterior é o mundo subaquático, ou seja, como equipamento primordial para um recreio ideal seria uma grande piscina (com ondas) para poder desfrutar com os seus amigos e assim passarem bons momentos.



**Figura 18 - Representação do espaço exterior pela criança D.18 °CEB.a18**

Esta representação destaca a interação social entre pares/grupos, uma vez que todas as ilustrações realizadas se representam da mesma forma. Atribui-se importância a um recreio dotado de equipamentos com cordas e escorrega e também um grande campo para futebol e de basquete. Um outro elemento é o estado do tempo, que desenha chuva e sol, ou seja, aprecia ambos os estados de tempo para brincar no espaço exterior.



**Figura 19 - Representação do espaço exterior pela criança D.19 ºCEB.a19**

São três as evidências que podemos retirar deste desenho, ou seja, para que exista um recreio ideal para esta criança são necessários três equipamentos distintos: balanços, escorregas e um campo de futebol. Um outro elemento que também é importante, é o estado do tempo, neste caso específico sol, nuvens e também vento como se pode constatar pelo desenho.



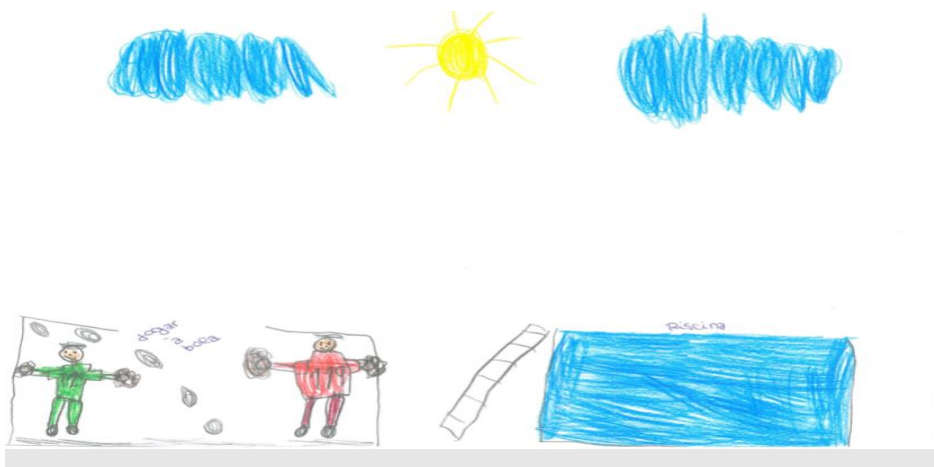
**Figura 20 - Representação do espaço exterior pela criança D.20 ºCEB.a20**

Para esta criança para se ter um recreio ideal apenas são necessários elementos oriundos da natureza, como é o caso de pauzinhos que caem das árvores, mostrando-nos, assim, que com pouco se faz muito.



**Figura 21 - Representação do espaço exterior pela criança D.21 ºCEB.a21**

Este desenho evidencia sentimentos para além de tudo o resto que lhe é associado. Neste caso específico o amor, desenhando e pintado na folha várias vezes através de corações. Além disto temos como recreio ideal uma caixa de areia de forma a fazer construções e um baloiço, mais pormenorizado como roda-roda para andarem em rodopio. O sol e as nuvens também são um dado importante para este aluno.



**Figura 22 - Representação do espaço exterior pela criança D.22 ºCEB.a22**

Este desenho tem como elementos pertencentes a um recreio ideal uma grande piscina para que todos os colegas possam usufruir da mesma ao mesmo tempo, tal como umas grandes escadas para subir para a mesma. Além disto, o bom tempo assume destaque, como também um campo de futebol destinado a jogos de futebol.

### 3º ano



**Figura 1 – Representação do espaço exterior pela criança D.1ºCEB.b1**

Demonstra que existe elementos importantes como, por exemplo, o estado do tempo: neste caso especifica, o sol. Evidencia gosto e interesse pelos equipamentos como é o caso dos balanços e escorregas, não descurando a natureza representada através de uma árvore e de um passarinho (fauna e flora). Ainda tem como interesse uma piscina, mas em vez de ser com água seria com bolas.



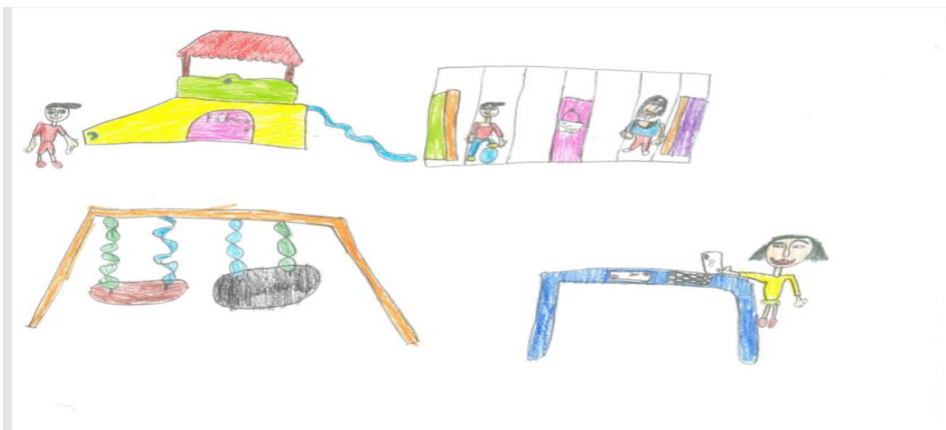
**Figura 2 - Representação do espaço exterior pela criança D.2ºCEB.b2**

O espaço exterior idealizado apresenta pormenores ligados à natureza, mais especificamente à fauna e à flora, como é o caso dos vários passarinhos retratados e das árvores. Simultaneamente, são também evidenciados os escorregas e balanços. Um outro elemento é o estado do tempo especificamente o sol.



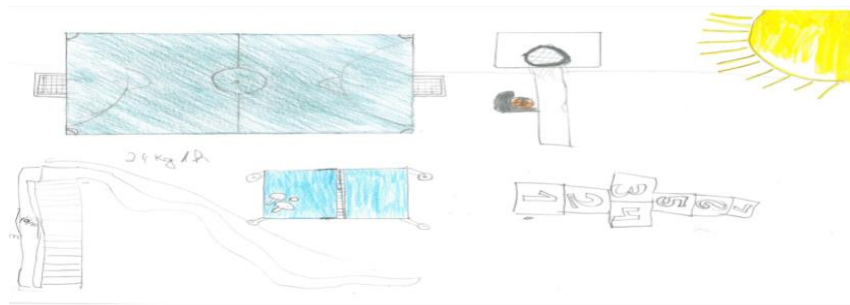
**Figura 3 - Representação do espaço exterior pela criança D.3ºCEB.b3**

Neste desenho podemos observar o estado do tempo num contexto de recreio ideal apetrechado de diversos equipamentos, como é o caso dos balanços, uma barra com cordas e pesos. Numa outra secção do desenho, observamos um equipamento que teria como finalidade a escalada. Para finalizar, podemos também verificar a existência de uma borboleta mostrando, assim, interesse por esses seres vivos (fauna).



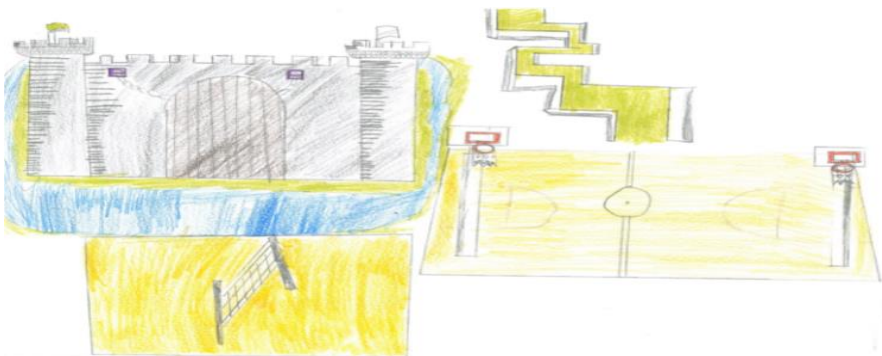
**Figura 4 - Representação do espaço exterior pela criança D.4ºCEB.b4**

o grafismo integra uma zona de jogos de tabuleiros, de equipamentos (baloiços) individual e ainda um outro equipamento como a casinha e jogos de grupo (jogos tradicionais). Por fim, um campo de futebol.



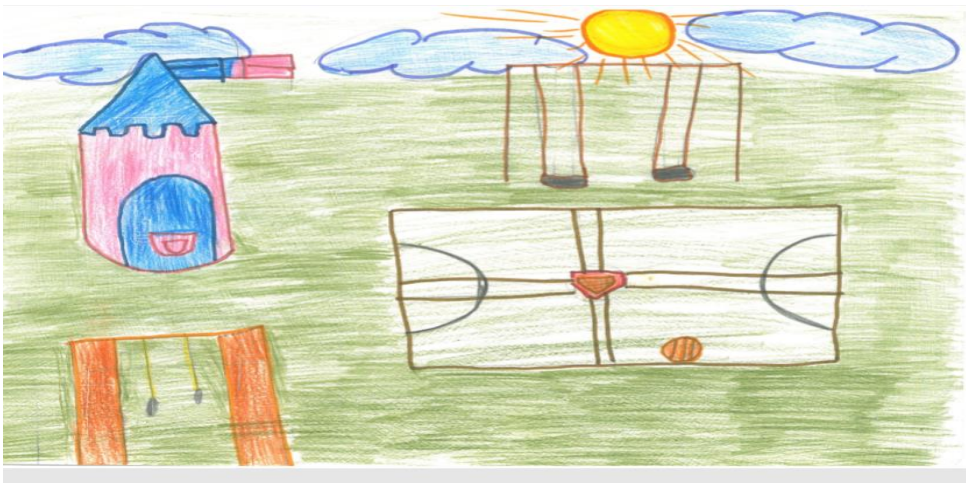
**Figura 5 - Representação do espaço exterior pela criança D.5ºCEB.b5**

Da observação deste desenho conclui-se que num recreio ideal é importante o estado do tempo (sol), os jogos tradicionais desenhados no chão do recreio, especificamente, o jogo da macaca, um grande campo de futebol para jogarem à bola, um outro campo para jogarem voleibol e ao jogo da mata e ainda um cesto para o basquete. A par disto tudo, também, é essencial, um equipamento que tenha escadas e escorrega.



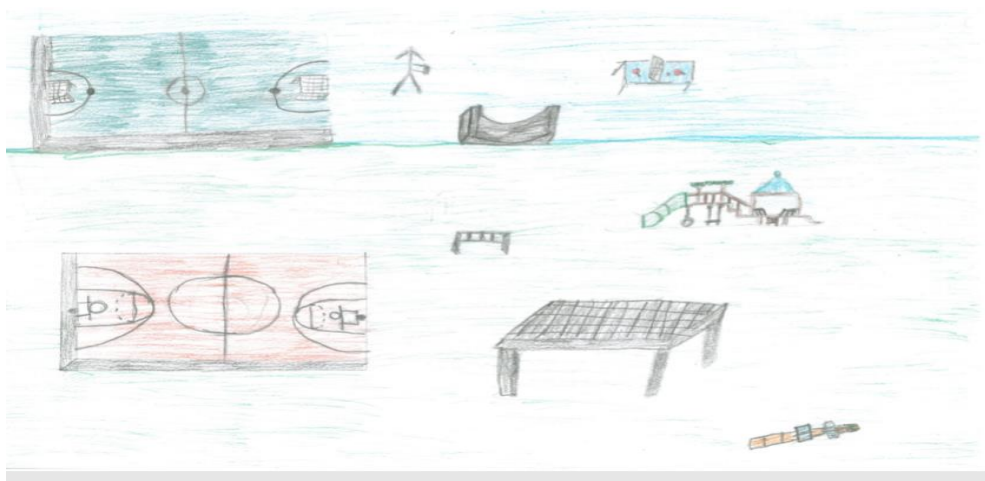
**Figura 6 - Representação do espaço exterior pela criança D.6ºCEB.b6**

Aqui podemos evidenciar dois grandes grupos, temos o grupo da fantasia ilustrada pelo castelo com muralhas e labirintos assim como dois grandes campos um para jogar futebol que teria também cestos para jogar basquete, e outro campo para jogar voleibol.



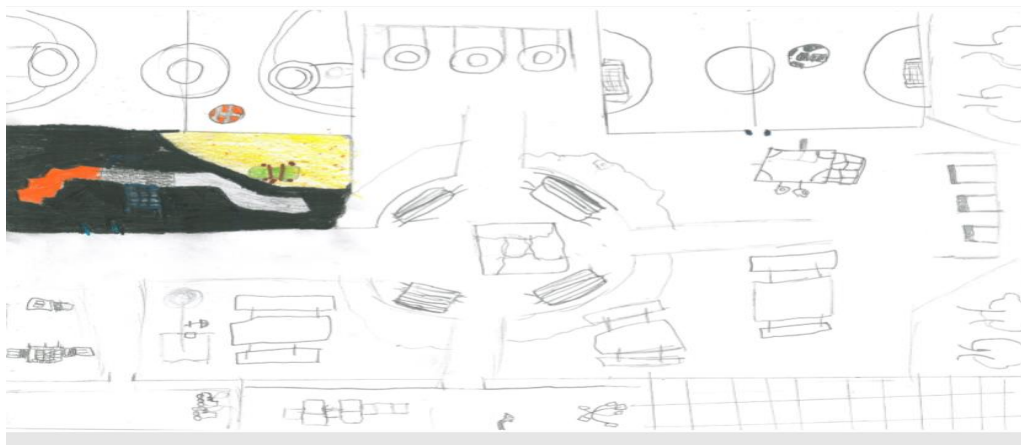
**Figura 7 - Representação do espaço exterior pela criança D.7ºCEB.b7**

Tal como no desenho anterior, podemos verificar um registo relativo ao mundo da fantasia, através da representação do castelo. A par disto, temos ainda baloiços e um campo para jogar basquete. O bom tempo é outro elemento destacado pela criança, nomeadamente sol e nuvens.



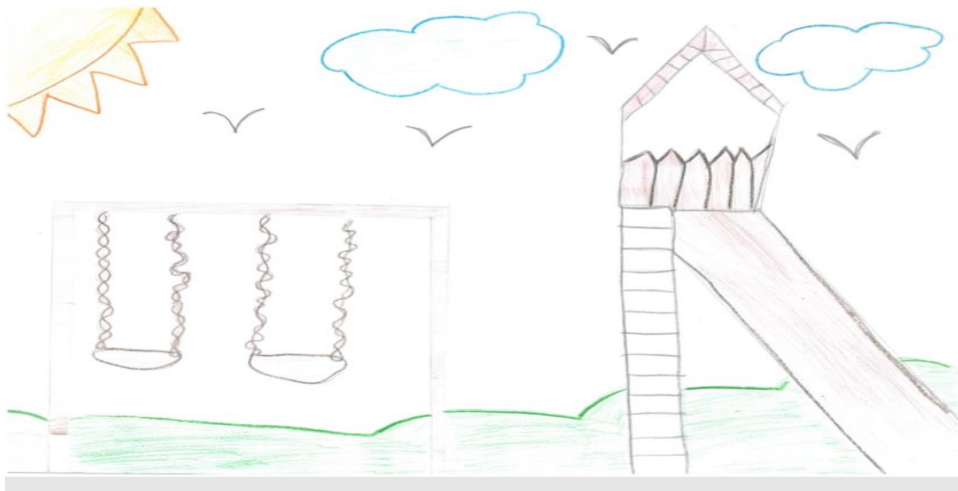
**Figura 8 - Representação do espaço exterior pela criança D.8ºCEB.b8**

Esta criança representou mesas e bancos como elementos chave para um recreio ideal. É ainda de realçar os elementos que o aluno destacou, são eles um campo de futebol, escorregas e jogos tradicionais.



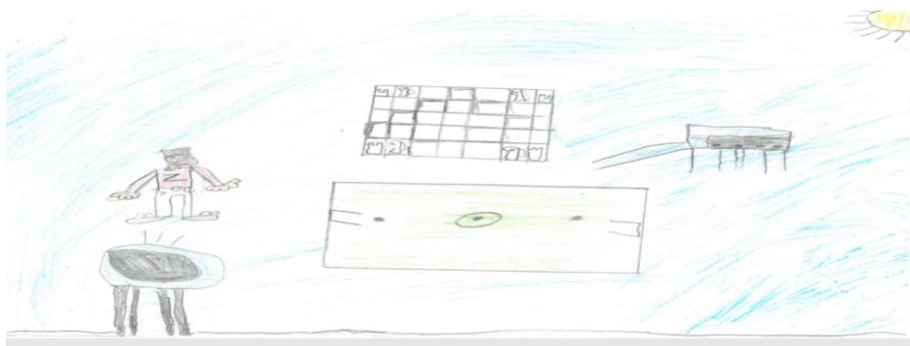
**Figura 9 - Representação do espaço exterior pela criança D.9ºCEB.b9**

Aqui está evidenciado que o recreio ideal deveria ter uma cidade em ponto pequeno: com rotundas, equipamentos/brincadeiras à saída de cada rotunda, um campo de basquete e um local com mesas e bancos. Um outro elemento importante são a presença de jogos tradicionais.



**Figura 10 - Representação do espaço exterior pela criança D.10ºCEB.b10**

Um dos fatores importantes para este aluno para ter um recreio ideal é o bom tempo, a existência de animais, nomeadamente passarinhos e montes verdejantes. Ainda podemos verificar a existência de balanços e uma casinha com escadas e um escorrega.



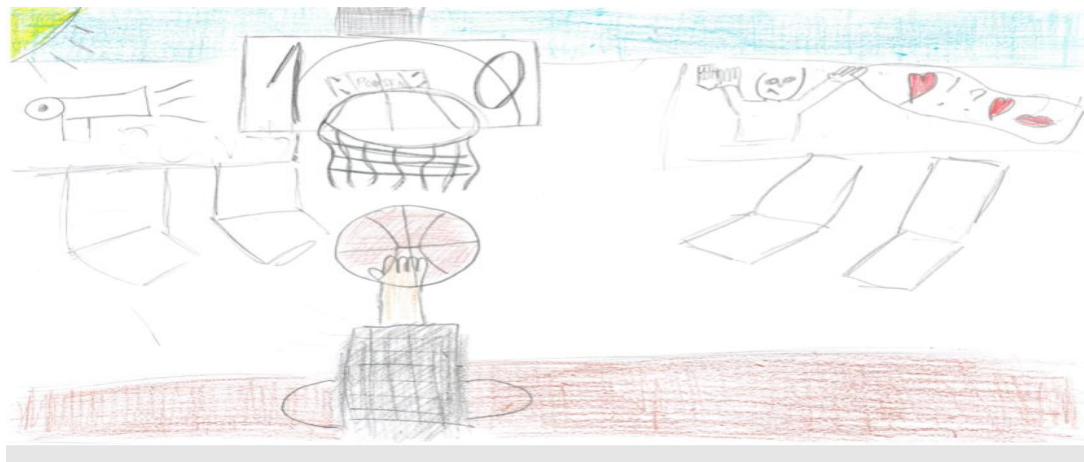
**Figura 11 - Representação do espaço exterior pela criança D.11ºCEB.b11**

A existência de jogos desenhados no chão é um elemento que deve existir num recreio ideal para esta criança tal como um campo de futebol. Uma televisão também foi um elemento considerado para um recreio ideal. Um outro aspeto ter em consideração é a meteorologia, especificamente dias de sol.



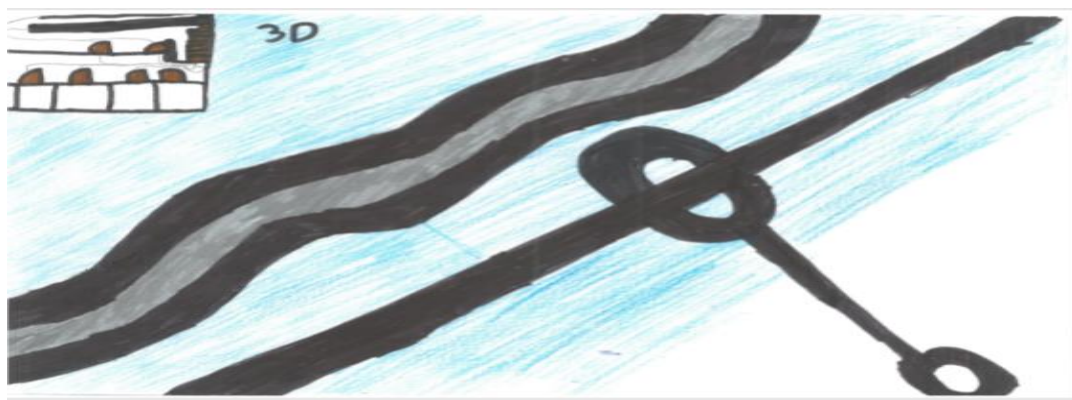
**Figura 12 - Representação do espaço exterior pela criança D.12ºCEB.b12**

Para esta criança o mais importante para definir um espaço exterior ideal é o bom tempo, uma casinha com um escorrega, um balanço para balançar de um lado para outro e, ainda, uma rede para jogos, como o voleibol.



**Figura 13 - Representação do espaço exterior pela criança D.13ºCEB.b13**

Neste desenho temos vários elementos que constituem um espaço exterior ideal como é o caso do estado de tempo (sol), as tecnologias como é o caso dos telemóveis mais especificamente para mandar mensagens e também computadores. Por fim, temos os jogos em equipa como o caso do basquete.



**Figura 14 - Representação do espaço exterior pela criança D.14<sup>o</sup>CEB.b14**

Este desenho retrata um mundo virtual. Para existir um recreio ideal este aluno teria de ter acesso a um mundo virtual 3D.

## Anexo IV - Grelhas de envolvimento e implicância no JI.

**Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

Data: 16/5/2017 Período do dia: manhã/tarde  
 Nome Criança/Grupo: Mariana Temperatura: 37 °C Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado  
 Duração: 15 minutos

**Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior**

Jardim de Infância: Choupal

Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:
				<input checked="" type="checkbox"/>	

**Descrição da situação observada:**  
 A Mariana é uma das meninos mais novas, e como tal só se encontra no J.I no período da manhã. Não gosta de brincadeiras, mas por este motivo resguarda-se nos adultos nos intervalos. O adulto a contrariar esta situação, quer com ela a brincar. Os adultos do Centro, em vez de ser apenas eu, como foi pedido.

Bem-estar emocional *	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto	5. Muito Alto	Comentários:
						Como as duas mais pequenas (as mais) só se de manhã.

**Legenda**  
 Implicação/envolvimento \*\*

\*: 1 – crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 – postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 – crianças parecem estranho "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam do contexto"; 4 – sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 – parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências.

Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010):  
 Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.

Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010):  
 Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.

**Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

Data: 11/5/2017 Período do dia: manhã/tarde  
 Nome Criança/Grupo: Franisco, Luis, Pedro e Ana Temperatura: 32 °C Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado  
 Duração: 20 minutos

**Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior**

Jardim de Infância: Choupal

Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:
				<input checked="" type="checkbox"/>	

**Descrição da situação observada:**  
 Após uma manhã de desporto, no período da tarde, tentaram recriar a situação da parte da manhã, onde foi realizado um circuito com arcos. No período da tarde fizeram o mesmo por iniciativa deles, mas com pneus.

Bem-estar emocional *	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto	5. Muito Alto	Comentários:
						Nem sempre é possível brincar/exercer com os pneus, quando é possível, é só no período da tarde.

**Legenda**  
 Implicação/envolvimento \*\*

\*: 1 – crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 – postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 – crianças parecem estranho "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam do contexto"; 4 – sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 – parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências.

Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010):  
 Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.

Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010):  
 Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.



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

Data: 27/5/2017 Período do dia: manhã/tarde  
 Nome Criança/Grupo: Markon Temperatura: 29°C Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado  
 Duração: 20 minutos

Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior

Jardim de Infância: 290901

Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:
		X			de a descoberta não ocorre imediatamente, a que não acontece?

Descrição da situação observada:  
 O Martin, abriu a torneira, que estava ligada à mangueira e bordejou a terra junto às arvores. Foi chamado à atenção. Entretanto foi buscar alguns ramos de bórnia a brincar sem a conta que ali se "borneu". Após isto, juntou-se mais dois amigos que se juntaram à interação e descoberta do fenómeno. Foram interrompidos.

Bem-estar emocional \*

Legenda	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto	5. Muito Alto
Implicação/envolvimento					

Comentários: A auxiliar observou a atitude do menino por ter ligado a torneira, mas ele assim despoletou, (peças)

\*: 1 - crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 - postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 - crianças parecem estar "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam do contexto"; 4 - sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 - parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências (LJ).

Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010):  
 Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.

Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010):  
 Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.



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

Data: 28/5/2017 Período do dia: manhã/tarde  
 Nome Criança/Grupo: Mariana, Rafael, Ana, Luis, Francisco Temperatura: 27°C Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado  
 Duração: 20 minutos

Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior

Jardim de Infância:

Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:
				X	

Descrição da situação observada: Formos a biblioteca e ouvir uma história e depois um momento de silêncio. Pelo caminho, foram observando as árvores que vão, e entre elas iam apontando diferenças e semelhanças entre as árvores, plantas que tinham na escola.

Bem-estar emocional \*

Legenda	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto	5. Muito Alto
Implicação/envolvimento					

Comentários: Tem muito interesse ao passear e a ler a história.

\*: 1 - crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 - postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 - crianças parecem estar "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam do contexto"; 4 - sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 - parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências (LJ).

Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010):  
 Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.

Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010):  
 Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.



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

Data: 30/5/2019	Período do dia: manhã/tarde
Nome Criança/Grupo: Lucas/Simão/Belo/Rodrigo	Temperatura: 31°C
	Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado
	Duração: 40 minutos

Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior

Jardim de Infância: <u>Choupa</u>					
Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:
				<input checked="" type="checkbox"/>	
Descrição da situação observada: Crianças vão buscar/procurar pedras, pedrinhas e casacos, após isto levam para as mesas que existem no exterior e brincam livremente com os materiais. Entretanto, os alunos por iniciativa própria vão à sala buscar duas pupas, de forma a observar os casacos e casacos molhados.					
Bem-estar emocional *					Comentários:
	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto	5. Muito Alto
Legenda					Faziam esta "atividade" várias vezes.
Implicação/envolvimento **					
* 1 - crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 - postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 - crianças parecem estranho "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam do contexto"; 4 - sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 - parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências; etc.					
Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010): Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.			Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010): Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.		



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

Data: 12/5/2019	Período do dia: manhã/tarde
Nome Criança/Grupo: Ana	Temperatura: 22°C
	Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado
	Duração: 25 minutos

Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior

Jardim de Infância: <u>Choupa</u>					
Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:
		<input checked="" type="checkbox"/>			Estava zangada com a professora.
Descrição da situação observada: A Ana teve 20 minutos, no intervalo da manhã a brincar sozinha, quando os colegas (incluindo o irmão) se tentam aproximar, reagiu de forma bruta e desinteressada. Teve assim todo o intervalo a brincar sozinha com as pedras e baldes na zona de areia. Juntou-me a ela para fazer uma construção, mas referiu que queria estar ali sozinha.					
Bem-estar emocional *					Comentários:
	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto	5. Muito Alto
Legenda					
Implicação/envolvimento **					
* 1 - crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 - postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 - crianças parecem estranho "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam do contexto"; 4 - sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 - parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências; etc.					
Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010): Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.			Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010): Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.		

# Anexo V - Gelhas de envolvimento e implicância no 1ºano de escolaridade



## Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Data: <u>12/12/2017</u>	Período do dia: manhã/tarde
Nome Criança/Grupo: <u>Inês, Ricardo, Gabriel</u>	Temperatura: <u>7</u> °C
	Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado
	Duração: <u>15</u> minutos

### Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior

Ano de escolaridade: <u>5. Bento (Santarem) 1º ano</u>					
Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:
			<input checked="" type="checkbox"/>		
Descrição da situação observada: Uma menina muito tímida ( <del>quase</del> ) e concentrada no seu próprio mundo afeto da sua personalidade brinca sozinha. Assim e individualmente vai buscar (procurar) no exterior pequenos objetos de brinquedos e faz no chão (terra batida) graviscos e cinzas. Os seus amigos aproximam-se do autocarro e fazem o mesmo procurando também pequenos objetos. Juntos começam a fazer desenhos/figuras como uma casa, uma pessoa...					
Bem-estar emocional *				<input checked="" type="checkbox"/>	Comentários: Não juntando as opiniões de todos e fazendo um único desenho de cada vez!
Legenda	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto	5. Muito Alto
Implicação/envolvimento **				<input checked="" type="checkbox"/>	
* 1 - crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 - postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 - crianças parecem estranhar "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam do contexto"; 4 - sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 - parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências (L1).					
Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010): Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.			Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010): Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.		



## Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Data: <u>10/1/2018</u>	Período do dia: manhã/tarde
Nome Criança/Grupo: <u>Yoaquim</u>	Temperatura: <u>6</u> °C
	Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado
	Duração: <u>15</u> minutos

### Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior

Ano de escolaridade: <u>5. Bento (Santarem) 1º ano</u>					
Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:
				<input checked="" type="checkbox"/>	
Descrição da situação observada: Esta criança nunca se juntava muito aos brincadeiros no espaço exterior normalmente quando os colegas o chamavam para brincar nos equipamentos disponíveis. Quando lá, tentava-se ter uma margem de distância. Era só, sentia que ele queria mais algo o estava a viver em plenitude o espaço exterior. Após várias tentativas/dias de tentar justificar este comportamento, percebi em conjunto com a professora titular que este tinha medo de se sujar e ter um olhar reprovador por parte dos pais no final do dia da escola. # a impedir					
Bem-estar emocional *			<input checked="" type="checkbox"/>		Comentários: Não vivia em pleno o espaço exterior com medo dos pais que reatavam com a criança.
Legenda	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto	5. Muito Alto
Implicação/envolvimento **				<input checked="" type="checkbox"/>	
* 1 - crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 - postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 - crianças parecem estranhar "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam do contexto"; 4 - sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 - parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências (L1).					
Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010): Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.			Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010): Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.		

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

Data: 29/12/2023 Período do dia: manhã/tarde  
 Nome Criança/Grupo: Santiago, Rita, João, Tomás Temperatura: 2 °C Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado  
 Duração: 20 minutos

Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior

Ano de escolaridade: 5.º Ano (Santarém) 1º ano

Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:
Descrição da situação observada:	Após o vento sentido no dia anterior algumas crianças aparecem-se do espaço exteriorizado que se encontra no recinto de bolhas que existem das árvores. Sem intervenção de qualquer adulto começam a juntar todas as bolhas para o mesmo "lugar" montando uma grande pirâmide das mesmas. Vão buscar vassouras para apagar o processo bem como pás. Após terminarem asseiam tudo tentando subir a pirâmide de bolhas voltam a repetir. Bem-estar emocional *				
Bem-estar emocional *				X	Comentários:
Legenda	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto	5. Muito Alto
Implicação/envolvimento				X	As crianças 2 tentativas de subir o monte de bolhas chegaram várias vezes para serem as suas "pauzadas".

\*: 1 – crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 – postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 – crianças parecem estranhar "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam" do contexto; 4 – sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 – parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências (B.1).

Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010):  
 Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.

Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010):  
 Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.

Anexo VI - Grelhas de envolvimento e implicância no 3ºano de escolaridade

Data: 30/5/2023 Período do dia: manhã/tarde  
 Nome Criança/Grupo: André, Miguel, Fábio, João, João Temperatura: 30 °C Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado  
 Duração: 25 minutos

Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior

Ano de escolaridade: 3º ano 5.ª turma

Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:
Descrição da situação observada:	Os Rapazes essencialmente estavam aborrecidos pois hoje não era o dia estipulado para terem acesso ao campo de futebol no espaço exterior (existia uma escola). Logo-lhes das imensas opções que têm, combinaram decidem jogar ao escondido no decorrer da brincadeira alguns colegas que estavam a jogar no campo de futebol juntam-se a estes, e ficam muito interessados por se juntarem. Após isso acordam outros jogos para realizarem todos em conjunto.				
Bem-estar emocional *			X		Comentários:
Legenda	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto	5. Muito Alto
Implicação/envolvimento			X		

\*: 1 – crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 – postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 – crianças parecem estranhar "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam" do contexto; 4 – sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 – parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências (B.1).

Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010):  
 Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.

Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010):  
 Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.

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

Data: 24/9/2018		Período do dia: manhã/tarde	
Nome Criança/Grupo: todos da turma		Temperatura: 32°C	Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado
		Duração: 20 minutos	

Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior						
Aro de observação: 3º ano 5. Domingo						
Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:	
<p><b>Descrição da situação observada:</b> Uma vez por semana os alunos têm educação física, está sempre o pavilhão estava a ser ocupado por uma outra turma, do 3º ano a que os alunos não saíram prejudicados, o professor pede aos alunos para se dirigirem para o espaço exterior, a aula é dada de forma igual apesar muito o local. Em conversa posterior com o docente, achamos que as crianças se envolveram mais e do bem mais seguros do que nos anteriores aulas dadas no espaço exterior.</p>						
Bem-estar emocional *				X	Comentários:	
Legenda	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto		5. Muito Alto
Implicação/envolvimento **						X
<p>*: 1 – crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 – postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 – crianças parecem estranhar "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam do contexto"; 4 – sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 – parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências[1].</p>			<p>Indicadores de bem-estar emocional (Portugal &amp; Laevers, 2010):</p> <p>Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.</p>			
			<p>Indicadores de implicação (Portugal &amp; Laevers, 2010):</p> <p>Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.</p>			

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

Data: 15/9/2018		Período do dia: manhã/tarde	
Nome Criança/Grupo: todos da turma		Temperatura: 33°C	Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado
		Duração: 60 minutos	

Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior						
Aro de observação: 3º ano 5. Domingo						
Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:	
<p><b>Descrição da situação observada:</b> neste contexto escolar existe um grande espaço exterior, contudo os uma parte do mesmo é utilizado pois as regras assim o ditam. no dia da família realizou-se uma atividade com um elemento da família por cada criança de forma a fazerem um ninho como símbolo que a criança da família esses ninhos foram colocados na zona que as crianças não tinham acesso ao espaço exterior. o entusiasmo das crianças de estarem no local e pendurar o seu ninho levou-as a trabalhar o gosto fazendo mais imagens/ninhos para se deslocarem aquela zona que tinha muitos árvores, bancos e sombras e não era devidamente aproveitada.</p>						
Bem-estar emocional *					Comentários:	
Legenda	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto		5. Muito Alto
Implicação/envolvimento **						
<p>*: 1 – crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 – postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 – crianças parecem estranhar "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam do contexto"; 4 – sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 – parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências[1].</p>			<p>Indicadores de bem-estar emocional (Portugal &amp; Laevers, 2010):</p> <p>Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.</p>			
			<p>Indicadores de implicação (Portugal &amp; Laevers, 2010):</p> <p>Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.</p>			

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

Data: 10/5/2018 Período do dia: manhã/tarde  
 Nome Criança/Grupo: Yosé, Yocó, Andréia Temperatura: 20 °C Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado  
 Duração: 30 minutos

Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior

Aro de observação - São Domingos (3º ano)

Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:	
Descrição da situação observada:	As crianças estão junto aos semeiros a brincar e estão a fazer "joaninhas", como estava um dia de calor foram buscar pás e levaram as mesmas para sítios que estivessem mais sombreados. Quando os outros colegas se aperceberam tentaram ir explorar o espaço exterior restante de forma a fazerem o mesmo, envolvendo vários colegas e atr. tarefas, indo em pequenos grupos à procura de mais joaninhas, outros iam buscar pás etc.					
Bem-estar emocional *					Comentários: <u>Envolvimento com a biodiversidade.</u>	
Legenda	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto		5. Muito Alto
Implicação/envolvimento **						

\*: 1 – crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 – postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 – crianças parecem estranhar "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam" do contexto; 4 – sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 – parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências (L.U.).  
 Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010):  
 Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.

Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010):  
 Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.

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

Data: 22/5/2018 Período do dia: manhã/tarde  
 Nome Criança/Grupo: Andréia, Ricardo, Rita Temperatura: 26 °C Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado  
 Duração: 15 minutos

Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior

Aro de observação - São Domingos 3º ano

Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:	
Descrição da situação observada:	É dada na sala de aula na disciplina de Estudo do Meio as primeiras noções sobre o equilíbrio e balaço. Toda a turma participa no recreio e um grupo de crianças vai para um dos equipamentos (Balaço) e começam a brincar pois só dá para duas pessoas e querem todos ao mesmo tempo. Ao observar esta situação e com base na matéria dada anteriormente começo a fazer questões como por exemplo se estiverem de fora de um lado e apenas 2 do outro lado "quem ganha"; "porque o balaço tem pás e o seu lado"? - <u>Resposta: todos estavam felizes com esta matéria no espaço exterior.</u>					
Bem-estar emocional *				X	Comentários: <u>Relacionar espaço exterior com conteúdos programáticos!</u>	
Legenda	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto		5. Muito Alto
Implicação/envolvimento **				X		

\*: 1 – crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 – postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 – crianças parecem estranhar "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam" do contexto; 4 – sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 – parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências (L.U.).  
 Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010):  
 Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.

Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010):  
 Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.



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

Data: 12/5/2018	Período do dia: manhã/tarde
Nome Criança/Grupo: <u>grupo, Margarida, Sofia</u>	Temperatura: 27 °C
	Tempo: Chuva/Sol/Vento/Nublado
	Duração: 40 minutos

Grelha de observação de envolvimento/implicação no espaço exterior

Ano de escolaridade: 5.º ano

Tipo de interação observada	Interação com objetos	Interação com pares	Interação com adultos	Interação mista	Observação/Comentário:
-----------------------------	-----------------------	---------------------	-----------------------	-----------------	------------------------

Descrição da situação observada: Uma das crianças da turma vai buscar alguns objetos disponíveis no espaço exterior e leva-os para junto dela. Após alguns momentos leva os mesmos para um equipamento (equipamento por ténis/escolinha e escadas e brinca sozinho, algumas crianças tentam-se aproximar para que as colegas não lhe tirem os seus bonecos/raios/país, sai do equipamento e vai buscar mais objetos para as colegas todas brinca em felizes.

Bem-estar emocional *			X			Comentários:
Legenda	1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio/Neutro ou flutuante	4. Alto	5. Muito Alto	
Implicação/envolvimento **				X		

\*: 1 – crianças tristes, choram, isolam e sem autoconfiança; 2 – postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, por vezes evidenciam prazer em coisas negativas (magoando); 3 – crianças parecem estranhar "bem", ocasionalmente sinais de desconforto; quando não existem sinais claros de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto, muitas vezes "desligam do contexto"; 4 – sinais claros de satisfação/felicidade, podem ocasionalmente manifestar sinais de desconforto; 5 – parecem sentir como "peixe na água", confortáveis, irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, evidenciando abertura para novas atividades e experiências.

Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010):

Abertura e recetividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; Ligação consigo próprio.

Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010):

Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão Verbal e Satisfação.

Anexo VII - Planificação JI

**Quinta - Feira (4-05-2017) – “Caça ao tesouro”**

**Estagiária:** Andreia Inácio

<b>Momentos do dia</b>	<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Objetivos</b> <i>(verificar se a criança é capaz de...)</i>	<b>Atividade/ Estratégia</b>	<b>Recursos Físicos e Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Atividade Orientada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formação Pessoal e Social</li> <li>○ Conhecimento do Mundo</li> <li>○ Expressão e Comunicação: - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</li> <li>○ Domínio da matemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter o silêncio durante a hora do teatro e do visionamento do filme;</li> <li>• Respeitar a palavra do adulto;</li> <li>• Não interromper o colega enquanto esta fala;</li> <li>• Esperar pela sua vez de falar;</li> <li>• Dar respostas às questões colocadas;</li> <li>• Fazer a correspondência das pegadas já conhecidas com as que foram apresentadas na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia-se o dia com uma conversa com as crianças sobre o assunto que estas queiram de forma ordenada.</li> <li>• Após o momento de grande grupo, a estagiária mostra às crianças os trabalhos elaborados no dia anterior de Amadeu de Sousa Cardoso com as diferentes simetrias executadas pelas crianças. Diálogo com as crianças sobre a obra desenvolvida como por exemplo “O que gostaste mais de fazer de trabalho”, “Queres fazer mais atividades semelhantes a estas” entre outras questões que sejam pertinentes fazer.</li> <li>• Após esse primeiro momento em grande grupo, a estagiária mostra aos alunos algumas fotos dos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala ;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Espaço exterior;</li> <li>• Cartolina;</li> <li>• Pegadas;</li> <li>• Canetas de feltro;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta dos comportamentos das crianças no grupo e individualmente.</li> <li>• Registo fotográfico;</li> </ul>

		<p>visita de estudo e posteriormente em vídeo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar o número de pegadas no espaço exterior;</li> <li>• Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;</li> <li>• Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.</li> </ul>	<p>animais que vimos na Tapada Nacional de Mafra de forma a lembrar aos alunos os animais avistados, fazendo questões como “vimos este animal”?; “O javali é parecido com alguma animal que conheçam” etc,.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De seguida é explicado às crianças a atividade a desenrolar-se, que nada mais é que um caça ao tesouro no espaço exterior que as crianças vão procurar pelas pegadas dos animais numa primeira estância para de seguida juntarem todas as pegadas, agrupar as mesmas por famílias. É dado ao longo da atividade pistas de onde existem as pegadas.</li> <li>• Depois de todas juntas as pegadas e agrupadas é formado pequenos grupos, cada grupo fica com um conjunto de pegadas de determinada família e procede à sua contagem. Após esse momento em grande grupo tentámos em conjunto perceber qual o maior grupo de pegadas existente.</li> <li>• Posteriormente cada grupo desenha numa cartolina as pegadas do conjunto que lhe pertence, por ordem decrescente. No fim é realizado em grande grupo uma análise dos dados obtidos onde é questionado por exemplo “quantas pegadas existe no total?”; “Do javali</li> </ul>		
--	--	---	--	--	--

			<p>existem quantas pegadas”; “Então se do javali existem 6 e do cavalo 8 qual dos grupos tem mais pegadas” – trabalhando assim conteúdos da matemática.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se ainda existir tempo as crianças vão brincar para o recreio, se não for possível.</li> </ul>		
--	--	--	---	--	--

Anexo VIII - Planificação 3.ºano de escolaridade

15 de Maio - Terça – Feira					
Estagiárias: Andreia Inácio					
Área	Conteúdos e objetivos	Atividade / estratégias		Recursos	Avaliação
Disciplinar	(verificar se o aluno é capaz de...)				
Almoço					
Expressão Motora 16h00 – 17h00	<p><b>Bloco 4 – Jogos</b></p> <p>- Nos jogos coletivos com bola, agir em conformidade com a situação: - Receber ativamente a bola com as duas mãos, quando esta lhe é dirigida ou quando a intercetar;</p> <p>- cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual</p>		<p>- Os alunos deslocam-se ordeiramente, em fila, para o campo de jogos. Ao chegarem ao local, a estagiária pede aos alunos para correrem livremente e, ao som do apito, param de correr, observam a estagiária e efetuam um pequeno aquecimento do corpo.</p> <p><b>- Estafeta às cegas:</b></p> <p>os alunos são informados que o jogo que irão realizar é um jogo onde tem de haver comunicação não verbal.</p>	<p>- Campo de jogos;</p> <p>- Bola;</p> <p>- Venda</p>	<p>- No decorrer das atividades propostas, o professor regista a participação ativa ou não de cada aluno.</p> <p>- No Jogo da Bola ao ar, é registado o empenho dos alunos em termos de</p>

	<p>cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física;</p> <p>- Desenvolver o sentido de orientação;</p>	<p>- Deste modo, a turma é dividida em 3 grupos (três de 6 elementos) onde cada equipa terá de se colocar em fila</p> <p>- Todos os Elementos, exceto o último, colocam uma venda nos olhos. De seguida, terão de colocar as mãos nos ombros do colega da frente para o poder guiar.</p> <p>- Irão realizar uma estafeta que será guiada pelo último elemento da fila que indicará o percurso a fazer através do toque, tendo assim o papel de passar a “mensagem” ao colega da frente e assim sucessivamente. Se apertar o ombro direito será para virar à direita, se apertar o ombro esquerdo, será para virar à esquerda, se apertar os dois em simultâneo será para seguir em frente. ☐ Terão de efetuar o percurso até à posição inicial e ganha a equipa que chegar primeiro.</p> <p>- É importante referir que o jogo inicia após o apito e que os jogadores não podem falar. Após o primeiro percurso,</p>	<p>atenção, rapidez, agilidade e precisão.</p>
--	--	---	--

		<p>os guias terão de mudar dentro da equipa, de modo a permitir a passagem de todos os alunos pelo papel do guia.</p> <p><b>Bola ao ar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Neste jogo é atribuído um número a cada aluno e é pedido que o decorem. As crianças começam em círculo com um jogador no centro com uma bola na mão e, ao sinal da professora, o aluno que possui a bola, lança-a ao ar e grita um número (não dizendo um número maior do que os elementos presentes).</li> <li>- A criança a quem corresponde esse número tem de apanhar a bola sem que esta caia ao chão, enquanto os restantes fogem. Quando apanha a bola grita STOP e todos têm de parar onde estão. Este, atira a bola e acerta num outro colega, mas sempre com cuidado para que esta não atinja na cara ou cause lesões. Se a bola tocar na pessoa, essa vai ao meio e o jogo procede. Se não, o jogador volta novamente para o círculo.</li> </ul>		
T.P.C.				

Anexo IX - Planificação 3ºano de escolaridade

Quinta-feira – 26 de Abril					
Estagiárias: Andreia Inácio					
Área Disciplinar	Conteúdos e objetivos (verificar se o aluno é capaz de...)	Atividade / estratégias		Recursos	Avaliação
<u>Português</u>			Lecionado pela docente titular		

<p style="text-align: center;"><b>Matemática</b></p>	<p><b>NO3 – Números Naturais</b></p> <p>► <b>Números racionais não negativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fração como representação de medida de comprimento e de outras grandezas; numerais fracionários;</li> <li>- Frações equivalentes e noção de número racional;</li> <li>- Ordenação de números racionais representados por frações com o mesmo numerador ou denominador;</li> <li>► <b>Representação decimal de números racionais não negativo;</b></li> <li>- Frações decimais; representação na forma de dízimas finitas;</li> <li>- Decomposição decimal de um número racional – representação;</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Revisão de conteúdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o intervalo, as professoras estagiárias iniciam o bloco de matemática.</li> <li>- Em jeito de revisão de conteúdos aprendidos até então, as estagiárias fazem questões acerca dos números racionais não negativos, como as dízimas, frações decimais - Questionando os alunos acerca de dúvidas que possam ter surgido, entretanto.</li> <li>- Posto isto, as estagiárias pedem agora aos alunos que se juntem em pequenos grupos, 3 grupos de 4 e um grupo de 5 alunos, onde será lido uma pequena história (ver anexo), relacionado com a partilha de rebuçados (frações). Após essa leitura efetuada pelas estagiárias, é distribuído esse mesmo texto aos grupos. Assim, é lançado um desafio/ficha onde terão de resolver nesses mesmos grupos as perguntas relacionadas com esse texto.</li> <li>- Os alunos devem realizar as perguntas em conjunto, e chegar à solução de forma consensual explicando-a.</li> <li>- Correção da ficha no quadro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço exterior;</li> <li>- Material de escrita;</li> <li>- POST IT</li> <li>-Ficha de Trabalho;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Resolução da ficha de trabalho;</li> <li>- Comportamento no espaço exterior;</li> <li>- Registo Fotográfico;</li> </ul>
--	---	---	---	--	--

			<p>- Após o esclarecimento de dúvidas relacionada com o texto e ficha, vamos até ao espaço exterior, onde é pedido aos alunos que levem apenas um lápis/marcador. Já na rua, é solicitado que individualmente escrevam um número decimal à sua escolha (EXEMPLO: 0,6, 0,17, 0,008) após essa mesma escolha é solicitado que numa primeira fase se ordem por décimas/centésimas/milésimas e numa segunda fase por ordem crescente e por ordem decrescente.</p> <p>- De seguida, dirigimo-nos até à sala de aula novamente de forma a refletir sobre a atividade realizada.</p>		
--	--	--	---	--	--

Almoço					
<b>Estudo do Meio</b>	<p><b>B4 – À descoberta das Inter – relações entre espaços;</b></p> <p><b>1. Os seus itinerários:</b></p> <p>- Descrever itinerários não diários;</p> <p>- Localizar os pontos de partida e de chegada;</p> <p>Traçar os itinerários em mapas;</p>	Itinerários	<p>- Chegados à sala, solicita aos alunos que abram o Manual na página 100 e olhem para o mapa ali representado. Após esse momento de reflexão, começam por perguntar aos alunos o que para eles é o ponto de partida, ponto intermédio e ponto de chegada, tal como os Pontos Cardeais (Norte, Sul, Este, Oeste). Mostrando também uma bússola.</p> <p>- As professoras estagiárias abrem um documento previamente preparado na ferramenta de Word para projetar na turma e aleatoriamente fazem questões com o que foi anteriormente aprendido, como por exemplo: “Estamos em Santarém, queremos ir para Bragança, vamos para Norte ou Sul? Este ou Oeste? Qual o ponto de partida, qual o ponto de chegada, qual o ponto intermédio, estamos em Viana de Castelo queremos ir para Leiria. Qual o ponto de partida? Qual o ponto de chegada?”</p>	<p>- Bússola;</p> <p>- Caderno diário;</p> <p>- Manual</p> <p>- Material de escrita;</p>	<p>- Registo fotográfico;</p> <p>- Respostas dadas nas estações relativas ao itinerário;</p> <p>- Grelha de comportamento do grupo fora de sala de aula;</p> <p>- Observação direta;</p>

	<p><b>2. Localizar espaços em relação a um ponto de Referência:</b></p> <p>- Identifica processos de orientação (sol, bússola...);</p> <p>- Conhecer e reconhecer os pontos cardeais num mapa;</p>	<p>Qual o ponto intermédio? Vamos para Norte ou Sul? Este ou Oeste? E por último, estamos em Faro, queremos ir para Castelo Branco, qual o ponto de partida, de chegada e intermédio? Vamos para Norte ou Sul? Este ou Oeste?”.</p> <p>- Após esse momento, percebemos se existem dúvidas sobre os conteúdos abordados até então. Se não existirem dúvidas passamos para o momento de aula seguinte, que será a distribuição e explicação de um guião que será realizado fora da sala de aula, em que terão um itinerário com três estações diferentes. Em cada estação, será lançado um desafio, o primeiro desafio é explicar o que é um itinerário e depois a diferença entre um itinerário diário e não diário, o segundo é localizar a sua posição relativamente ao sol com a bússola (bússola essa que já se encontra na estação). O último desafio será explicar qual o percurso efetuado desde o ponto de partida até ao ponto de chegada.</p> <p>- Posto isto regressamos à sala de aula e são debatidas todas as respostas dadas por cada grupo no espaço exterior. De seguida são marcados os trabalhos de casa.</p>		
--	--	---	--	--

Anexo X - Simetria utilizada em JI.

