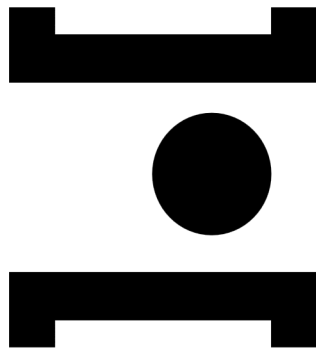


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**O Espaço Exterior como contexto pedagógico promotor de
aprendizagens integradoras em JI e 1.º CEB**

Relatório de Estágio

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

Andreia Filipa Perdigão Pina Amaro

Orientação:

Professora Doutora Elisabete Linhares Manzoni de Sequeira

Fevereiro, 2026

Agradecimentos

A realização do presente relatório final só foi possível graças ao apoio, incentivo e acompanhamento de várias pessoas e instituições que estiveram presentes ao longo deste percurso académico e pessoal. A todos eles expresso o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Elisabete Linhares, pela disponibilidade constante, pelo rigor científico, pela orientação segura e pelas palavras de incentivo ao longo de todo este processo. A sua partilha de conhecimentos e experiência contribuiu significativamente para o meu crescimento académico e para a construção de uma postura crítica e reflexiva enquanto futura profissional da educação.

À Escola Superior de Educação de Lisboa e à Escola Superior de Educação de Santarém, agradeço a formação sólida que me proporcionaram, bem como a todos os docentes que, ao longo deste percurso, contribuíram com os seus ensinamentos, experiências e desafios para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao Colégio O Co.cas, deixo um agradecimento muito especial por me ter acolhido de forma tão generosa ao longo deste percurso. À instituição, agradeço a oportunidade de crescimento e aprendizagem. Às minhas colegas de trabalho, Patrícia e Sandra, obrigada pela partilha diária, pelo apoio, pela paciência, pelo companheirismo e por me ajudarem a crescer enquanto profissional e enquanto pessoa. Levo comigo aprendizagens que jamais esquecerei.

À minha família, expresso um agradecimento profundo em que as palavras nunca serão suficientes.

Aos meus pais, os meus companheiros nesta batalha, agradeço por nunca me deixarem desistir, por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidei, por todo o amor, paciência, compreensão e apoio incondicional ao longo de todo este caminho. Nada disto teria sido possível sem vocês.

Ao meu irmão, a minha força mais jovem, agradeço por estares sempre presente, por me apoiares e por seres, mesmo sendo mais novo, um pilar fundamental na minha vida. A tua presença tornou os momentos difíceis mais leves e os bons ainda mais especiais.

Aos meus avós, verdadeiros tesouros, agradeço todo o carinho, a presença constante, os valores que me transmitiram e o amor que sempre me envolveram. Cada gesto e cada palavra vossa marcaram profundamente o meu caminho.

À minha prima, minha companheira de vida, agradeço do fundo do meu coração por nunca me deixares sozinha. Obrigada por estares sempre disponível, por me ajudares em todos os momentos e por acreditares em mim de forma tão genuína. O teu apoio foi essencial para que este percurso fosse possível.

À minha Andreia, o meu amor, não há palavras suficientes para agradecer. Obrigada por caminhares sempre ao meu lado, por me acompanhares em todos os momentos, bons e difíceis, por me dares força quando achei que não conseguia, por me ouvires, por me compreenderes e por nunca me deixares desistir. Obrigada por acreditares em mim, pelo amor, pela paciência infinita e por seres o meu maior apoio ao longo de toda esta caminhada. Este percurso também é teu.

Por fim, agradeço a todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste trabalho e para o meu crescimento enquanto pessoa e futura profissional.

A todos, o meu mais sincero obrigada.

Acrónimos/Siglas

CATL - Centro de Atividades de Tempos Livres

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DGE - Direção-Geral da Educação

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI - Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

SNIPi - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Resumo

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, organiza-se em duas partes complementares. A primeira parte apresenta uma análise reflexiva dos contextos educativos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, evidenciando as aprendizagens profissionais realizadas, os desafios vivenciados e as estratégias pedagógicas desenvolvidas em Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A segunda parte integra um estudo investigativo centrado no potencial do espaço exterior como contexto pedagógico promotor de aprendizagens integradoras. Com recurso a uma metodologia qualitativa, valorizando a observação das práticas e as perceções de crianças e docentes, o estudo evidencia que o espaço exterior, quando intencionalmente planificado e mediado pelo/a educador/a ou professor/a, favorece o desenvolvimento global das crianças. Os resultados demonstram maior envolvimento, autonomia, curiosidade e articulação entre áreas curriculares, reforçando o espaço exterior como extensão da sala e recurso educativo fundamental.

Palavras-chave: espaço exterior; aprendizagens integradoras; educação pré-escolar; 1.º CEB; prática pedagógica.

Abstract

This internship report, developed within the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education (1st Cycle of Basic Education), is organised into two complementary parts. The first part presents a reflective analysis of the educational contexts in which the Supervised Teaching Practice took place, highlighting the professional learning achieved, the challenges experienced, and the pedagogical strategies developed in Kindergarten and in the 1st Cycle of Basic Education. The second part comprises an investigative study focused on the potential of outdoor spaces as pedagogical contexts that promote integrative learning. Using a qualitative methodology, valuing the observation of practices and the perceptions of children and teachers, the study shows that outdoor spaces, when intentionally planned and mediated by the educator or teacher, foster children's overall development. The results demonstrate increased engagement, autonomy, curiosity, and integration across curricular areas, reinforcing outdoor spaces as an extension of the classroom and a fundamental educational resource.

Keywords: *outdoor space; integrative learning; pre-school education; primary education; pedagogical practice.*

Reconhecimento do uso de tecnologias e ferramentas de Inteligência Artificial (IA) generativa, softwares e outras ferramentas de apoio.

Reconheço a utilização do ChatGPT 3.5 (Open AI, <https://chat.openai.com>) como apoio à revisão da escrita académica.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iv
Abstract	v
Introdução	1
Parte I – Os Estágios	3
1.1. Caracterização do contexto sociogeográfico das Instituições	3
1.2.1. Prática de ensino supervisionada em Creche	3
1.2.2. Prática de ensino supervisionada em Jardim de Infância	13
1.3. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º CEB	26
1.3.1. Prática de ensino supervisionada em 1.º CEB - 1.º e/ou 2.º anos.....	26
1.3.2. Prática de ensino supervisionada em 1.º CEB em 3.º e/ou 4.º anos.....	35
Percurso Investigativo	44
Parte II – Investigação	45
2.1. Contextualização do estudo	45
2.2. Enquadramento Teórico	47
2.2.1. O espaço exterior como contexto educativo.....	47
2.2.2. O espaço exterior no currículo do Pré-Escolar e do 1.º CEB.....	48
2.2.3. O papel do/a educador/a e do/a professor/a do 1.º CEB na exploração do espaço exterior.....	51
2.2.3. As perceções das crianças sobre o espaço exterior.....	53
2.2.4. A organização do espaço exterior e o seu potencial pedagógico.....	55
2.2.5. O espaço exterior como promotor de aprendizagens integradoras.....	57
2.2.6. Atividades pedagógicas no espaço exterior em JI e 1.º CEB.....	60
2.3. Metodologia	61
2.3.1. Opções metodológicas.....	62
2.3.2. Contexto e participantes do estudo.....	63
2.3.3. Procedimentos investigativos e éticos.....	65
2.3.4. Recolha e análise de dados.....	66
2.4. Apresentação e discussão dos resultados	69

2.4.1. Perceções das educadoras e professoras em relação ao espaço exterior para a promoção de aprendizagens	69
2.4.2. Perceções das crianças em relação ao espaço exterior	75
2.4.3. Aprendizagens integradoras no espaço exterior.....	84
2.5. Considerações Finais.....	91
Reflexão Final.....	93
Referências Bibliográficas	95
Anexos	102

Lista de figuras

Figura 1 - Material necessário para a atividade "A nossa destreza"	7
Figura 2 - Registo fotográfico da atividade "A nossa destreza"	8
Figura 3 - Materiais e envolvimento das crianças na atividade "O Monstro das Cores"	9
Figura 4 - Momento de exploração dos monstros	10
Figura 5 - Atividade "O Compromisso dos Reguilinhas"	20
Figura 6 - Assinatura do certificado dos reguilinhas	20
Figura 7 - Mapa conceptual realizado com as crianças	22
Figura 8 - Comunicação enviada aos Encarregados de Educação	23
Figura 9 - Portefólio entregue às crianças no fim do estágio	25
Figura 10 - Exemplo de grelha de registo simples	30
Figura 11 - Trabalho de grupo de recolha e tratamento de dados	31
Figura 12 - Modelo simplificado de um cartão de cidadão	32
Figura 16 - Jardim de Infância KM, Monte Kirishima, Japão.	136
Figura 15 - Kindergarten, Oslo, Noruega	136
Figura 17 - Edinburgh, Escócia, Norte do Reino Unido	136
Figura 18 - Rainbow Valley, Gladstone, Austrália	136
Figura 19 - Children's Place Preschool, Milpitas, Estados Unidos	136

Introdução

O presente relatório de estágio resulta do trabalho desenvolvido ao longo dos quatro semestres no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e traduz um percurso formativo marcado pela articulação entre teoria, prática e reflexão crítica. As Práticas de Ensino Supervisionadas decorreram em diferentes contextos educativos, Creche, JI e 1.º CEB (1.º ano e 3.º ano), em instituições públicas, permitindo a observação e a vivência de realidades pedagógicas diversificadas. Estes contextos constituíram espaços privilegiados de aprendizagem profissional, na medida em que, como defende Alarcão (2001), a formação de professores deve assentar numa prática reflexiva, que permita ao futuro docente analisar, questionar e reconstruir a sua ação pedagógica de forma contínua.

Ao longo das experiências de estágio, foram surgindo questões relacionadas com a organização do ambiente educativo e com o papel dos diferentes contextos de aprendizagem na promoção do desenvolvimento integral da criança. A observação sistemática da prática revelou, em particular, a relevância do espaço exterior enquanto contexto pedagógico, frequentemente subaproveitado, apesar do seu elevado potencial educativo, perspetiva corroborada pela UNICEF (2025). De acordo com Silva et al. (2016), o espaço exterior deve ser entendido como uma extensão da sala de atividades, proporcionando experiências ricas de exploração, contacto com a natureza, interação social e aprendizagem ativa. Do mesmo modo, Ganhão (2017) sublinha que este espaço, quando intencionalmente planificado, favorece aprendizagens significativas e integradoras, articulando diferentes áreas de conteúdo.

Neste sentido, o espaço exterior assume-se como um contexto promotor de aprendizagens integradoras, potenciando o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, tanto em Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB. A mediação do educador e do professor revela-se determinante neste processo, na medida em que a intencionalidade pedagógica orienta a exploração do espaço e atribui significado às experiências vividas pelas crianças (Silva et al., 2016).

Face a estas constatações, desenvolveu-se um percurso investigativo centrado na compreensão do papel do espaço exterior enquanto contexto educativo, valorizando as perceções das crianças e dos profissionais de educação, bem como as práticas pedagógicas observadas. A investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa, recorrendo a técnicas como a observação participante e a entrevista, permitindo compreender as experiências educativas a partir dos sujeitos envolvidos.

O relatório encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte corresponde à descrição e análise reflexiva das Práticas de Ensino Supervisionadas, incluindo a caracterização dos contextos sociogeográficos das instituições, dos grupos de crianças e das intervenções pedagógicas desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino. A segunda parte apresenta o estudo de investigação, integrando o enquadramento teórico, as opções metodológicas, a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais. Por fim, é apresentada uma reflexão final, que sintetiza as aprendizagens realizadas ao longo do percurso formativo e evidencia o contributo deste processo para o desenvolvimento profissional enquanto futura docente. Apresentam-se ainda as referências bibliográficas com as fontes consultadas e que sustentam as abordagens realizadas, bem como os anexos.

Parte I – Os Estágios

1.1. Caracterização do contexto sociogeográfico das Instituições

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizei os diversos estágios no Concelho de Azambuja e Cartaxo. O estágio de creche e 1.º CEB foi realizado em Azambuja e o de JI, no Cartaxo.

Neste capítulo irei caracterizar cada uma das instituições pelas quais passei, o grupo de crianças e o projeto de intervenção realizado, dando alguns exemplos das atividades desenvolvidas na prática de ensino supervisionada.

1.2. Contextos de estágio e prática de ensino no Jardim de Infância

1.2.1. Prática de ensino supervisionada em Creche

Caracterização do contexto educativo e do grupo

A prática de ensino supervisionada em contexto de creche, decorreu entre 5 de dezembro de 2022 e 13 de janeiro de 2023, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A mesma tem personalidade jurídica no foro canónico e civil, e tem como objetivo dar resposta adequada às carências mais sentidas na comunidade, especialmente, em prol das crianças, jovens e idosos.

A instituição é composta por dois edifícios distintos, tendo diversas valências tais como: a Creche, o Pré-Escolar, o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), o Fórum Jovem e o Centro de Dia. Para além disto, importa salientar que o primeiro edifício (o principal), foi construído em 1964 e o edifício anexo data de 2010.

O edifício anexo, onde decorreu a minha prática de ensino supervisionada, conta com três salas dedicadas às crianças com três anos, o refeitório, uma capela e duas instalações sanitárias (uma para o pessoal docente e não docente e outra para as crianças), tudo isto no rés-do-chão. Já no 1.º andar encontra-se o dormitório para as crianças que têm três anos, duas salas para crianças com dois anos (a sala onde se centrou a minha prática de ensino supervisionada), uma sala para crianças com um ano, a copa, duas instalações sanitárias e uma sala de berçário. O mesmo ainda é composto por um parque infantil coberto, um auditório e um balneário.

Ademais, fui-me apercebendo da necessidade de que as crianças apresentavam em ir para o espaço exterior, reparando que era rara a vez em que as mesmas tinham

essa oportunidade. Contudo, quando existia uma saída ao espaço exterior, o adulto não tirava partido do seu papel como interveniente e observador, sendo de extrema importância que este perceba as brincadeiras das crianças dando-lhes sentido (Ferreira, 2010, p.12, citado por Ganhão, 2017, p.38). Este espaço integra a instituição pelo que deve permitir que as crianças o explorem: “deve ser reconhecido como uma extensão da sala de atividades, pelas oportunidades significativas que oferecem às crianças” (Ganhão, 2017, p.41), reforçando a necessidade de o encarar como um contexto pedagógico com intencionalidade própria.

A Instituição abre todos os dias úteis pelas 7h00 da manhã e encerra às 19h00 da tarde. Relativamente à creche, a entrada das crianças era feita até às 09h30m da manhã, após essa hora a receção das mesmas só poderia ser efetuada a título excecional e com base numa justificação plausível. A família deveria entregar a criança na sala de atividades, à Educadora ou à Auxiliar de Ação Educativa responsável, colocando os objetos pessoais no cabide da criança. A valência da creche, visa acolher crianças dos quatro meses até aos três anos de idade, direcionando-se, assim, para o apoio à criança e à família.

Na sala em que decorreu a minha prática de ensino supervisionada, todos os brinquedos estavam ao alcance das crianças, de modo a favorecer o desenvolvimento da sua autonomia. Para além disto, os objetos eram flexíveis, possibilitando a oportunidade de poderem transportar e explorar livremente os mesmos. Contudo, os brinquedos existentes deveriam ser mais estimulantes, para além dos jogos e dos puzzles disponíveis. Isto porque, no que concerne à organização do espaço e dos materiais, segundo Portugal (2012), é fundamental que as salas de atividade ofereçam às crianças diversos objetos interessantes, que despertem curiosidade, mais concretamente que sejam repletos de variadas texturas e desafios motores. Para além disso, é de extrema importância que estes objetos sejam seguros para as crianças e adequados à faixa etária.

O grupo era composto por 17 crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses (2 e 3 anos de idade), sendo 6 rapazes e 11 raparigas.

O mesmo era constituído por crianças muito tranquilas, autónomas e demonstravam muito interesse em explorar e fazer atividades. Na maioria, todas as crianças se conseguiam expressar oralmente, umas com mais facilidade do que outras. As crianças entendiam o que lhes era dito, percebiam e respondiam às questões colocadas, identificavam as cores e os nomes de grande parte dos animais e os seus

sons, e realizavam algumas contagens, principalmente quando escutavam histórias ou cantavam canções. A identificação das cores tornou-se particularmente evidente durante a atividade de Natal, na qual as crianças esponjaram as suas árvores de verde. Ao incentivá-las a nomear a cor que estavam a utilizar, observei que a maioria respondeu corretamente, excetuando o N. e o D. Posteriormente, ao colocarem as “bolas” na árvore com a ponta do dedo e tintas de diferentes cores, tiveram novamente de reconhecer e verbalizar a cor escolhida, reforçando a observação destas competências.

Da mesma forma, pude verificar que reconheciam os animais e os seus sons durante os momentos de brincadeira livre. As crianças tinham ao seu dispor vários livros adaptados às suas idades, incluindo um livro sobre animais da quinta. Ao explorarem espontaneamente esse livro, identificaram corretamente os animais representados e imitavam os seus sons, o que evidenciava não só a compreensão das imagens, mas também o domínio deste vocabulário específico.

Quase todo o grupo se encontrava numa fase de apropriação de vocabulário e mostrava-se muito motivado para tal. Algumas crianças do grupo verbalizavam muitas palavras, pronunciando até frases mais complexas. Assim, é de salientar que todo o grupo, conseguia exprimir-se verbalmente em situações do dia a dia, como pedir mais comida ou água, demonstrar que gostavam ou não de determinada situação, sabiam pedir algum brinquedo ou pedir ajuda quando se encontravam em alguma situação de conflito.

Quanto ao desenvolvimento motor, todas as crianças já tinham a marcha adquirida, apresentando equilíbrio e estabilidade. A maioria já corria, e algumas já conseguiam saltar. No entanto, pelo menos duas crianças que faziam o movimento com intenção de saltar, ainda não conseguiam levantar os pés do chão.

No que se refere à motricidade fina, o grupo conseguia encaixar as peças umas nas outras, realizando pequenas construções, por exemplo, com os legos. Contudo, no que concerne a pormenores mais precisos como enroscar e desenroscar tampas, nem todas as crianças conseguiam efetuar. De um modo geral, as crianças realizavam o movimento de pinça com os dedos, à exceção de uma, que apresentava algumas dificuldades nessa ação.

Relativamente ao controlo de esfíncteres, apenas cinco crianças usavam fralda, não estando ainda a realizar o processo de desfralde. Contudo, as mesmas já conseguiam identificar quando tinham “coco” ou “xixi”, verbalizando e compreendendo

que tinham de realizar o momento da muda da fralda. O restante grupo já ia à casa de banho, autonomamente quando tinha vontade para tal.

No âmbito social, o grupo estabelecia com a equipa educativa da sala relações baseadas na segurança e na confiança, recorrendo aos adultos sempre que precisavam de algo - fosse carinho, ajuda ou o desejo de partilhar alguma conquista.

Planeamento e operacionalização da atividade educativa

O projeto elaborado para o contexto, não tinha como finalidade a sua implementação. Contudo, o seu planeamento baseou-se nas características do grupo de crianças e do contexto educativo, bem como na articulação com o Projeto Educativo da Instituição e com o Projeto Pedagógico da sala.

Após um período de observação sistemática, fundamental para a compreensão das dinâmicas da sala e dos momentos em que as crianças revelavam maior envolvimento e motivação, foi concedida autorização pela educadora cooperante para a concretização pontual de algumas das atividades propostas. Deste modo, procedeu-se à implementação de cinco atividades centradas no tema do projeto, intitulado *Aprender a ver o mundo através das cores*. Importa salientar que as atividades desenvolvidas foram adaptadas ao longo do estágio, de modo a responder às necessidades reais do grupo e às orientações da educadora, constituindo uma oportunidade para a problematização, análise e reflexão sobre a prática educativa, bem como para a formulação de estratégias, atitudes e processos pedagogicamente fundamentados.

Ademais, para organizar as ideias e para perceber o que trabalhar, organizei as mesmas num mapa conceptual (Anexo I), para que pudesse ser mais fácil averiguar o que poderia realizar. Ao agrupar todas estas informações consegui analisar que as crianças já possuíam alguns conhecimentos ao nível das cores, dos animais e das partes do corpo, todavia, as cores era o tema em que os mesmos demonstravam mais interesse e, também, algumas dificuldades na distinção e associação de algumas.

O trabalho com as cores pretendia desenvolver alguns objetivos e aptidões nas crianças, tais como: 1) agir progressivamente com mais autonomia nos vários momentos da rotina diária; 2) aumentar o vocabulário; 3) diferenciar as cores no ambiente que a rodeia, em função do espaço exterior; 4) despertar a curiosidade, através da exploração dos materiais; 5) reconhecer diferentes cores, identificando as cores utilizadas na caixa das tampas e desenvolvendo e enriquecendo a linguagem; 6)

potenciar a exploração de diferentes texturas, estimulando a exploração sensorial através do toque nos diferentes materiais utilizados; 7) desenvolver a coordenação motora; e 8) aprimorar a motricidade fina, realizando o movimento de pinça com os dedos, ao abrir e fechar as tampas e ao colocar as formas geométricas nos botões.

Deste modo, a primeira atividade, denominada “A nossa destreza” (Figura 1), organizou-se em dois momentos distintos: o primeiro consistiu na exploração da caixa preta das tampas e o segundo centrou-se na manipulação das placas dos botões. Ambos decorreram no tapete, individualmente, mantendo sempre uma interação próxima com cada criança. Durante a atividade, procurei estimular a participação ativa através de perguntas e comentários, como por exemplo: “*Que tampa escolheste agora?*”, “*Onde achas que esta peça encaixa?*” ou “*Mostras-me como consegues rodar esta tampa?*”. Estas interações permitiram acompanhar o raciocínio das crianças, apoiar as suas escolhas e promover a exploração autónoma.

Figura 1 - Material necessário para a atividade "A nossa destreza"

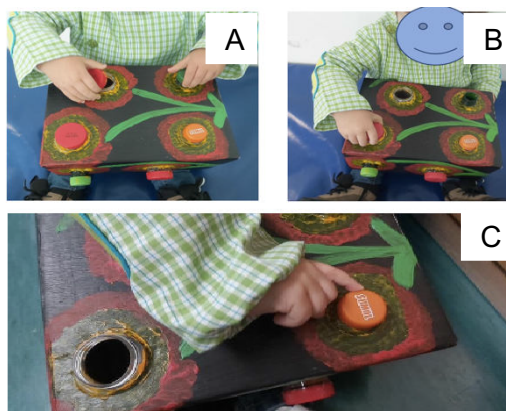


Para avaliar esta atividade foram utilizados diferentes instrumentos: observação direta, grelha de observação (Anexo II) e registo fotográfico. Através da grelha foi possível acompanhar o desempenho das crianças face aos objetivos definidos, cruzando estes dados com os registos fotográficos que documentaram momentos específicos da atividade. Por exemplo, várias crianças demonstraram curiosidade ao explorar espontaneamente diferentes tamanhos de tampas e tentaram encaixá-las nas aberturas correspondentes, evidenciando progressos na discriminação visual e na motricidade fina. A A.D., por exemplo, identificou corretamente as cores das tampas que selecionava, enquanto o R.V demonstrou empenho ao tentar repetidamente rodar os botões até conseguir dominá-los. No entanto, foi possível observar diferenças no nível de consolidação das competências entre as crianças. A A.D., como se evidencia nas duas primeiras imagens do registo fotográfico, apresenta já o movimento de pinça consolidado, segurando as tampas entre o dedo polegar e o indicador com alguma

precisão colocando-as nas aberturas correspondentes sem dificuldade. Esta postura consistente ao longo da atividade revelou um grau mais avançado de coordenação motora fina em comparação com as restantes crianças do grupo.

Por outro lado, o R.V. demonstrou ainda não possuir esta competência totalmente desenvolvida. Conforme se observa no registo fotográfico (Figura 2c), recorria apenas a um dedo para pressionar e fechar a tampa, o que dificultava o controlo do movimento e tornava a tarefa mais demorada. Esta forma de manipulação indica que a apreensão do movimento de pinça ainda não está consolidada, refletindo a necessidade de continuar a proporcionar-lhe experiências que promovam gradualmente a coordenação motora fina, o uso intencional dos dedos e a aquisição de movimentos mais precisos. Perante estas dificuldades, procurei ajustar a intervenção de forma individualizada, uma vez que necessitava de mais tempo para completar a tarefa e, por vezes, de apoio verbal para se orientar. Assim, utilizei perguntas orientadoras como “Queres tentar usar estes dois dedos juntos?” incentivando gradualmente ao uso do efeito de pinça.

Figura 2 - Registo fotográfico da atividade "A nossa destreza"



No entanto, nem todas as crianças atingiram os objetivos ao mesmo nível, pois umas revelaram maior dificuldade na discriminação das cores, necessitando de apoio verbal adicional e de tempo para observar os colegas antes de participar.

Já o D.L. demonstrou alguma hesitação inicial na manipulação dos materiais, preferindo observar antes de interagir, o que indicou um menor grau de exploração autónoma. Perante estes sinais, procurei adaptar a intervenção, incentivando-o com perguntas orientadoras (por exemplo, “Queres experimentar este botão comigo primeiro?”) e oferecendo apoio físico mínimo, de modo a promover gradualmente a autonomia e a confiança na manipulação dos materiais.

A atividade contribuiu para a valorização da exploração autónoma porque proporcionou às crianças a oportunidade de escolherem livremente os materiais, experimentarem diferentes formas de encaixe e manipulação e tomarem decisões sem intervenção diretiva imediata do adulto. A organização do espaço e dos materiais favoreceu essa autonomia, permitindo que cada criança avançasse ao seu ritmo e de acordo com as suas próprias iniciativas de exploração.

Assim, esta experiência confirma a importância da utilização de materiais manipuláveis e sensoriais em contexto de creche, uma vez que estes recursos favorecem aprendizagens significativas e ajustadas ao nível de desenvolvimento das crianças. As *Orientações Pedagógicas para Creche* (Direção-Geral da Educação, 2024) salientam que a criança aprende através da ação e da interação com os materiais e com o meio, valorizando experiências de carácter sensorial, manipulável e exploratório como fundamentais para o seu desenvolvimento global. Neste sentido, o uso deste tipo de materiais revelou-se adequado e coerente com as orientações atuais para a creche, permitindo proporcionar aprendizagens significativas, ajustadas ao nível de desenvolvimento das crianças, e favorecendo simultaneamente o prazer de descobrir e explorar o mundo que as rodeia.

A segunda atividade, intitulada “O Monstro das Cores”, decorreu na zona do tapete e consistiu na leitura de uma história adaptada, complementada com materiais concretos que representavam as personagens (os monstros das cores). Ao longo da leitura, sempre que surgia uma nova personagem, esta era retirada de um cesto, realizando assim o efeito surpresa, permitindo-me observar a reação das crianças e potenciar o envolvimento das mesmas (Figura 3).

Figura 3 - Materiais e envolvimento das crianças na atividade "O Monstro das Cores"



Esta atividade teve como objetivo estimular a identificação das cores das diferentes personagens e promover a exploração das emoções associadas a cada um dos monstros. No final da leitura, reuni as crianças em roda no tapete, um espaço que

favorece a concentração e a participação coletiva. Durante este momento, incentivei as crianças a manusearem livremente os monstros, promovendo a exploração tátil e simbólica dos materiais (Figura 4). Para facilitar a expressão das emoções, coloquei questões abertas como “Como é que este monstro se está a sentir?” ou “Que cor tem o monstro quando está feliz/triste?”, estimulando o diálogo e a partilha de perceções. Também observei as reações e comentários das crianças, reforçando com elogios verbais o seu envolvimento e interesse, de modo a potenciar uma experiência rica e significativa.

Figura 4 - Momento de exploração dos monstros



Deste modo, as intencionalidades pedagógicas foram: despertar a curiosidade, através da utilização de recursos visuais e táteis associados à história; reconhecer diferentes cores, dando tempo para que as crianças as identificassem de forma contextualizada na história; explorar e expressar emoções, recorrendo ao estímulo do efeito surpresa; e captar e manter a atenção ao longo da atividade.

Através dos instrumentos de avaliação, isto é, a observação direta e os registos fotográficos, verifiquei que a maioria das crianças conseguiu reconhecer as diferentes cores dos monstros e manifestar a emoção associada. Este resultado, demonstra, como refere Camargo e Silva (2020), que “a literatura infantil possibilita às crianças novas experiências com a linguagem e com os sentidos, ou seja, proporciona um melhor desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e sociocultural” (p.13). Assim, ao articular as histórias com materiais manipuláveis, a prática pedagógica torna-se ainda mais eficaz, pois serve de alicerce para os estímulos emocionais e sensoriais, em consonância com a linguagem e o envolvimento das crianças. Por exemplo, como se regista nas notas de campo e na fotografia (figura 4), quando coloco o monstro amarelo a circular, perguntei: “*Que cor é esta?*”, ao que o C.M. respondeu “*É amarelo!*”. De seguida, questionei: “*E como é que o monstro amarelo se sente?*”, tendo o D.L. dito

“Feliz!”, enquanto sorria. Estes episódios permitiram observar não só a identificação correta das cores, mas também a associação espontânea entre cada monstro e a emoção representada, reforçando o envolvimento das crianças e a eficácia da estratégia utilizada.

Em suma, esta atividade revelou-se particularmente significativa, não apenas pelos momentos de partilha e imaginação que proporcionou, mas também pelos dados recolhidos durante a sua implementação. As notas de campo mostram, tal como foi especificado no parágrafo acima, que as crianças conseguiam reconhecer e representar a emoção associada. Estes momentos, permitem afirmar que a atividade contribuiu efetivamente para o desenvolvimento da linguagem, da expressão emocional e da interação social entre as crianças. Assim, a análise destes dados reforça a importância de integrar materiais manipuláveis e narrativas visuais na prática pedagógica, constituindo um alicerce essencial para a minha formação enquanto futura profissional de educação.

Para além da dinamização das atividades orientadas, procurei envolver-me em todos os momentos da rotina diária do grupo, pois, como refere Pereira (2014), “a rotina diária promove uma troca de saberes, oferece à criança oportunidades para seguir e expandir os seus interesses e, conseqüentemente, tem o potencial de ensinar ao educador coisas novas sobre cada uma das crianças” (p. V). A minha participação nas rotinas permitiu-me, de facto, conhecer aspetos do desenvolvimento e da personalidade das crianças que não teria identificado através das atividades planeadas. Por exemplo, durante o momento da refeição, observei que o P.A. manifestava maior autonomia do que inicialmente supus, verbalizando aquilo que queria ou não queria comer. Já no momento da sesta, notei que o N. necessitava de mais tempo e de um apoio emocional acrescido para adormecer, pedindo frequentemente que lhe segurasse a mão. Também nos momentos de acolhimento e da brincadeira livre percebi que o D. estabelecia interações preferenciais com determinados colegas e recorria mais frequentemente à comunicação gestual do que verbal. Estes dados, recolhidos ao longo da rotina, permitiram-me ajustar a minha intervenção de forma mais individualizada e compreender melhor as necessidades, ritmos e formas de expressão de cada criança.

Avaliação do Projeto

Tal como refere Carvalho e Portugal (2017, citados por Monteiro, 2019, p.4), “a avaliação em creche tende a assumir maioritariamente uma dimensão formativa, com o propósito de facilitar o desenvolvimento e aprendizagem (formação) da criança”, ou seja, o mais importante é ser capaz de reconhecer as habilidades alcançadas pelas crianças e valorizar os progressos evidenciados ao longo do tempo.

No que diz respeito às atividades explicitadas anteriormente, optei por uma avaliação contínua, recorrendo à observação direta como técnica central de recolha de informação, complementada por diferentes instrumentos, nomeadamente as grelhas de observação, os registos fotográficos e as notas de campo. Estes elementos permitiram-me documentar não apenas os resultados visíveis, mas também os processos de aprendizagem das crianças. Assim, ao longo da descrição das atividades foram apresentados exemplos concretos que emergiram destas fontes, como as interações registadas nas notas de campo (por exemplo, a identificação espontânea das cores) e as evidências captadas nos registos fotográficos (como as posturas manuais distintas da A.D. e do R.V. na atividade “A nossa destreza”). A integração destas evidências no corpo do texto tornou possível sustentar as interpretações realizadas, proporcionando uma análise mais rigorosa e fundamentada da participação e evolução das crianças.

Ao recolher o conjunto de informações, procurei não apenas identificar os aspetos que decorreram de forma positiva, mas também aqueles que evidenciaram necessidade de ajustamento. A análise crítica das evidências recolhidas permitiu-me reconhecer progressos importantes, como o envolvimento das crianças, a curiosidade demonstrada diante dos materiais e a evolução na discriminação das cores, mas também apontou limitações que exigiram reflexão. Por exemplo, algumas crianças revelaram maior necessidade de apoio individualizado na manipulação dos materiais, o que me levou a repensar a organização e a escolha dos materiais e a forma de conduzir certas interações. Nesse sentido, optei por disponibilizar os materiais de forma mais organizada e acessível, reduzindo a quantidade apresentada em simultâneo e selecionando tampas de maior dimensão para facilitar. Para além disso, procurei conduzir as interações de forma mais próxima e individualizada, recorrendo à modelagem do gesto, ao reforço verbal positivo e ao apoio gradual, ajustando a minha intervenção ao ritmo e às necessidades de cada criança. Esta leitura mais abrangente e equilibrada permitiu-me compreender que a intervenção pedagógica é um processo

contínuo de aperfeiçoamento, sustentado tanto pelo que resulta bem como pelos desafios encontrados no quotidiano da sala.

O grupo de crianças acolheu-me de forma positiva, aspeto que constitui um dos indicadores considerados na avaliação do projeto, sustentado pelos registos das notas de campo. Ao longo dos primeiros dias, observei uma aproximação espontânea das crianças, que passaram de uma atitude mais observadora para se sentarem ao meu lado no tapete e iniciarem interações, o que revelou uma adaptação progressiva à minha presença enquanto interveniente. A avaliação do projeto apoiou-se, assim, nas mesmas técnicas e instrumentos mobilizados ao longo das atividades, nomeadamente a observação direta, as notas de campo e os registos de interações, complementados por indicadores comportamentais concretos, como a aproximação espontânea, o aumento da participação e as manifestações de proximidade afetiva, que permitiram analisar o impacto da intervenção no grupo.

1.2.2. Prática de ensino supervisionada em Jardim de Infância

Caracterização do contexto educativo e do grupo

A prática de ensino supervisionada em contexto de JI, decorreu entre 1 de maio de 2023 a 2 de junho de 2023, numa IPSS localizada num concelho do Cartaxo, distrito de Santarém. A IPSS presta apoio social e educativo às crianças, proporcionando a igualdade entre elas, colocando ao seu dispor os meios que permitem o seu equilíbrio físico, intelectual, social e familiar.

A instituição abrange três respostas sociais: Creche, Pré-Escolar e CATL (1.º e 2.º Ciclo) e são acolhidas crianças desde os 4 meses até aos 12 anos de idade, sendo de 8/9 anos o tempo de permanência médio na Instituição.

A valência em que decorreu o estágio funciona de segunda a sexta-feira, entre as 07h00 e as 19h30. As crianças que permaneciam no estabelecimento, fora do horário letivo, eram acolhidas por ajudantes de ação educativa, nas salas de atividades ou nas nos espaços destinados à receção. A instituição possuía viaturas próprias, nomeadamente, quatro carrinhas e um autocarro com 36 lugares, que tinham por finalidade de realizar a entrega e recolha das crianças que adquiriram esse serviço.

Relativamente ao espaço é uma instituição grande e cada pavilhão corresponde a uma resposta social. A secretaria e o gabinete da direção são amplos e com todo o sistema administrativo informatizado.

No que toca ao espaço exterior, este é vasto, agradável e arborizado, contando com numerosas árvores de grande porte. Todo o recinto encontra-se vedado com redes, garantindo a segurança das crianças. Ao longo da vedação existiam três portões: o portão principal, que dava acesso aos diferentes pavilhões; um portão intermédio utilizado pelas crianças do CATL; e um terceiro que estabelecia ligação à estrada nacional. Para além destas estruturas, o espaço exterior incluía um pomar, um pequeno jardim, um espaço com animais (ovelhas, galinhas, bodes, entre outros) e um pinhal. A relevância deste espaço torna-se particularmente evidente quando articulada com o que defendem Silva et al. (2016) nas *OCEPE*, ao salientarem que o espaço exterior deve ser entendido como uma extensão da sala, oferecendo oportunidades ricas e diversificadas de exploração, contacto com a natureza e aprendizagem ativa. Os autores realçam ainda que cabe aos profissionais valorizar estes ambientes e utilizá-los intencionalmente, promovendo experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento global das crianças. Assim, a diversidade natural encontrada neste espaço exterior constitui um potencial pedagógico relevante, que exige uma apropriação consciente e planificada por parte do educador.

O pavilhão onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada é composto pelos rés-do-chão e um primeiro andar. No rés-do-chão existem oito salas de atividades, uma sala de reuniões, uma sala para o serviço de psicologia e ensino especial, casas de banho de crianças e adultos e uma arrecadação. No primeiro andar, existem dois salões polivalente, atualmente, convertidos em ginásios. O espaço exterior do pré-escolar encontra-se vedado com rede e tem três portões, dois deles dão acesso à faixa de rodagem e outro dá acesso a um antigo parque infantil, que agora é composto por três caixas de areia e um escorrega.

A sala em que foi realizada a minha prática de ensino supervisionada, está equipada com móveis e materiais adequados à faixa etária, sendo de reforçar que cada criança tem a sua gaveta, com o seu material e, pode ir buscá-los sempre que necessário. É importante os materiais estarem ao alcance das crianças, permitindo que as mesmas sejam mais autónomas, sabendo em que local devem arrumar cada objeto.

As paredes da sala eram utilizadas para expor os diferentes trabalhos realizados, funcionando como um meio de comunicação que representa o processo de aprendizagem desenvolvido, dando visibilidade ao trabalho feito tanto para as crianças como para os adultos.

A sala estava dividida por áreas, no entanto, não são necessariamente áreas estanques, “mas sim espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações” (Folque et al., 2015, p.22).

O grupo era composto por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade, sendo que quinze eram do sexo feminino e sete do sexo masculino.

Das vinte e duas crianças, oito frequentaram a instituição desde o berçário, dez crianças desde a creche, duas delas entraram no ano letivo anterior e uma última entrou nesse mesmo ano, proveniente de outra instituição. Esta última criança demonstrou um processo de adaptação relativamente rápido à sala, ao grupo, aos adultos e às rotinas. No geral, tratava-se de um grupo que já conhecia bem a rotina diária e estava bastante adaptado.

Tratava-se de um grupo carinhoso e atento às necessidades dos colegas e adultos à sua volta. Por exemplo, observei que durante a rotina diária algumas crianças se aproximavam espontaneamente de colegas que pareciam triste. Também era comum ver manifestações de partilha, como ajudar uns aos outros a arrumar o material. Relativamente ao desenvolvimento, as crianças apresentavam um bom nível de autonomia, seja ao nível da higiene, seja ao nível da alimentação. Portanto, à refeição, todos conseguiam comer sozinhos, sem ajuda, usando bem os talheres, pois a maioria já sabia utilizar o garfo e a faca.

Ademais, as crianças gostavam de participar nas atividades em geral, sendo que todas as atividades realizadas em sala surgiam dos seus interesses e das suas necessidades. Era um grupo que adorava ouvir histórias, e tinha facilidade em contar uma história ou recontá-la.

No que diz respeito à motricidade fina, não demonstravam grandes dificuldades. No entanto, alguns elementos do grupo evidenciaram dificuldades na utilização da tesoura, algo que, durante o estágio, foi sendo melhorado a partir de atividades planificadas. Conseguiam pegar no lápis, no pincel, manusear a cola e diferentes materiais, revelando um bom controlo e alguma precisão no traço. Assim, demonstravam um grande gosto pela área das expressões, sendo capazes de representar a figura humana de uma forma quase completa, assim como acrescentar diferentes elementos da natureza, como o sol, as árvores, as flores, as nuvens, o arco-íris, demonstrando um maior gosto e cuidado nas suas produções.

O desenvolvimento motor do grupo, na sua maioria, era satisfatório, demonstrando boa destreza e coordenação motora. As crianças saltavam, corriam, trepavam e contornavam obstáculos com facilidade, evidenciando um bom equilíbrio.

No que concerne à área de formação pessoal e social, trata-se de um grupo que conseguia partilhar os brinquedos e brincar em conjunto, demonstrando, na maior parte do tempo, ausência de comportamentos agressivos. Contudo, surgiram algumas situações ocasionais de conflito e disputa, normais nesta faixa etária, que exigiram a intervenção dos adultos para explicar a importância da partilha e do respeito pelos colegas.

Quanto à linguagem oral e à abordagem à escrita, o grupo apresentava uma comunicação fluida, utilizando um vocabulário adequado ao contexto em que se encontravam. No entanto, duas crianças de outra nacionalidade revelaram maior dificuldade em expressar-se verbalmente, refletindo a diversidade linguística presente. A maioria demonstrava interesse em reconhecer letras e identificar a sua presença em diferentes contextos, evidenciando um desenvolvimento inicial da consciência alfabética. As crianças conseguiam descrever vivências e necessidades com um discurso oral adequado, tanto em conversas informais como durante os momentos coletivos na área do tapete, onde todos tinham oportunidade de partilhar as suas “novidades”. Este espaço revelou-se o preferido para a expressão oral, pois as crianças mostravam maior entusiasmo em conversar, questionar, contar histórias, ouvir narrativas dramatizadas, recitar lengas-lengas e cantar canções, atividades que promovem a concentração e a interação do grupo.

No domínio da matemática, observaram-se diferentes níveis de desenvolvimento: algumas crianças revelavam interesse e facilidade em realizar contas, enquanto outras apenas se conseguiam contar até um determinado número, tendendo, depois a saltar números. Importa salientar que a educadora cooperante promovia esse domínio no momento do tapete, de manhã, quando realizavam a contagem das crianças.

Em relação à área do conhecimento do mundo, era uma das que o grupo mais demonstrava curiosidade, em saber termos científicos, em questionar, colocar hipóteses e em recolher informação.

Assim sendo, observei algumas dificuldades, nomeadamente a reduzida capacidade de atenção e concentração de algumas crianças, que não conseguiam manter-se focadas por longos períodos durante as atividades, assim como a pouca

destreza na utilização da tesoura. Conforme apontam Vieira e Condessa (2017), o desenvolvimento da motricidade fina é um processo gradual que deve ser apoiado com atividades específicas e adaptadas ao nível de cada criança. No que concerne à atenção, é reconhecido que a sua duração em crianças pequenas é naturalmente limitada, sendo fundamental que as intervenções pedagógicas considerem essa característica, organizando atividades de curta duração e diversificadas para manter o interesse e a participação (Veneza, 2020). A adaptação dos materiais e o acompanhamento próximo favorecem o desenvolvimento das competências motoras e cognitivas, facilitando a concentração e o envolvimento das crianças.

É ainda de salientar que no grupo existia uma criança que necessitava de atenção especial, sendo acompanhada por uma técnica do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Este acompanhamento visava estimular as áreas de formação pessoal e social, linguagem e comunicação, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de interação social, bem como a capacidade de comunicar de forma espontânea.

Planeamento e operacionalização da atividade educativa

A intervenção em JI teve a duração de cinco semanas e foi na segunda semana que emergiu, de forma clara, a problemática que viria a orientar o projeto. Durante uma atividade da área da formação pessoal e social, centrada na promoção de atitudes boas e menos boas, distribuí um conjunto de cartões ilustrados, estando as crianças organizadas em grande grupo no tapete. Cada cartão apresentava uma atitude de cuidado com os colegas, ações de preservação ou desrespeito pela natureza e comportamento relacionados com o cuidado com o espaço escolar, e as crianças eram convidadas a identificar se se tratava de uma “boa ação” ou de uma “ação menos boa”. Este tipo de atividade encontra fundamento nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, onde se refere que é essencial proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam valores, atitudes e comportamentos de responsabilidade ambiental (Silva et al., 2016).

Após a exploração de vários cartões, um deles continha a frase: “Eu estrago a natureza.” O grupo respondeu de imediato que se tratava de uma atitude menos boa. A partir daí, surgiu uma interação espontânea que revelou uma curiosidade científica inesperada. A M. afirmou: “*Não podemos estragar a natureza, porque as flores são*

muito importantes para as abelhas fazerem o mel.” Perante esta explicação, o V. questionou: *“Como é que as abelhas fazem o mel?”* e a L. acrescentou: *“As flores dão o mel.”*

Este diálogo mostrou não apenas o interesse pelo tema, mas também conceções alternativas sobre processos naturais algo que para Santos (2012) é fundamental nas crianças em idade pré-escolar: a autora argumenta que as explicações espontâneas das crianças frequentemente emergem a partir da sua curiosidade e da interação com o mundo, sobretudo quando os educadores promovem momentos de exploração e reflexão. Aproveitando este momento, clarifiquei que as flores são essenciais para as abelhas produzirem o mel, mas que esse processo envolve várias etapas e um trabalho complexo por parte da colmeia.

Após esta interação, concluímos que este seria um ponto de partida significativo para o projeto. Assim, emergiu o tema “O Ciclo do Mel”, com a problemática central formulada de modo claro: “Como é que as abelhas fazem o mel?”.

“O Ciclo do Mel” constituiu um projeto desenvolvido ao longo de três semanas, durante as quais realizámos atividades promotoras de aprendizagens significativas para o grupo de crianças. O projeto foi desenvolvido seguindo a metodologia de trabalho de projeto, o que implicou partir dos interesses e questões formuladas pelas crianças, planificar com intencionalidade, investigar de forma colaborativa e construir conhecimento de modo progressivo. O trabalho iniciou-se com a leitura de um livro relacionado com o tema e, ao longo das três semanas, foram exploradas as diferentes áreas de conteúdo de forma integrada e interdisciplinar, articulando saberes e promovendo experiências diversificadas e contextualizadas.

Para tal, foram definidos alguns objetivos: 1) desenvolver uma atitude crítica e autónoma, respeitando e partilhando opiniões, tendo em conta o bom funcionamento do grupo; 2) adquirir vocabulário específico sobre o ciclo do mel; 3) conhecer as características gerais das abelhas; 4) questionar, colocar hipóteses e prever metodologias que permitam encontrar respostas relacionadas com o tema a abordar; 5) desenvolver a criatividade; e 6) conhecer e aceitar as suas características pessoais transmitindo e compreendendo as suas dificuldades.

Enquanto estagiárias, e de modo a darmos resposta à problemática inicial e a organizar as atividades previstas, elaborámos uma planificação do projeto (Anexo III). Contudo, esta planificação sofreu alguns ajustamentos ao longo da intervenção. Estas alterações deveram-se, sobretudo, à necessidade de acompanhar o ritmo, as

curiosidades e as novas questões levantadas pelo grupo. À medida que as crianças iam participando nas atividades, surgiam interesses inesperados, como a curiosidade sobre a função da rainha, o papel das operárias ou a importância do pólen, o que exigiu a integração de novas propostas e a reformulação de outras inicialmente previstas. Estas adaptações revelam a flexibilidade própria da metodologia de trabalho de projeto, que pressupõe que o processo seja dinâmico e que a planificação se vá ajustando às necessidades e percursos de aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016).

Desta forma, o projeto contou com 6 atividades: “O Compromisso dos Reguilinhas”, “O Mapa Conceptual”, “O Ciclo do Mel”, “Treinar para o dia do festejo preparar”, “A divulgação e a preparação da realização do Ciclo do Mel” e “O Circuito do Mel e a Degustação”, no entanto, irei explicitar apenas duas.

A primeira atividade do projeto, intitulada “O Compromisso dos Reguilinhas” (Figura 5), inseriu-se na área da formação pessoal e social e constituiu o momento de emergência da problemática. Tal como referido anteriormente, a atividade foi organizada em grande grupo, no tapete, recorrendo a um conjunto de cartões ilustrados que representavam diferentes ações do quotidiano, nomeadamente atitudes de cuidado com os colegas, ações de preservação ou desrespeito pela natureza e comportamentos relacionados com o cuidado com o espaço escolar. O objetivo foi promover a reflexão sobre atitudes responsáveis e, simultaneamente, compreender o que as crianças já sabiam acerca de comportamentos adequados. Embora pretendêssemos também incentivar a autonomia e a tomada de decisão, verificámos que algumas crianças ainda não possuíam uma noção clara do que são atitudes e comportamentos, associando sobretudo as “boas ações” ao cumprimento das regras definidas pela educadora cooperante. Durante a atividade, cada criança escolheu um cartão e colocou-o no quadro de atitudes: o lado da cara verde foi utilizado para ações positivas e o lado da cara vermelha para ações negativas, justificando oralmente a sua decisão. Este momento permitiu promover a expressão do pensamento individual e potenciou a reflexão crítica, constituindo o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto.

Figura 5 - Atividade "O Compromisso dos Reguilinhas"



Após este momento, apresentamos às crianças um diploma e explicámos o seu propósito. Todas as crianças se comprometeram a realizar o proposto e como forma de compromisso, assinaram o diploma com a sua impressão digital (Figura 6). Para além disto, o diploma incluía a estratégia do jogo “Congelar e Descongelar”, que tinha como objetivo promover o autocontrolo e a autorregulação do grupo. Assim, sempre que o grupo estivesse muito agitado ou apresentasse comportamentos menos adequados, as estagiárias, a educadora cooperante ou a auxiliar batiam duas palmas para que o grupo congelasse. Quando todas as crianças estivessem paradas, voltava-se a bater mais duas palmas, sinalizando que podiam regressar “Descongelar” e retomar as suas atividades, mas de forma mais calma e concentrada.

Figura 6 - Assinatura do certificado dos reguilinhas



Para a avaliação da atividade, recorreremos à observação direta e a registos fotográficos, que possibilitaram o acompanhamento em tempo real dos comportamentos das crianças em relação aos objetivos previamente definidos.

A presente atividade integra-se em diversos dos seis objetivos centrais delineados para o projeto, contribuindo para o desenvolvimento global das competências cognitivas, sociais e emocionais das crianças.

É de salientar que todo o grupo foi incluído na atividade, participando de forma ativa e demonstrando respeito pelas opiniões das crianças. Para além disso, as crianças foram incentivadas e estimuladas a participar, promovendo-se um ambiente de envolvimento e de colaboração. Houve o cuidado de garantir a inclusão de todos, criando-se vinte e duas imagens para que cada criança pudesse fazer a correspondência. Contudo, verificou-se que duas crianças conseguiram indicar corretamente a que atitude correspondia cada imagem, mas não se expressaram de forma espontânea durante a atividade.

Relativamente ao desenvolvimento da atitude crítica e autónoma, observámos que as crianças demonstraram progressiva capacidade para respeitar e partilhar opiniões, promovendo um bom funcionamento do grupo. Foi notória a postura de escuta ativa, com que as crianças aguardaram a sua vez para falar e a valorizarem as intervenções dos colegas, o que reforça o cumprimento deste objetivo.

No que concerne à aquisição de vocabulário específico sobre o ciclo do mel e à familiarização com as características gerais das abelhas, a atividade revelou-se fundamental para impulsionar o interesse e a curiosidade das crianças, conforme já descrito anteriormente. Destaca-se a interação espontânea que surgiu a partir da frase “Eu estrago a natureza”, a qual suscitou um diálogo rico e reflexivo entre as crianças, culminando na formulação da problemática central do projeto: “Como é que as abelhas fazem o mel?”. Esta dinâmica evidenciou não só a apropriação gradual do vocabulário e conceitos específicos, mas também a emergência de conceções alternativas, que são essenciais para a construção do conhecimento.

Quanto ao estímulo da capacidade de questionar, formular hipóteses e prever metodologias para encontrar respostas, constatou-se que as crianças participaram ativamente na discussão, expressando dúvidas e suposições relevantes, o que evidencia o envolvimento na construção do conhecimento.

No que respeita ao desenvolvimento da criatividade, verificámos manifestações criativas nas respostas e nas abordagens das crianças, quer na expressão verbal quer em atividades complementares que envolveram o tema, como o desenho livre.

Por último, relativamente ao conhecimento e aceitação das suas características pessoais, as crianças revelaram-se capazes de expressar as suas dificuldades e particularidades, integrando-as no grupo e mostrando compreensão mútua.

Em síntese, a atividade contribuiu para o alcance dos objetivos estabelecidos, embora se reconheça que, em alguns momentos, o tempo destinado à justificação das escolhas e à reflexão poderia ser ampliado. Para futuras sessões, a organização do grupo em grupos menores poderá favorecer uma participação mais equitativa e aprofundada.

Já a segunda atividade, “O Mapa Conceptual”, ajudou na planificação das restantes atividades a desenvolver, tendo em vista o que cada criança já sabia e o que queria saber. Ao longo do projeto este mapa ficou exposto (Figura 7), permitindo que o grupo, sempre que quisesse relembrar o que tinha mencionado, o pudesse consultar com a ajuda das estagiárias. Este recurso funcionou, assim, como uma memória visual dos objetivos definidos, reforçando a autonomia e a continuidade do trabalho das crianças. De acordo com Katz, et. al. (1998), numa primeira fase dos projetos é importante que as crianças partilhem o que já sabem e manifestem o que desejam aprender sobre o tema a trabalhar, sendo fundamental registar essas ideias para que possam servir de ponto de partida para o desenvolvimento das atividades.

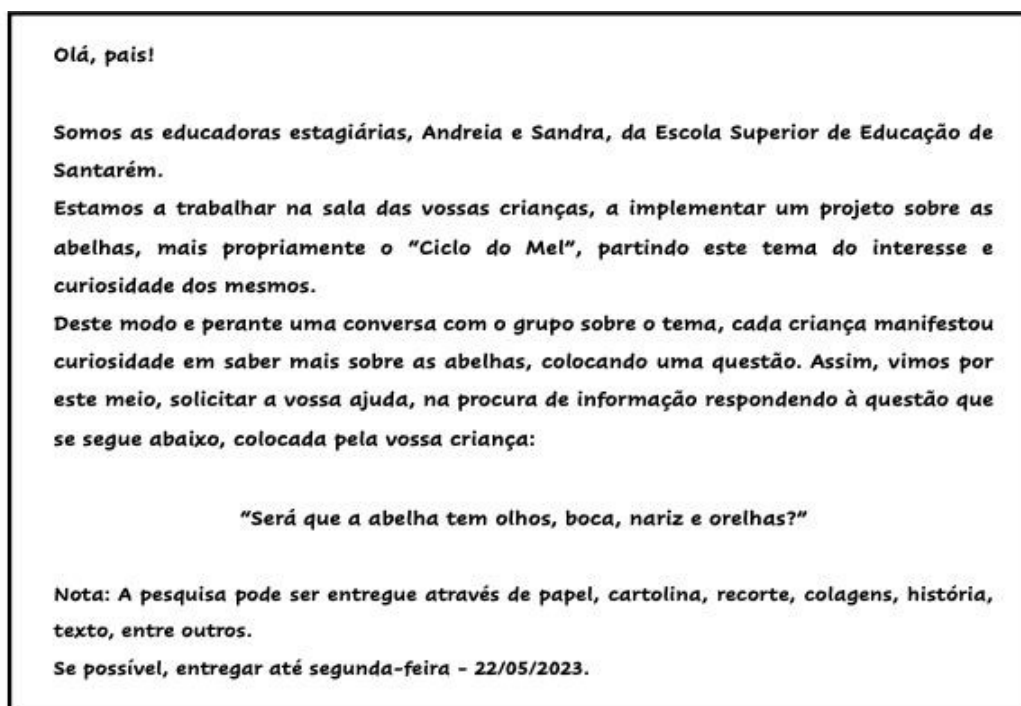
Figura 7 - Mapa conceptual realizado com as crianças



Com esta etapa de elaboração, o/a educador/a passa a compreender em que níveis o grupo de crianças necessita de desenvolver o seu saber, servindo assim como um exercício de análise e de antecipação de todo o projeto. Por conseguinte, a formulação das questões pelas próprias crianças, relacionadas com o que desejam

saber, permitiu envolver as famílias na construção do projeto. Para tal, elaboramos uma comunicação dirigida aos familiares (Figura 8), convidando-os a realizar, em conjunto com as crianças, um trabalho que respondesse à pergunta formulada por cada uma delas. Com este envolvimento, pretendemos que as famílias se inteirassem do trabalho que os seus educandos iriam desenvolver com as estagiárias, promovendo, simultaneamente, uma participação ativa e colaborativa no decorrer do projeto.

Figura 8 - Comunicação enviada aos Encarregados de Educação



Como Silva et. al. (2016), afirmam:

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

A atividade foi conduzida com clareza e objetividade, apresentando instruções diretas que facilitaram a compreensão por parte das crianças. A utilização da observação direta, complementada por registos fotográficos, revelou-se adequada para

captar as reações e interações do grupo, alinhando-se com as necessidades e interesses manifestados pelas crianças durante a atividade.

Em termos de resultados, observou-se que a atividade contribuiu para a ampliação do conhecimento das crianças sobre o tema abordado, evidenciado pelas perguntas e comentários que surgiram ao longo da sessão, que refletiram entusiasmo e curiosidade (como por exemplo “O que é que as abelhas tiram da flor?”, “O que é que as abelhas comem?”). Esta manifestação de interesse configura um indicador positivo da eficácia da metodologia utilizada, conforme sugerido por autores como Santos (2012), que destacam a importância da exploração ativa e do envolvimento emocional no processo de aprendizagem infantil.

No entanto, identificou-se uma limitação relacionada com a gestão do tempo disponível, que se revelou insuficiente para aprofundar a exploração prática do tema. A ausência de uma visita de estudo ou de uma experiência direta no meio natural restringiu as oportunidades das crianças para observarem e experimentarem, de forma concreta, o ciclo de produção do mel e o comportamento das abelhas. Considerando que a aprendizagem significativa se potencializa com experiências vivenciais (Dewey, 1986; Vygotsky, 1978), futuras intervenções poderão beneficiar da inclusão destas atividades complementares, o que permitiria uma compreensão mais integrada e contextualizada do conteúdo.

Avaliação do Projeto

A avaliação deste projeto de intervenção foi realizada tendo em consideração o desenvolvimento curricular da educação de infância, com especial atenção às aprendizagens observadas no grupo de crianças, em função dos objetivos, conteúdos e organização que se pretende atingir.

Relativamente aos instrumentos de avaliação na educação de infância, estes são variados e selecionados de acordo com o trabalho que está a ser desenvolvido. Segundo Cardona (2007), com base nas características das práticas da educação de infância nesta etapa da avaliação, as estratégias mais utilizadas passam por incidir na “observação in(direta) do ambiente educativo, das crianças e dos resultados das atividades que vão sendo realizadas. Estas estratégias pretendem proporcionar informações que apoiem os profissionais na melhoria das suas intervenções e no planeamento do seu trabalho” (p.10).

No que concerne, a este projeto em concreto, utilizámos a observação direta, o registo fotográfico e, principalmente, os trabalhos realizados pelas crianças ao longo de toda a intervenção.

Através da observação direta conseguimos avaliar o desenvolvimento de cada criança, em cada atividade, como esta se comportava, as dificuldades da mesma e como as ultrapassava. As fotografias/vídeos e os trabalhos realizados pelas crianças, serviram para compreendermos se as crianças adquiriam ou não os conhecimentos que eram esperados e, principalmente, os resultados de cada atividade, comparando com os objetivos pretendidos para cada uma destas.

No fim do projeto, realizamos uma conversa de grupo com todas as crianças, para entregarmos o portefólio final (Figura 9), realizado por nós, estagiárias. Este momento teve por finalidade promover a reflexão do grupo acerca do que aprendeu, do que gostaria de ter aprendido, dos aspetos positivos e negativos do projeto, identificar as atividades que mais gostaram e perceber se gostariam de as repetir. Esta conversa funcionou como uma avaliação final, tanto para o grupo como para nós, permitindo refletir sobre a nossa prática pedagógica e identificar aspetos específicos a melhorar. Entre as principais áreas para aperfeiçoamento destacamos a necessidade de gerir melhor o tempo destinado às atividades, de forma a garantir um espaço mais adequado para a justificação das escolhas e a reflexão das crianças. Observámos também que, em alguns momentos, a participação de determinados alunos foi mais passiva, o que sugere a importância de diversificar as dinâmicas, possivelmente com a criação de grupos menores, para favorecer uma participação mais equitativa e aprofundada. Por último, consideramos que o recurso a visitas ou experiências práticas poderia enriquecer significativamente o processo de aprendizagem, tornando-o mais concreto e motivador. Segundo Marchão (2012) (citado por Fitas, 2012), as interações verbais estimulam positivamente a concentração, autonomia e atitude reflexiva por parte das crianças, levando assim a que o grupo, desde cedo, criasse bons hábitos de pensamento e o desenvolvimento de um raciocínio mais ágil e crítico.

Figura 9 - Portefólio entregue às crianças no fim do estágio



É de salientar que o portefólio entregue às crianças, serviu para que conseguissem visualizar os trabalhos realizados ao longo das cinco semanas, para reavivarem a memória e observarem tudo o que foi realizado, os conteúdos apreendidos, as dificuldades ocorridas e o que mais gostaram de fazer.

Por conseguinte, foram sentidas algumas fragilidades e potencialidades. No que toca às minhas fragilidades, destacaram-se o pouco tempo disponível para observação, a complexidade na organização do projeto a realizar e as estratégias necessárias para compreender duas crianças que não eram de nacionalidade portuguesa. Para superar estas dificuldades, procurei otimizar o tempo de observação focando-me nos momentos-chave da atividade, garantindo a recolha de dados relevantes. Relativamente à organização do projeto, estabeleci uma planificação flexível, que permitisse ajustes conforme o andamento do grupo, favorecendo a adaptação às suas necessidades. No que diz respeito à comunicação com as crianças de outras nacionalidades, utilizei estratégias diversificadas, como o recurso a imagens, gestos e perguntas simples, para facilitar a compreensão e a expressão, assegurando a sua participação ativa no processo. As minhas potencialidades centraram-se no facto de conseguir escutar cada criança, compreender os seus interesses e necessidades, encontrando atividades dinâmicas em que o grupo também partilhasse as suas ideias e o seu contributo para a realização das mesmas.

1.3. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º CEB

1.3.1. Prática de ensino supervisionada em 1.º CEB - 1.º e/ou 2.º anos

Caracterização do contexto educativo e do grupo

O estágio foi realizado numa escola de ensino público e decorreu entre 6 de novembro a 15 de dezembro de 2023, no concelho e freguesia de Azambuja, distrito de Lisboa, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Azambuja. Esta freguesia conta com algumas atividades económicas como a agricultura, a vitivinicultura, a suinicultura, a indústria, o comércio e outros serviços.

Relativamente ao espaço da instituição, mais especificamente ao bloco do 1.º ciclo, local em que decorreu o estágio, este dispunha de dois pisos, o rés-do-chão e o 1.º andar. No rés-do-chão existiam 6 salas, em que se lecionavam as aulas dos 1.º e 2.º anos, contudo, uma das salas era destinada a uma turma de Unidade Especializada.

Nesse piso, situava-se também a secretaria e a direção, a enfermaria, o refeitório e a cozinha, a biblioteca, o pavilhão desportivo e o campo exterior, casas de banho para docentes e não docentes e casa de banho para alunos.

O 1.º andar era constituído por 6 salas, em que se lecionava as aulas dos 3.º e 4.º anos, existindo ainda uma cuba e sala de pessoal, uma sala de apoio, casas de banho para docentes e não docentes e casas de banho para alunos.

Todas as salas estavam equipadas com aquecimento central e quadros interativos. Existia ainda um elevador, para que os alunos com dificuldade motora se conseguissem deslocar para o 1.º andar.

O espaço exterior era um espaço cimentado, descoberto e circundante de todo o edifício. Tinha uma caixa de areia, normalmente, utilizada pelos alunos do pré-escolar e, equipamentos de motricidade fina (como um painel sensorial, com fechos, rodas e manivelas). Era composto ainda por algumas zonas com pavimento de cortiça, sendo este coberto.

Um dos aspetos menos positivos dizia respeito ao espaço exterior, que se revelava pouco rico em estímulos e pouco utilizado. Os alunos apenas se deslocavam para o espaço exterior durante o intervalo e o período de almoço. Quando estava a chover, ficavam no interior das salas, uma vez que o espaço exterior não dispunha de condições adequadas para que os alunos se pudessem abrigar da chuva.

Relativamente, à sala de aula onde se centrou a minha prática de ensino supervisionada, a mesma era bem cuidada e equipada com o devido material para o decorrer das atividades letivas. O espaço apresentava uma boa iluminação natural, uma vez que possuía janelas que deixavam entrar a luz solar.

A sala estava organizada em disposição de “U”, de maneira a favorecer a comunicação, a partilha, a interajuda e a livre movimentação dos alunos. Esta disposição fomentava ainda a criação de parcerias de trabalho, caso fosse necessário, e incentivava à cooperação entre todos.

Os materiais existentes eram diversos e, na sua maior parte, de natureza manipulável, favorecendo a exploração e a aprendizagem ativa. Ademais, numa das paredes da sala estavam expostos os trabalhos elaborados pela turma, alguns dos quais funcionavam como auxiliares de memória para as aprendizagens. Por baixo desse placard de cortiça, estavam colocados os cabides, onde os alunos colocavam os seus casacos.

Para além do quadro branco, existia um quadro interativo, bastante utilizado pela professora titular, de modo a projetar os trabalhos a realizar. Ao lado desse quadro, existia uma secretária, com um computador, sendo este utilizado para a projeção das múltiplas atividades.

Relativamente à organização do espaço e do tempo de trabalho, a professora titular geria consoante as necessidades da turma. No que toca às atividades, era realizada uma reunião todas as semanas com todos os docentes de 1.º ano do agrupamento, de forma a decidirem e a realizarem uma planificação para a semana que se sucedia, consoante os objetivos estipulados.

O grupo de alunos frequentava o 1.º ano do Ensino Básico e era composto por 19 elementos, dos quais 10 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Para além disto, 3 alunos tinham nacionalidade brasileira e os restantes tinham nacionalidade portuguesa.

Um dos alunos tinha baixa visão, conseguindo ver apenas 20% de um olho. Por esse motivo, contava diariamente com o apoio de uma professora de apoio durante o período da manhã, entre as 9h00 e as 10h30, exceto à segunda-feira. Este aluno não apresentava qualquer tipo de dificuldade ao nível da aprendizagem, contudo, necessitava de ajuda específica durante a realização das atividades. Por exemplo, era necessário indicar-lhe com o dedo o local exato em que estávamos numa ficha ou texto. Para além disto, o aluno possuía um cavalete, construído pelo pai, que lhe permitia ler e escrever num plano mais elevado, facilitando a postura e visibilidade. Utilizava um monóculo para quando realizávamos exercícios no quadro ser mais fácil de visualizar. Tratava-se de um aluno muito organizado, disciplinado, sempre que tinha alguma dúvida ou necessitasse de ajuda, colocava o dedo no ar para solicitar apoio.

De uma forma geral, a turma era bastante interessada e curiosa e, para além disto nutria interesse por diversas áreas do saber. A maioria dos alunos tomava iniciativa para participar, partilhando ideias, pensamentos, conhecimentos, opiniões, gostos ou sentimentos. Contudo, como nem todos os alunos vinham da mesma instituição do pré-escolar, alguns alunos ainda não sabiam o nome de outros colegas.

Ao nível da aprendizagem e empenho, os alunos apresentavam um desempenho bastante equilibrado. Contudo, cinco alunos encontravam-se num nível de aquisição ligeiramente inferior, apresentando dificuldades na aprendizagem das letras, na leitura e na escrita. Apesar disso, destacavam-se pela sua capacidade de raciocínio lógico e matemático.

Planeamento e operacionalização da atividade educativa

O projeto implementado foi denominado “O Eu e o Outro”, tendo como objetivo promover o conhecimento mútuo entre os elementos da turma, valorizando as características individuais e incentivando o trabalho cooperativo para atingir o patamar desejado de convivência positiva, respeito mútuo e colaboração entre todas as crianças. De acordo, com Azenha (2021),

O trabalho cooperativo ajuda a desenvolver as competências sociais, pois as crianças ao trabalhar com os colegas estão a conhecer-se, a aprender e, posteriormente, a desenvolverem a sua identidade. O desenvolvimento destas competências permite que, através da interação e do seu desenvolvimento, se formem adultos capazes de se integrarem e viver em sociedade (p. 18).

Durante o período de observação e diagnose, com base nos dados recolhidos com base na observação direta e participante, na análise documental, nas notas de campo e de conversas informais com a professora titular, foram apuradas diversas características da turma, o que permitiu constatar algumas das suas potencialidades e fragilidades, nas diferentes áreas disciplinares (Anexo IV).

De um modo geral, foi possível perceber que as áreas em que os alunos apresentavam mais fragilidades correspondiam à área da Cidadania e Desenvolvimento e do português, designadamente nos domínios do conhecimento do outro e da participação ativa, e da leitura, escrita e educação literária, respetivamente. Por outro lado, estes pontos críticos serviram como objeto de intervenção e como ação transformadora, de forma a minimizá-los ou até anulá-los. Ademais, nestas mesmas áreas, os alunos apresentaram também potencialidades. Na área do Português, destacaram-se pela oralidade, pela utilização adequada da gramática e, pela clareza da expressão verbal. Consequentemente, na área das competências sociais, evidenciaram pontos fortes ao nível do relacionamento interpessoal e da autonomia. Estas potencialidades foram mobilizadas de forma intencional, para potencializar situações de aprendizagem mais sólidas e de maior qualidade.

Ao colocar em prática este projeto, procurou-se promover os seguintes objetivos: (re)conhecer a sua identidade; reconhecer diferenças e semelhanças entre colegas de turma; aprofundar o nível de conhecimento sobre cada colega de turma e laços de amizade e, ainda promover atividades que aumentassem a competência de cooperação entre o grupo.

Como professora estagiária, procurei orientar as minhas intervenções de modo a atender aos objetivos previamente definidos para os alunos.

Deste modo, foram realizadas diversas atividades como: “A caixa surpresa”, “As representações gráficas da nossa turma”, “O nosso cartão de cidadão”, “A Pipa e o Tito vão às compras”, “As barras de *cuisenaire*”, entre outras.


A atividade denominada “Representações gráficas da nossa turma” foi desenvolvida em pequenos grupos, com o intuito de promover a entreajuda, a cooperação e a responsabilidade partilhada entre os alunos. Antes de iniciarem a tarefa, recordámos em grande grupo o que era um gráfico de pontos, conteúdo já trabalhado anteriormente, de uma forma simples e visual (através do manual projetado no quadro interativo), visualizamos as etapas essenciais do seu processo de construção: recolha de dados, organização da informação em categorias e posterior representação gráfica através de pontos, correspondentes à frequência dos elementos observados. Foram ainda destacadas as vantagens deste tipo de registo, nomeadamente a sua clareza, fácil leitura e utilidade na comparação de quantidades.

Após esta breve revisão, cada grupo ficou encarregue de recolher dados específicos: a cor dos olhos, as nacionalidades presentes na turma, a cor do cabelo e a quantidade de raparigas e rapazes. Foram disponibilizadas grelhas simples de registo (Figura 10), onde as crianças assinalavam as características encontradas. Durante este processo, foi possível observar dificuldades iniciais na organização da informação, uma vez que alguns alunos revelaram dificuldade em representar a contagem através dos tracinhos “|”, sendo necessária a minha mediação para orientar a sistematização dos dados recolhidos.

Figura 10 - Exemplo de grelha de registo simples

Pesquisa mais sobre os teus colegas...

Cada | corresponde a 1 aluno da turma 1ºB.

Cor dos olhos	Quantos alunos são?
	
	
	
	

No que respeita à cooperação e entreajuda, verificou-se que, por se tratar do primeiro trabalho formal em grupo, algumas crianças demonstraram dificuldade em distribuir tarefas e em ouvir as propostas dos colegas. Contudo, ao longo da atividade, começaram gradualmente a gerir papéis, partilhar materiais e tomar decisões conjuntas, evidenciando progressos ao nível da colaboração.

Após a recolha e organização dos dados, cada grupo construiu o seu gráfico de pontos. No momento de apresentação à turma, os alunos surpreenderam positivamente, demonstrando capacidade para delegar tarefas entre os membros do grupo e para comunicar, com clareza, os resultados obtidos. As explicações revelaram que compreenderam a função do gráfico e foram capazes de interpretar as diferenças entre quantidades (Figura 11).

Figura 11 - Trabalho de grupo de recolha e tratamento de dados



Ainda assim, persistiram algumas dúvidas, relativamente ao alinhamento dos pontos e à necessidade de manter uma correspondência rigorosa entre cada ponto e a quantidade registada. Para atividades futuras, seria pertinente dedicar mais tempo à fase de recolha e organização dos dados, bem como trabalhar estratégias mais estruturadas de cooperação em grupo (por exemplo, atribuição de papéis definidos) de modo a apoiar as crianças na gestão do trabalho coletivo e a garantir uma participação equilibrada.

A segunda atividade, intitulada “O nosso cartão de cidadão”, teve como propósito verificar se cada criança revelava consciência da sua identidade, nomeadamente através do preenchimento de dados pessoais básicos (nome completo, idade e sexo).

Para introduzir o tema, iniciámos a aula em grande grupo, promovendo uma breve conversa sobre o que é o cartão de cidadão e para que serve, relacionando-o com situações do quotidiano, como a identificação nas consultas médicas, em viagens ou no momento de inscrição nas atividades extracurriculares. Para apoiar esta explicação, apresentei no quadro interativo um exemplo de um cartão de cidadão atual, permitindo às crianças observar a sua estrutura e reconhecer os diferentes elementos que o compõem. Através deste diálogo inicial, procurei assegurar que todas as crianças compreendiam o significado e a função deste documento, clarificando dúvidas que naturalmente surgiram.

Após esta contextualização, foi distribuído a cada aluno um modelo simplificado de um cartão de cidadão (Figura 12). Em grande grupo, forneci as orientações necessárias para que cada criança pudesse preencher autonomamente a sua informação pessoal. Embora a tarefa fosse individual, mantive uma postura de circulação constante pela sala, apoiando os alunos sempre que surgiam dúvidas e verificando se estavam a preencher os campos corretamente. Esta observação direta permitiu acompanhar o processo de cada aluno, registando eventuais dificuldades e Progressos.

Figura 12 - Modelo simplificado de um cartão de cidadão

CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA/PORTUGUESE REPUBLIC

Nome Completo: _____

Tenho anos.

Sou do sexo: Feminino Masculino.

Realizado com a professora estagiária Andréia.

Para além do preenchimento dos dados, foi solicitado às crianças que realizassem o seu autorretrato no espaço destinado à fotografia do cartão. Este momento revelou-se especialmente significativo, uma vez que me permitiu observar a forma como cada criança se representa a si própria, manifestando traços de identidade, noção de corpo e características pessoais. Contudo, a principal dificuldade encontrada consistiu em desenharem-se dentro do espaço limitado do quadrado e em

compreenderem o significado de um retrato, ou seja, a representação da face e não do corpo inteiro, para ser colocado no cartão de cidadão.

Concluído o preenchimento e o desenho, as crianças recortaram o cartão e colaram-no no caderno diário, garantindo assim o registo permanente da atividade. No final, realizámos uma breve síntese em grande grupo, na qual procurámos reforçar a importância da identidade pessoal e valorizar o empenho das crianças no processo. Este momento serviu igualmente para clarificar aspetos menos compreendidos e assegurar que todos tinham atingido o objetivo da atividade.

Avaliação do Projeto

O projeto contou com a utilização de várias técnicas e instrumentos que auxiliaram na recolha, organização e sistematização de toda a informação referente a este projeto, facilitando o processo de avaliação e permitindo-me constatar se ocorreu uma evolução no que diz respeito às aprendizagens da turma, verificar se os objetivos definidos foram atingidos e refletir sobre toda a intervenção.

Assim, no que respeita ao projeto e ao trabalho desenvolvido com a turma, recorri a diversos instrumentos de avaliação, nomeadamente grelhas de observação (Anexo V), registos fotográficos, notas de campo e os trabalhos realizados pelos alunos ao longo da prática de ensino supervisionada. A seleção destes instrumentos teve em consideração a necessidade de diversificar as formas de recolha de informação, uma vez que “os instrumentos devem ser o mais variados possível, de forma a conseguir chegar a todos os alunos, tendo em conta as suas especificidades, dificuldades, preferências e motivações” (Silva, 2020, p. 14).

A observação, entendida enquanto técnica sistemática de recolha de informação, constituiu o principal recurso mobilizado. Tal como refere Silva (2020), a observação direta permite ao professor avaliar não apenas o comportamento, o empenho, a motivação e a participação dos alunos, mas também detetar dificuldades, dúvidas e problemas de aprendizagem. Neste sentido, utilizei grelhas de observação específicas para cada atividade, que fui preenchendo simultaneamente ao decorrer das tarefas. Estas grelhas permitiram registar evidências objetivas relativamente ao modo como os alunos se envolviam, às estratégias que utilizavam para resolver dificuldades, ao nível de autonomia demonstrado e às interações entre pares.

A aplicação das grelhas revelou-se particularmente útil em dois aspetos. Por um lado, através da apresentação oral da atividade “Representações gráficas da nossa turma”, foi possível identificar algumas lacunas por parte de determinadas crianças, nomeadamente a dificuldade em reconhecer o “outro” e as suas características, o que se refletia na forma como organizavam a informação recolhida sobre os colegas. Esta constatação permitiu-me ajustar a orientação da atividade, promovendo momentos de diálogo sobre as semelhanças e diferenças entre os elementos da turma, incentivando a observação atenta dos colegas e propondo pequenos exercícios de identificação de características (cor do cabelo, altura, género, entre outras). Ao longo do meu período de estágio, tornou-se evidente uma evolução significativa neste domínio, visível nas grelhas de observação, onde progressivamente se registou um maior rigor na identificação dos pares, mais autonomia na organização dos dados e maior sensibilidade à diversidade presente no grupo. Por outro lado, estas mesmas grelhas permitiram também identificar progressos ao nível da cooperação e comunicação entre as crianças, aspetos que foram valorizados nos momentos de síntese das atividades.

Apesar da utilidade das grelhas, senti algumas dificuldades no seu preenchimento em tempo real, especialmente em atividades que exigiam maior circulação entre grupos ou apoio individualizado. Para ultrapassar esta limitação, recorri às notas de campo imediatamente após as sessões, complementando a informação recolhida e garantindo um registo fidedigno do que havia sido observado. Esta estratégia revelou-se essencial para assegurar uma avaliação formativa contínua e consistente.

Em conjunto, os diferentes instrumentos permitiram não só acompanhar o progresso dos alunos ao longo do projeto, mas também orientar a minha prática pedagógica. Através da análise sistemática dos dados recolhidos, tornei-me mais consciente das necessidades do grupo, das estratégias que funcionavam e dos aspetos a melhorar, o que contribuiu para o meu próprio crescimento profissional. Consequentemente, os objetivos definidos para o projeto foram atingidos, sustentados em evidências recolhidas ao longo de todo o processo.

1.3.2. Prática de ensino supervisionada em 1.º CEB em 3.º e/ou 4.º anos

Caracterização do contexto educativo e do grupo

O estágio foi realizado numa escola de ensino público pertencente ao Agrupamento de Escolas de Azambuja e decorreu entre 15 de abril e 22 de maio de 2024, no concelho e freguesia de Azambuja, distrito de Lisboa.

As conversas informais com a professora titular permitiram-me compreender que esta escola, inaugurada no ano letivo de 2005/2006, continua a ser classificada como um estabelecimento provisório. Na prática, isto significa que o edifício foi inicialmente pensado como uma solução temporária e, por isso, não beneficia de um projeto de construção definitivo nem de investimentos estruturais a longo prazo. Esta condição traduz-se, por exemplo, na inexistência de espaços especializados (como biblioteca), na limitação de alguns materiais e na ausência de um documento orientador próprio da escola. Assim, o único documento orientador disponível era o Projeto Educativo do Agrupamento, de 2019, dado que a versão atual se encontrava em reformulação e, por esse motivo, não tive acesso ao mesmo.

A instituição localiza-se numa ponta da freguesia de Azambuja, sendo uma localidade calma, sem grande confusão.

A escola contava com um total de 93 alunos, distribuídos por 4 turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que se refere ao espaço da instituição onde decorreu o estágio, importa referir que esta se encontrava instalada numa estrutura provisória, composta por contentores pré-fabricados, localizados na parte superior do recinto de uma Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo. Existia um portão interior que estabelecia ligação direta entre as duas escolas, permitindo a circulação dos alunos e do pessoal docente e não docente.

A escola provisória apresentava um espaço bastante reduzido e era constituída por quatro salas de aula (uma de 1.º ano, uma mista de 2.º e 3.º ano, uma de 3.º ano e outra de 4.º ano). Contava ainda com duas casas de banho para os discentes, uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino, e uma casa de banho destinada ao pessoal docente e não docente. Existia também uma pequena sala de apoio equipada com micro-ondas, impressora e mesas, onde eram igualmente lecionados os apoios educativos e realizadas as consultas de psicologia.

O espaço exterior era totalmente cimentado e possuía algumas zonas cobertas. Este recreio era utilizado exclusivamente pelos alunos do 1.º ano durante os intervalos

e a hora de almoço, dada a limitação do espaço e para garantir maior segurança e organização. Já os alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos deslocavam-se diariamente para uma zona do recreio da Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo, utilizando o acesso existente entre os dois edifícios.

No que diz respeito às refeições, todos os alunos se deslocavam ao refeitório da escola de baixo, uma vez que a escola provisória não possuía cantina própria. O mesmo acontecia com outros espaços educativos, pois os alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos tinham autorização para utilizar a biblioteca da Escola Básica durante o intervalo, onde podiam requisitar livros e usufruir do espaço exterior, sempre supervisionados pelas auxiliares. A Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo possuía ainda um ambiente educativo inovador, com recursos que teria gostado de explorar com os alunos. Contudo, este espaço apenas podia ser requisitado a partir das 15h30, hora em que as aulas do 1.º Ciclo terminavam, o que impossibilitou a sua utilização durante a minha prática de ensino supervisionada.

Durante o período da minha Prática de Ensino Supervisionada, foi visível a cooperação e entreajuda existentes entre docentes e não docentes do estabelecimento escolar. Como o estabelecimento era muito pequeno, contava apenas com três auxiliares e quatro docentes titulares de sala, o que favorecia bastante o ambiente educativo, pois senti que era uma equipa unida.

No que concerne à sala de aula, encontrava-se num contentor pré-fabricado, tal como todas as outras da instituição. Apesar da sua estrutura simples, era bem cuidada e equipada com o material necessário para o desenvolvimento das atividades letivas. A sala beneficiava ainda de alguma iluminação natural, uma vez que uma das paredes tinha janelas. Em relação à organização do espaço, os alunos estavam dispostos em filas, com as mesas unidas horizontalmente, exceto duas que estavam na vertical. Esta disposição permitia-lhes, sempre que necessário, interagir, comunicar e partilhar ideias entre si.

Os materiais eram diversos e, na sua maioria, de natureza manipulável. À entrada da sala, os alunos encontravam cabides, nos quais podiam colocar os seus casacos e deixar as lancheiras. Além disso, a sala ainda contava com um quadro de giz e um quadro interativo, bastante utilizado pela professora titular, para projetar os manuais e os trabalhos a realizar. Ao lado desse quadro, existia uma secretária equipada com um computador, utilizado tanto para a projeção das diversas atividades no quadro interativo quanto para todas as outras necessidades da docente.

Em relação à organização do espaço e do tempo de trabalho, a docente geria consoante as suas necessidades e a dos alunos. No que toca às atividades, era realizada uma reunião todas as semanas com todos os docentes de 3.º ano do agrupamento, para realizarem uma planificação para a semana seguinte, consoante os objetivos estipulados.

O grupo de alunos frequentava o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e era composto por 22 crianças, 8 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. Para além disto, existiam 2 alunos com nacionalidade cabo-verdiana e os restantes tinham nacionalidade portuguesa. É ainda de referir que todos falavam e percebiam português.

Ao nível da aprendizagem e do empenho, os alunos apresentavam um empenho bastante equilibrado. Contudo, identificaram-se 4 alunos com um nível de aquisição ligeiramente inferior, evidenciando algumas dificuldades, sobretudo na área do Português, como é o caso da leitura e da escrita. Por outro lado, esses alunos demonstravam maior facilidade no raciocínio matemático e na área curricular de estudo do meio. Assim, durante o período de observação, em que a professora titular conduzia as aulas, acompanhei com especial atenção os alunos que revelavam mais dificuldades, de forma a dar algum apoio à docente. É de destacar que também existiam dois alunos acima da média, que se destacavam pela rapidez e prontidão nas respostas e intervenções.

Relativamente às competências sociais dos alunos, a maioria respeitava a participação e a opinião dos colegas, mesmo sendo diferente da sua. Em termos de interação, a maioria dos alunos apresentava facilidade em interagir e em participar nos momentos de sala de aula. No entanto, alguns ainda manifestavam dificuldades em esse envolver ou em ter iniciativa para participar. Caso esses alunos não fossem solicitados a intervir acabavam por ser sempre os mesmos alunos a participar nas atividades. No geral, a turma mostrava-se satisfeita em cooperar, realizando as atividades propostas de acordo com decisões tomadas pelo grupo.

Planeamento e operacionalização da atividade educativa

Face à análise inicial da turma, tornaram-se evidentes algumas necessidades que fundamentaram a implementação do projeto “Como vamos à Lua?”. Identifiquei, por um lado, uma forte predominância do ensino por transmissão, centrado na memorização

e no uso recorrente do manual, o que resultava numa participação pouco ativa por parte dos alunos (Lopes, 2021). Por outro lado, constatou-se uma reduzida experiência de trabalho de grupo, apesar de ser uma competência essencial neste nível de ensino, particularmente no que respeita ao desenvolvimento da colaboração, da comunicação e da responsabilidade partilhada. Este é um aspeto que deve ser estimulado desde cedo, uma vez que promove uma aprendizagem cooperativa, em que os alunos trabalham em conjunto para alcançar objetivos comuns, desenvolvendo competências de colaboração, comunicação e responsabilidade. Assim, ao favorecer o trabalho cooperativo, foi possível atingir o patamar de aprendizagem pretendido, tal como corrobora Azenha (2021).

A pertinência do projeto foi ainda reforçada pelo interesse manifestado pela professora cooperante em trabalhar, o tema da Lua. Assim, optei por desenvolver um projeto sustentado nas metodologias ativas, recorrendo à abordagem STEAM, cujos guiões do aluno e do professor se encontram apresentados em anexo (Anexo VI). Este tipo de abordagem contribui para a transição de um modelo de ensino transmissivo para um modelo que promove autonomia, iniciativa e participação ativa das crianças, uma vez que as atividades STEAM implicam manipulação, resolução de problemas e reflexão sobre o processo de aprendizagem (Colaço et al., 2022).

Desta forma o projeto, procurou que os alunos fossem capazes de:

- 1) Desenvolver uma atitude crítica e autónoma, respeitando e partilhando opiniões, tendo em conta o bom funcionamento do grupo;
- 2) Questionar, colocar hipóteses, formular questões e problemas, ensaiar e verificar de modo a permitir encontrar respostas relacionadas com o tema a abordar;
- 3) Construir conhecimentos sobre a Lua.

Ao planear as atividades, procurei que fossem dinâmicas e que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, tendo em vista valorizar as suas potencialidades e superar as suas fragilidades.

Neste sentido, foram várias as atividades realizadas ao longo do estágio. Uma das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto foi a elaboração do sistema Sol-Terra-Lua, cujo objetivo central consistiu em compreender os movimentos da Terra (rotação e translação) e a sua articulação com a observação dos fenómenos astronómicos, preparando o grupo para, mais tarde, consolidar a compreensão das fases da Lua. Para introduzir a tarefa e ativar os conhecimentos prévios, cada grupo

respondeu, oralmente e por escrito, a três questões orientadoras sobre o papel do Sol, da Terra e da Lua no sistema e sobre o que já sabiam acerca dos seus movimentos. Este momento inicial permitiu aceder às ideias prévias das crianças, identificar conceções alternativas e ajustar a mediação ao nível de compreensão demonstrado.

De seguida, distribuí o kit Sol-Terra-Lua incluído no guião STEAM, composto por recortes do Sol, Terra e Lua, hastes de suporte e base de montagem. Os grupos recortaram e montaram o modelo (Figura 13), fixando o Sol e manipulando a Terra e a Lua conforme as instruções. Durante este processo, orientei a exploração do modelo através de perguntas que ajudaram a guiar a observação (“O que acontece quando a Terra roda sobre si própria?”, “E quando se desloca à volta do Sol?”). Esta manipulação intencional permitiu que as crianças deduzissem, de forma autónoma, os movimentos representados.

Após a exploração, cada grupo respondeu à questão orientadora: “Quais os movimentos envolvidos nesta representação e o que descobrimos ao manusear o modelo?”. Para além da rotação e translação da Terra, alguns grupos identificaram espontaneamente que a Lua também se move em torno da Terra, embora ainda não conseguissem relacionar este movimento com as fases da Lua algo esperado nesta fase do projeto e posteriormente clarificado.

Como etapa final, cada grupo gravou um vídeo explicativo, apresentando as suas descobertas e justificando o funcionamento do sistema. Estes registos foram reunidos num *padlet*, permitindo comparar explicações, identificar dificuldades e promover um momento de debate coletivo. Neste momento de síntese, tornou-se evidente que alguns alunos ainda confundiam rotação com translação, enquanto outros revelaram já uma compreensão mais estruturada. Estas evidências foram registadas nas notas de observação e serviram de base para ajustar intervenções futuras.

Figura 13 - Elaboração do sistema Sol-Terra-Lua



Outra atividade implementada no âmbito do projeto denominou-se de “Quais são as fases da Lua?”. Esta constituiu o momento introdutório da segunda fase do projeto STEAM (Explorar I e II) e foi cuidadosamente organizada em diferentes etapas. Para iniciar a aula, promovi uma breve conversa em grande grupo sobre as fases da Lua, relacionando-as com situações do quotidiano, como a observação do céu à noite, e acedendo às ideias prévias dos alunos. Em seguida, distribuí o guião STEAM e, em pequenos grupos, as crianças releeram o poema “Lua”, já trabalhado anteriormente, respondendo a questões que permitiram verificar o que sabiam sobre as características e possíveis fases mencionadas no texto.

Posteriormente, visualizaram no quadro interativo um vídeo tutorial que explicava, passo a passo, a construção de um modelo didático das fases da Lua, sendo eu mediadora do processo e fornecendo apenas orientações quando necessário. A construção deste modelo, realizado com lanterna, bola de esferovite e suporte, permitiu às crianças compreenderem a relação entre a luz e a sombra e observar a sequência das fases, beneficiando das vantagens dos modelos concretos no ensino das ciências, uma vez que estes “permitem representar fenómenos difíceis de observar diretamente, facilitando a compreensão e a formulação de explicações” (Harlen, 2015).

Durante a construção e exploração do modelo, cada grupo respondeu às questões orientadoras do guião (“Qual é a função da lanterna? Que astro representa? Expliquem.”), o que me permitiu identificar conceções alternativas, sobretudo no que toca ao papel da luz solar e à forma como a Lua se ilumina. De seguida, registaram num esquema, inserido no guião, quais as fases observadas, produzindo assim evidências do seu processo de construção de conhecimento (Figura 14).

Por fim, na etapa “Explicar”, cada grupo sintetizou o que tinha aprendido, completando frases orientadoras e registando fotograficamente a sua maquete, posteriormente partilhada num padlet. Este momento constituiu numa oportunidade privilegiada de avaliação formativa, pois permitiu observar não apenas a clareza conceptual alcançada, mas também as dificuldades que ainda persistiam. A análise das frases produzidas revelou, em alguns grupos, confusão entre as diferentes fases da Lua. A observação das justificações escritas e orais permitiu ainda identificar dificuldades na relação entre a posição relativa do Sol, da Terra e da Lua e a forma como isso condiciona a iluminação observada. Estas evidências foram posteriormente registadas nas notas de campo, permitindo identificar padrões de erro e orientar intervenções

posteriores, nomeadamente através de explicações adicionais, novas representações visuais e momentos de recondução conceptual em sessões seguintes.

Figura 14 - Construção de um modelo didático em grupo



Avaliação do Projeto

Ao longo das diferentes PES, fui progressivamente consolidando a minha prática avaliativa, tornando-a mais sistemática, intencional e alinhada com os princípios das metodologias ativas que orientei neste projeto. Neste estágio, a avaliação assumiu um carácter contínuo e formativo, recorrendo a um conjunto diversificado de instrumentos que me permitiram acompanhar a evolução das aprendizagens dos alunos, interpretar as suas dificuldades e tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Assim, mais do que verificar resultados, a avaliação funcionou como um processo de regulação da minha intervenção e de monitorização da participação e progressão da turma ao longo das várias etapas do projeto.

No âmbito desta PES utilizei uma rubrica de avaliação (Anexo VII), uma grelha de avaliação da leitura (Anexo VIII), registos fotográficos, o *feedback* tanto da parte do aluno como do professor, os questionários da parte da avaliação do projeto STEAM (Anexo VIII, avaliação) os trabalhos realizados pelos alunos ao longo da prática de ensino supervisionada e as notas de campo.

No que concerne à rubrica de avaliação, esta foi aplicada de forma sistemática ao longo das atividades cooperativas do projeto, permitindo monitorizar a evolução das competências de trabalho de grupo em diferentes momentos (nomeadamente na primeira atividade em cooperação e na última). A utilização de uma rubrica tornou o processo avaliativo mais transparente e consistente, uma vez que, segundo Cid e Fialho (2011), os critérios explícitos possibilitam ao professor observar o progresso dos alunos e fornecer *feedback* orientador, além de promoverem maior autonomia e autorregulação. Através deste instrumento foi possível verificar melhorias na gestão de

conflitos, na capacidade de negociação e no contributo individual para a tarefa. Como exemplo ilustrativo, apresenta-se no (Anexo IX) a comparação entre o desempenho de um aluno no início do estágio e na última atividade, evidenciando um desenvolvimento significativo no modo como interveio e colaborou no seio do grupo.

Adicionalmente, a aplicação regular da rubrica permitiu-me identificar não apenas casos de evolução positiva, como uma maior capacidade de gestão de conflitos, participação equilibrada e contributos relevantes no seio do grupo, mas também situações em que não se verificaram progressos significativos. Alguns alunos mantiveram, ao longo das diferentes atividades, os mesmos padrões de comportamento, revelando dificuldades persistentes na cooperação, escuta ativa e responsabilidade pelo trabalho coletivo. Face a esta heterogeneidade, procedi ao ajustamento das práticas pedagógicas, nomeadamente através da reorganização dos grupos de trabalho, da atribuição de papéis mais definidos a alguns alunos e do reforço de momentos de mediação e orientação direta, com o objetivo de promover uma participação mais equilibrada e apoiar de forma diferenciada os alunos que evidenciavam maiores dificuldades. Esta intervenção reforça a importância de uma avaliação sistemática e formativa, tal como defende Harlen (2015).

A grelha de avaliação da leitura permitiu-me verificar que a maioria da turma demonstrava facilidade em realizar esta tarefa, dado que observei que os alunos liam com fluência, compreendiam o sentido geral do texto e faziam inferências simples a partir das ideias apresentadas. Segundo Fernandes (2021), as rubricas e grelhas de avaliação favorecem a transparência e ajudam tanto o professor como os alunos a identificar níveis de desempenho, promovendo a autorregulação e o desenvolvimento progressivo das competências.

Os registos fotográficos e os trabalhos realizados pelos alunos, são instrumentos que foram utilizados com o intuito de compreender se os alunos adquiriram ou não os conhecimentos que eram esperados, a forma como se interessavam pelas atividades desenvolvidas, o tema abordado e, principalmente, os resultados obtidos de cada atividade, comparando com os objetivos pretendidos para cada uma das mesmas. As fotografias foram tiradas ao longo de todo o trabalho de intervenção, tendo funcionado como parte fulcral na avaliação do processo, complementando a recolha de dados obtida por outros instrumentos. Em particular, as imagens permitem documentar momentos-chave das interações de grupo, atitudes e participação, oferecendo uma evidência visual difícil de capturar por registos escritos ou grelhas, como afirmam Freitas

e Craveiro (2018) “a fotografia pedagógica poderá constituir um meio potencializador da ação pedagógica...para a observação, documentação e divulgação da ação pedagógica”. Através dessas fotos, tornou-se possível não só verificar o envolvimento emocional e social dos alunos, mas também rastrear a evolução das dinâmicas de cooperação, gestão de conflitos e protagonismo individual, enriquecendo a avaliação formativa e a reflexão pedagógica.

Consequentemente, o *feedback* também foi um elemento de avaliação poderoso, pois de acordo com Hattie e Timperley (2007, .82) “o feedback deve proporcionar detalhes específicos da tarefa e do processo de aprendizagem, vem colmatar um vazio entre o que se entende e o que pretende ser entendido (...) e pode-se fazer de diferentes maneiras”. No meu caso, utilizei feedback de processo e autorregulação durante a atividade “Quais são as fases da Lua?”, que constituiu o momento introdutório da segunda fase do projeto STEAM. Nesta atividade, enquanto os alunos construía o modelo didático das fases da Lua e respondiam às questões orientadoras do guião, eu fazia comentários não apenas sobre a tarefa concluída, mas também sobre como as crianças estavam a abordar a tarefa, as estratégias que usavam, os seus erros e como podiam melhorar. Para além disso, encorajava-os a refletir sobre o próprio processo com perguntas como “como estás a planear os teus próximos passos?” ou “o que funcionou bem? O que podes mudar?”. Este tipo de feedback permitiu orientar intervenções imediatas e favorecer a autorregulação da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento conceptual dos alunos.

Outro exemplo ocorreu quando um grupo de alunos apresentou uma proposta inicial para a tarefa. Eu assinali os pontos fortes do seu trabalho, dizendo: “gostei de como vocês dividiram bem o trabalho e usaram diferentes ideias”, mas também realcei aspetos a melhorar, com comentários do tipo: “percebo que estão a repetir muito a mesma abordagem” ou “já pensaram em explorar outra estratégia para enriquecer a vossa solução?”. Em seguida, incentivei-os a refletir sobre as suas escolhas, sugerindo que testassem alternativas e depois me mostrassem os resultados. Este *feedback* promovia a reflexão crítica e a autorregulação, estimulando um envolvimento mais ativo no processo de aprendizagem.

Este feedback enquadra-se claramente na avaliação formativa, porque não era usado apenas para atribuir nota, mas para regular a aprendizagem: ajudou os alunos a perceber onde estavam, para onde ir e quais as estratégias a usar para progredirem.

Ao solicitar reflexões e ajustes, o processo de *feedback* tornou-se um ciclo de melhoria, sustentando a minha prática docente e a aprendizagem dos alunos.

Por conseguinte, os questionários denominados de “avaliação” serviram para que fosse possível compreender de que forma é que o projeto e o trabalho desenvolvido contribuíram para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Os questionários utilizados foram os que estão inseridos no projeto STEAM, que inclui inquéritos para avaliar tanto o processo vivido pelos alunos como os resultados do projeto.

Refletindo sobre esses resultados, concluo que os questionários serviram como uma ferramenta de avaliação formativa, permitindo-me ajustar as atividades e apoiar a autorregulação das aprendizagens no futuro como por exemplo, reforçar momentos de partilha e reflexão de forma mais alinhada com as necessidades reais identificadas pelos alunos.

Em síntese, a intervenção revelou-se efetiva: através da análise dos resultados (questionários STEAM, registos fotográficos, trabalhos dos alunos), observei um progresso real nas aprendizagens previstas. Identificou-se um aumento de entendimento nos diversos conteúdos abordados e os objetivos iniciais foram atingidos de forma sustentada. Os dados mostraram maior envolvimento, criatividade e colaboração por parte dos alunos o que sugere que o projeto não só promoveu conhecimentos, mas também competências socio emocionais e metacognitivas.

Percurso Investigativo

Ao longo das práticas realizadas nos contextos de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, foram emergindo diversas inquietações relacionadas com o modo como o espaço exterior é pensado, organizado e utilizado pelas crianças e pelos profissionais. Em cada contexto observei situações que despertaram a necessidade de refletir de forma mais aprofundada sobre este ambiente educativo e sobre o seu potencial para promover aprendizagens e bem-estar.

Na Creche, chamou-me particularmente a atenção o interesse constante das crianças em irem para o espaço exterior, apesar de este ser raramente explorado como espaço pedagógico. Já no Pré-escolar, percebi que o acesso das crianças ao recreio era limitado a determinadas zonas, o que condicionava a liberdade de movimento e a diversidade de brincadeiras. Notei ainda que a utilização do espaço exterior era muitas vezes restringida por motivos climatéricos, mesmo quando as condições poderiam

permitir atividades adaptadas. Também existiam elementos do recreio que impossibilitavam a sua utilização, como a caixa de areia ou a escassez de materiais e áreas com estímulos sensoriais que favorecessem a exploração livre.

No 1.º Ciclo, a utilização do exterior surgia quase exclusivamente nos momentos de intervalo, o que evidencia uma visão mais funcional do espaço, associada apenas ao tempo de recreio, e não a um ambiente com potencial pedagógico.

Estas observações levaram-me a questionar a forma como o espaço exterior é valorizado e integrado nas práticas educativas e até que ponto poderá contribuir para aprendizagens mais ricas, motivadoras e significativas. A literatura sublinha a importância de reconhecer o exterior como um contexto educativo que apoia a ação autónoma da criança, promovendo a sua iniciativa, criatividade e envolvimento (Bento, 2015; Neto, s.d; Rickinson et al., 2004; Silva et al., 2016). Torna-se, por isso, fundamental que os profissionais assumam uma postura atenta e intencional, capaz de potenciar as oportunidades que este ambiente oferece.

Para melhor compreender esta problemática e orientar o desenvolvimento da investigação, iniciei uma revisão de literatura que permitiu clarificar conceitos, identificar perspetivas teóricas e reunir contributos relevantes sobre a utilização pedagógica do espaço exterior.

Parte II – Investigação

2.1. Contextualização do estudo

A problemática em investigação emergiu diretamente dos contextos de estágio pelos quais passei, articulada com um conjunto de questões orientadoras que sustentaram a reflexão crítica desenvolvida ao longo da prática. Desde cedo que se tornou evidente que o espaço exterior assume um papel determinante no desenvolvimento das crianças, constituindo-se como um cenário privilegiado para atividades lúdicas e experiências enriquecedoras (UNICEF, 2025). Segundo Hanscom (2021), estes momentos permitem que as crianças desenvolvam simultaneamente o seu crescimento físico e mental, integrando-se, assim, como uma dimensão essencial da aprendizagem e do bem-estar.

Contudo, a observação realizada durante a Prática de Ensino Supervisionada evidenciou que este espaço, apesar do seu elevado valor pedagógico, continua frequentemente subvalorizado ou mesmo negligenciado. Esta constatação é suportada por Neto (s.d.), que refere a crescente perda de ligação entre o interior e o exterior,

traduzida numa diminuição da interação e do aproveitamento efetivo dos espaços exteriores.

Nesta linha, Bento (2015) reforça que os espaços exteriores funcionam como contextos particularmente ricos para o desenvolvimento motor, dado que proporcionam estímulos variados que favorecem a coordenação, o equilíbrio e a agilidade, permitindo às crianças envolverem-se em movimentos amplos, rápidos e expressivos. Esta perspetiva salienta a necessidade de repensar a forma como o exterior é integrado na prática pedagógica, especialmente em contextos de JI e 1.º CEB, nos quais a ação, o movimento e a experiência direta assumem um papel central no processo de aprendizagem.

Face a estas evidências, foram delineadas as seguintes questões orientadoras:

- 1) Quais as potencialidades e dificuldades associadas à exploração do espaço exterior em contexto de JI e 1.º CEB?
- 2) Qual o papel do educador/professor na exploração do espaço exterior?
- 3) Que práticas pedagógicas baseadas na exploração do espaço exterior podem promover aprendizagens integradoras nas crianças do JI e do 1.º CEB?

Para responder de forma fundamentada a estas questões, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- 1) Compreender que perceções têm as educadoras/professoras em relação ao espaço exterior para promover aprendizagens nas crianças;
- 2) Conhecer as perceções das crianças em relação ao espaço exterior;
- 3) Identificar que características do espaço exterior podem favorecer as aprendizagens das crianças do JI e do 1.º CEB;
- 4) Promover aprendizagens integradoras nas crianças através da realização de atividades pedagógicas que envolvam o espaço exterior.

Reconhecer o papel da escola como agente fundamental na formação integral das crianças implica, também, reconhecer a relevância do espaço exterior enquanto extensão natural e complementar do espaço interior. Como afirma Ganhão (2017), estes ambientes exteriores devem ser valorizados “pelas oportunidades significativas que oferecem às crianças” (p. 41), constituindo-se como contextos de exploração, descoberta e construção de conhecimento.

Assim, esta secção do relatório apresenta o enquadramento teórico que sustenta o estudo, descreve a metodologia utilizada, expõe os resultados obtidos e, por fim, apresenta uma reflexão através das considerações finais.

2.2. Enquadramento Teórico

2.2.1. O espaço exterior como contexto educativo

O espaço exterior tem vindo a ser progressivamente reconhecido como um contexto educativo relevante, particularmente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ultrapassando a sua conceção tradicional enquanto mero local de recreio ou pausa nas atividades letivas. Atualmente, o espaço exterior é entendido como um ambiente educativo intencional, com potencial para promover aprendizagens significativas, integradas e contextualizadas, contribuindo para o desenvolvimento global da criança (Dillon et al., 2006; Beames et al., 2012).

De acordo com Bilton (2010), o conceito de espaço exterior educativo refere-se a um conjunto de ambientes externos à sala de atividades que são planeados, organizados e utilizados com intencionalidade pedagógica, permitindo às crianças explorar, experimentar, interagir e construir conhecimento através da ação e da experiência direta. Neste sentido, importa distinguir o espaço exterior enquanto ambiente educativo do recreio. O recreio é frequentemente associado a momentos livres de brincadeira espontânea e descanso, fundamentais para o bem-estar infantil, mas nem sempre estruturados ou articulados com objetivos educativos explícitos. Já o espaço exterior, enquanto contexto educativo, envolve uma planificação consciente por parte do educador ou professor, integrando propostas que favorecem aprendizagens em diferentes domínios do desenvolvimento (Dunhill, 2011).

Por sua vez, o conceito de ambiente de aprendizagem exterior amplia esta perspetiva, ao considerar não apenas o espaço físico, mas também as interações, os materiais, as experiências propostas e o papel do adulto enquanto mediador do processo educativo. Segundo Rickinson et al. (2004), um ambiente de aprendizagem exterior eficaz é aquele que promove o envolvimento ativo das crianças, a articulação curricular e a reflexão sobre as experiências vividas, potenciando aprendizagens cognitivas, sociais e emocionais. Assim, o espaço exterior deixa de ser apenas um local onde as crianças estão, para se afirmar como um espaço onde aprendem de forma significativa.

A literatura destaca ainda que o espaço exterior, enquanto contexto educativo, favorece abordagens pedagógicas centradas na criança, promovendo a autonomia, a

curiosidade, a cooperação e o pensamento crítico. Estudos no âmbito da aprendizagem ao ar livre demonstram que experiências educativas realizadas em contextos naturais e dinâmicos contribuem para aprendizagens mais profundas e duradouras, uma vez que permitem relacionar o conhecimento escolar com situações reais e vivenciadas (Dewey, 1986; Beames et al., 2012). Neste enquadramento, o adulto assume um papel fundamental na organização do espaço, na seleção dos materiais e na mediação das interações, criando condições para que o exterior se constitua como um verdadeiro ambiente educativo.

Deste modo, compreender o espaço exterior como contexto educativo implica reconhecê-lo como um recurso pedagógico intencional, distinto do recreio e integrado numa conceção mais ampla de ambiente de aprendizagem. A sua utilização consciente e articulada com o currículo permite enriquecer as práticas pedagógicas, promovendo uma educação ativa, experiencial e contextualizada, alinhada com as necessidades e interesses das crianças nos primeiros anos de escolaridade.

2.2.2. O espaço exterior no currículo do Pré-Escolar e do 1.º CEB

O espaço exterior, enquanto parte integrante do ambiente educativo, tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante no currículo do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambos partilham a finalidade de promover aprendizagens significativas e integradas, baseadas na experiência e na interação com o meio. O espaço exterior, constitui um cenário privilegiado para que essas aprendizagens aconteçam, permitindo à criança explorar, descobrir e construir conhecimento de forma ativa e contextualizada.

No âmbito da Educação Pré-Escolar, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016) reconhecem o espaço exterior como um ambiente de grande potencial educativo, salientando que as experiências realizadas fora da sala contribuem para o desenvolvimento de todas as áreas de conteúdo. Estas orientações afirmam que o educador deve valorizar o exterior como extensão do espaço educativo, planeando atividades que estimulem a observação, a experimentação e a curiosidade natural das crianças. Segundo Cruz (2013), a escola deve ser entendida como um todo, onde o espaço exterior complementa o interior, oferecendo oportunidades de aprendizagem diversificadas e articuladas. Esta visão reforça a importância de integrar o exterior na planificação pedagógica, reconhecendo-o como parte essencial do currículo e não como um espaço acessório. Do mesmo modo, Duarte (2015) evidencia

que o espaço exterior deve ser pensado como parte integrante do projeto curricular de grupo, sendo fundamental que o educador o utilize de forma regular e intencional, garantindo a continuidade das experiências de aprendizagem.

A integração curricular do espaço exterior no Pré-Escolar traduz-se na valorização das experiências diretas e sensoriais, que potenciam o desenvolvimento global da criança. Como refere Correia (2021), o brincar e o contacto com o meio envolvente constituem a base da aprendizagem na infância, uma vez que permitem à criança construir significados a partir da ação. Assim, o espaço exterior não se limita a ser um local de recreio, mas transforma-se num verdadeiro contexto curricular, onde se desenvolvem competências de observação, comunicação, resolução de problemas, criatividade e cooperação.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018) constituem o referencial curricular em vigor e destacam a importância da interdisciplinaridade, da autonomia e do contacto com contextos reais de aprendizagem. Este documento orientador reconhece que as aprendizagens devem ser construídas de forma significativa e contextualizada, valorizando experiências que promovam a participação ativa do aluno e o desenvolvimento de competências transversais. Neste sentido, o espaço exterior assume-se como um recurso pedagógico de grande relevância, pois possibilita a contextualização dos conhecimentos e a ligação entre diferentes áreas do saber. O espaço exterior, enquanto ambiente real e sensorial, permite que as crianças relacionem o currículo com as suas experiências quotidianas, promovendo aprendizagens duradouras, integradas e alinhadas com as finalidades das *Aprendizagens Essenciais*. Um exemplo claro encontra-se na componente curricular de Estudo do Meio, em que muitos dos objetivos de aprendizagem, nomeadamente no domínio da Natureza e do Ambiente, podem ser explorados diretamente no espaço exterior. Este domínio permite trabalhar conteúdos relacionados com os seres vivos, os fenómenos naturais, a sustentabilidade e o cuidado com o ambiente, promovendo a observação, a investigação e a exploração do meio que envolve as crianças.

Trabalhar estes objetivos de forma articulada e integrada com outras componentes do currículo, como a Matemática, a Expressão Plástica e o Português, reforça a interdisciplinaridade proposta pelas *Aprendizagens Essenciais*. Assim, o espaço exterior, enquanto ambiente real e sensorial, permite que as crianças relacionem o

currículo com as suas experiências quotidianas, promovendo aprendizagens duradouras, integradas e alinhadas com as finalidades do referencial curricular.

De acordo com Guerreiro (2021), tanto no Pré-Escolar como no 1.º CEB, o currículo deve ser entendido como um conjunto de experiências que a criança vive, e não apenas como uma sequência de conteúdos a transmitir. O espaço exterior, ao proporcionar vivências concretas e colaborativas, torna-se um mediador essencial dessa conceção de currículo. A autora sublinha que as aprendizagens que ocorrem no exterior permitem articular áreas distintas do conhecimento e desenvolver competências transversais, como a comunicação, a cooperação e a resolução de problemas. Por isso, a integração do espaço exterior no currículo deve ser intencional, coerente e alinhada com os princípios de uma pedagogia ativa e participativa.

Bento (2017) e Wiart (2021) convergem na ideia de que a abordagem das pedagogias participativas, defendem um currículo flexível, centrado na criança e aberto ao mundo. O espaço exterior, neste sentido, torna-se um espaço curricular de liberdade, exploração e construção conjunta de conhecimento. Ao envolver as crianças em experiências reais e significativas, o educador possibilita aprendizagens mais profundas e contextualizadas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do pensamento crítico.

O espaço exterior, quando integrado no currículo de forma estruturada e contínua, assume também um papel de ponte entre a educação formal e não formal. Segundo Bilton (2010), as atividades ao ar livre aproximam a escola do quotidiano das crianças, permitindo-lhes aplicar saberes em contextos reais e a desenvolver competências sociais e emocionais. Esta abordagem é particularmente relevante numa perspetiva de continuidade educativa entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, na medida em que permite uma transição mais natural entre os contextos, respeitando o modo como as crianças aprendem, tanto pela ação, como pela curiosidade e/ou pela experimentação.

Assim, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo, o espaço exterior deve ser visto como uma dimensão curricular estruturante, que contribui para aprendizagens globais e integradoras. A sua utilização regular e intencional promove não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o bem-estar, a socialização e a autonomia das crianças. Como defende Cruz (2013), a escola deve ser entendida de forma ampla, englobando todos os espaços que favorecem a aprendizagem e não apenas a sala de aula. Incorporar o exterior no currículo é, portanto, um compromisso com uma educação mais significativa,

que respeita os ritmos e as necessidades das crianças e valoriza o aprender pela experiência.

2.2.3. O papel do/a educador/a e do/a professor/a do 1.º CEB na exploração do espaço exterior

O papel do educador e do professor na exploração do espaço exterior é determinante para garantir que este ambiente se transforma num verdadeiro espaço educativo, onde a aprendizagem se concretiza de forma significativa e integrada. O espaço exterior, longe de ser um simples local para a recreação, pode revelar-se um espaço rico em oportunidades pedagógicas, desde que o adulto o reconheça como um contexto de desenvolvimento integral da criança (Ganhão, 2017).

De acordo com Bento e Dias (2017), o trabalho pedagógico desenvolvido no exterior permite que tanto os adultos como as crianças revelem dimensões da sua personalidade que muitas vezes permanecem ocultas no espaço interior. Este ambiente, pela sua natureza dinâmica, favorece relações mais espontâneas. Assim, o educador e o professor assumem um papel primordial ao nível da observação e da intervenção, sendo através da observação que melhor compreendem o nível de desenvolvimento e conhecimento de cada criança (Ganhão, 2017).

A observação, enquanto instrumento pedagógico, permite ao adulto conhecer as potencialidades, os interesses e as dificuldades das crianças, ajustando o planeamento e a intervenção de forma coerente e significativa. Tal como salientam Bento e Dias (2017), as ações do adulto influenciam o “tipo de experiências às quais as crianças têm acesso [e a forma como estas] incorporam novos conhecimentos” (p.159). Este olhar atento sobre o que acontece no espaço exterior é essencial para que as aprendizagens ocorram de forma integrada e contextualizada.

O profissional de educação assume diferentes papéis no espaço exterior, ora como observador atento, ora como participante ativo ou mediador das experiências, sendo essa versatilidade essencial para responder às necessidades e interesses das crianças (Sá, 2016). A capacidade de ajustar a intervenção em função das situações, respeitando o ritmo e a autonomia das crianças, reflete uma postura pedagógica reflexiva e intencional. Tal como refere Vale (2013), o adulto deve manter uma presença atenta e participativa no espaço exterior, exercendo uma vigilância discreta que permita às crianças explorar o meio e aprender através da ação e da interação com o ambiente.

A observação e a escuta constituem dimensões centrais da ação pedagógica no exterior. Através delas, o educador compreende o modo como as crianças interagem com o espaço, os materiais e os pares, permitindo-lhe identificar oportunidades de aprendizagem e ajustar o planeamento (Ganhão, 2017). Esta abordagem, baseada numa escuta ativa e numa atenção constante, potencia uma intervenção mais sensível e adaptada, orientada por uma pedagogia que valoriza o brincar, a descoberta e o conhecimento emergente da experiência.

Contudo, o papel do adulto não se esgota na observação. Cabe-lhe igualmente planificar, organizar e gerir o espaço exterior, assegurando que este oferece diversidade de materiais e desafios que estimulem a criatividade, a curiosidade e o movimento. Correia (2021) destaca que o educador, enquanto gestor do espaço, deve garantir a existência de recursos e condições que favoreçam uma brincadeira livre, significativa e acessível a todas as crianças, assegurando igualdade de oportunidades e tempo para explorar.

Além disso, o educador e o professor devem reconhecer o brincar como um meio fundamental de aprendizagem, proporcionando tempo e espaço para que as crianças possam envolver-se em atividades que, embora espontâneas e criativas, também podem ser intencionalmente orientadas e planeadas. Como refere Correia (2021), o brincar contribui de forma significativa para o desenvolvimento infantil, favorecendo a autonomia, a imaginação e a cooperação. Nesse sentido, cabe ao adulto criar contextos de brincadeira que sejam seguros, desafiadores e estimulantes, potenciando experiências que envolvam corpo, mente e emoção, articulando momentos de espontaneidade com ações pedagógicas estruturadas que promovam aprendizagens específicas.

Outro aspeto essencial prende-se com o equilíbrio entre a liberdade e a segurança. Inácio (2019) defende que as crianças devem ter a possibilidade de errar e experimentar, reconhecendo o erro como parte integrante da aprendizagem e do desenvolvimento da autonomia. O espaço exterior, pela sua natureza imprevisível e desafiante, proporciona oportunidades para que as crianças testem limites, desenvolvam resiliência e aprendam a avaliar riscos. Nesse contexto, Cruz (2013) sublinha que o papel do adulto não é eliminar o risco, mas sim geri-lo pedagogicamente, criando condições de segurança para a exploração e para a tomada de decisões.

Coelho et al. (2015), sublinham que o educador, ao incentivar a descoberta e a colaboração entre pares, contribui para aprendizagens mais profundas e integradas. O

espaço exterior torna-se, assim, um contexto privilegiado para a construção de conhecimento e para o desenvolvimento de competências que emergem da relação com o outro e com o meio.

A intervenção educativa no exterior deve, ainda, promover o desenvolvimento global da criança, articulando as dimensões cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Inácio (2019) ressalta que deverá existir uma continuidade naquilo que já foi lecionado ou implementado, sendo que, o adulto deverá entender que “pode existir uma interligação entre o brincar no exterior e as aprendizagens em sala de aula” (p.43).

Wuart (2021) acrescenta que o espaço exterior confronta a criança com os seus próprios limites, oferecendo oportunidades educativas diversas que devem ser reconhecidas e valorizadas pelo adulto. É, portanto, essencial que o educador assuma uma postura intencional e reflexiva, transformando cada experiência numa possibilidade de crescimento pessoal e coletivo.

Duarte (2015) reforça que a exploração do exterior exige intencionalidade pedagógica e uma atitude aberta à experimentação, reconhecendo que as aprendizagens mais significativas ocorrem quando as crianças agem e refletem sobre as suas vivências. Assim, o papel do educador e do professor ultrapassa a simples supervisão, pois exige uma presença sensível e consciente que equilibra a liberdade e a orientação, a segurança e o desafio, o planeamento e a espontaneidade.

Uma das desvantagens que se sente por parte do/a educador/a e do/a professor/a é o facto de existir “diversos fatores não controláveis pelo adulto (...) [condicionando] o acesso às crianças”, no entanto, é através destes fatores que o adulto deve aperfeiçoar e basear-se para uma prática futura mais consolidada (Wuart, 2021, p.12).

Só através de uma prática educativa que valorize a observação, a escuta, a intencionalidade e o respeito pela autonomia da criança, é que é possível transformar o espaço exterior num contexto educativo pleno, promotor do desenvolvimento integral das crianças, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.2.3. As perceções das crianças sobre o espaço exterior

Nos últimos anos, a investigação em educação tem vindo a valorizar progressivamente as perceções das crianças sobre os contextos educativos que habitam, reconhecendo-as como sujeitos competentes, capazes de interpretar, atribuir significado e refletir sobre as suas próprias experiências. Neste enquadramento,

compreender as percepções das crianças acerca do espaço exterior assume particular relevância, uma vez que este constitui um contexto privilegiado de vivências, interações e aprendizagens, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade (Clark & Moss, 2011).

Diversos estudos (Bento, 2015; Malone & Tranter, 2003; Neto, s.d.; Rickinson et al., 2004) evidenciam que as crianças percecionam o espaço exterior como um local de liberdade, exploração e bem-estar, associando-o a oportunidades de brincar, descobrir e interagir com os pares de forma mais autónoma e espontânea. De acordo com Malone e Tranter (2003), as crianças tendem a atribuir ao espaço exterior um significado positivo, valorizando-o como um ambiente que lhes permite maior controlo sobre as suas ações, contacto com a natureza e experiências sensoriais diversificadas, aspetos que nem sempre estão presentes no contexto da sala de aula. Estas percepções reforçam a ideia de que o exterior é vivido pelas crianças como um espaço de expressão, experimentação e construção de sentido.

A literatura destaca ainda que as conceções das crianças sobre o espaço exterior estão intimamente relacionadas com as oportunidades que lhes são proporcionadas nesse contexto. Änggård (2016) refere que, quando as crianças têm acesso regular a ambientes exteriores ricos e desafiantes, tendem a percecioná-los como lugares de aprendizagem, criatividade e relação com o mundo natural, desenvolvendo uma ligação afetiva ao espaço e ao meio envolvente. Por outro lado, espaços exteriores pouco diversificados ou excessivamente controlados podem ser percecionados pelas crianças como limitadores das suas possibilidades de ação e descoberta.

Neste sentido, dar voz às crianças na análise dos espaços exteriores permite compreender de forma mais aprofundada como estas experienciam e interpretam esses contextos, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas. O *Mosaic Approach*, desenvolvido por Clark e Moss (2011), constitui um exemplo de metodologia que valoriza múltiplas formas de expressão infantil, como a observação, o diálogo, o desenho ou a fotografia, para aceder às percepções das crianças sobre os espaços educativos. Este tipo de abordagem evidencia que as crianças são capazes de identificar aspetos do espaço exterior que consideram significativos para o seu bem-estar e aprendizagem, oferecendo contributos relevantes para a sua organização e utilização pedagógica.

Assim, considerar as percepções das crianças sobre o espaço exterior implica reconhecer o seu papel ativo na construção dos contextos educativos. Estudos qualitativos demonstram que as crianças percecionam o espaço exterior como um local

de liberdade, exploração e bem-estar, associando-o à possibilidade de brincar de forma menos condicionada, descobrir o meio envolvente interagir com os pares e tomar decisões de forma mais autónoma. Investigações como as de Malone e Tranter (2003) mostram que as crianças valorizam o exterior como um espaço onde sentem maior controlo sobre as suas ações e oportunidades de brincadeira espontânea, enquanto Rickinson et al. (2004) salientam que o contacto com contextos exteriores promove maior envolvimento e motivação. De igual modo, estudos de Dymont e Bell (2008) indicam que as crianças atribuem significado positivo aos espaços exteriores ricos em elementos naturais, associando-os a experiências de bem-estar, movimento e exploração ativa. Integrar estas perspetivas no planeamento e na organização do espaço exterior contribui, assim, para a criação de ambientes mais inclusivos, significativos e alinhados com os interesses e necessidades das crianças, reforçando uma conceção de educação centrada na criança e na valorização das suas experiências (Bento, 2015; Silva et al., 2016).

2.2.4. A organização do espaço exterior e o seu potencial pedagógico

A organização do espaço exterior constitui um elemento essencial na promoção de experiências educativas significativas, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB. Quando pensado e estruturado de forma intencional, este espaço torna-se um meio privilegiado para o desenvolvimento global da criança, promovendo aprendizagens que integram o fazer, o sentir e o pensar. A literatura evidencia que a forma como o espaço exterior é organizado influencia diretamente a qualidade das interações, a autonomia, a criatividade e o envolvimento das crianças nas suas experiências, assumindo-se, por isso, como um verdadeiro ambiente educativo (Fjørtoft, 2004; O'Brien, 2009).

O espaço exterior deve ser concebido como uma extensão natural do ambiente de aprendizagem, integrando-se no currículo e proporcionando oportunidades diversificadas de exploração, experimentação e descoberta. Assim, a organização física e pedagógica deste espaço deve favorecer a curiosidade, a autonomia e a interação com o meio, transformando-o num verdadeiro contexto educativo. Deste modo, este contexto pedagógico ultrapassa apenas a função de recreio, tornando-se um componente curricular que amplia as oportunidades de aprendizagem e estimula o desenvolvimento integral das crianças (Cruz, 2013).

Bento (2017) defende que o espaço exterior, quando pedagogicamente estruturado, mobiliza todas as dimensões do desenvolvimento da criança, promovendo aprendizagens globais e integradoras. A disposição dos espaços e a seleção de materiais devem incentivar a experimentação, o movimento, o contacto com a natureza e a cooperação entre pares. Um espaço exterior diversificado, com áreas destinadas ao jogo simbólico, à expressão artística, à investigação e à exploração livre, potencia experiências ricas e significativas, que respeitam o ritmo e os interesses das crianças. A intencionalidade educativa deve, assim, manifestar-se na forma como o espaço é configurado, garantindo que cada elemento presente estimula a ação, a descoberta e o prazer de aprender.

Libânio e Linhares (2020) destacam que o espaço exterior deve ser organizado de forma a garantir condições de segurança e acessibilidade, mas também diversidade e desafio, permitindo à criança agir, experimentar e resolver problemas em contextos reais. A sua organização deve, por isso, ser dinâmica e flexível, adaptando-se aos interesses e necessidades das crianças e promovendo a participação ativa destas no processo educativo.

Por sua vez, Pereira (2022) destaca que a valorização do espaço exterior contribui para uma educação mais contextualizada e próxima da realidade das crianças, permitindo-lhes aprender em contacto direto com o mundo que as rodeia. A organização intencional do espaço exterior estimula a curiosidade, a autonomia e a construção ativa do conhecimento, consolidando aprendizagens significativas e duradouras.

Assim, a organização do espaço exterior deve ser entendida não apenas na sua dimensão física, mas sobretudo enquanto opção pedagógica intencional. Quando concebido como ambiente educativo, este espaço potencia experiências reais e diversificadas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança e para o fortalecimento da sua relação com o meio envolvente. Deste modo, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o espaço exterior afirma-se como um recurso pedagógico com elevado potencial, cuja utilização consciente e sistemática enriquece o currículo e sustenta práticas educativas mais ativas, contextualizadas e centradas na experiência.

2.2.5. O espaço exterior como promotor de aprendizagens integradoras

O espaço exterior assume-se hoje como um contexto privilegiado para a promoção de aprendizagens integradoras nos ciclos iniciais da escolaridade, nomeadamente no JI e no 1.º CEB. Através dele, as crianças têm a possibilidade de aprender de forma ativa, participativa e contextualizada, envolvendo-se em experiências que estimulam simultaneamente a curiosidade, a autonomia e o desenvolvimento global, tal como evidenciam diversos estudos que destacam o valor educativo das aprendizagens ao ar livre e da aprendizagem experiencial (UNICEF, 2025; O'Brien 2009; Chawla, 2015). Como referem Bento e Portugal (2019), o espaço exterior possui um potencial educativo incomparável, permitindo que a criança explore, investigue e se relacione com o meio de forma integrada. Assim, este espaço não deve ser considerado apenas como um local de recreio, mas como um verdadeiro ambiente de aprendizagem, onde o corpo, a mente e a emoção se articulam no processo educativo.

A utilização regular de ambientes exteriores permite às crianças explorar, experimentar e construir conhecimento de forma significativa, apoiando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os domínios sociais, emocionais e motores. Por exemplo, Espadilha e Friães (2019) evidenciaram que, num agrupamento de JI, o contacto sistemático com o espaço exterior favoreceu o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais nas crianças. Tal reforça a ideia de que o exterior não é meramente palco de recreio, mas pode funcionar como verdadeiro espaço educativo.

Cruz (2013, p.8), enfatiza que “quando se fala em escola, não se devia apenas valorizar o espaço da sala de aula, mas ter em conta todo o espaço escolar”, ou seja, a escola deve ser pensada como um todo, onde o exterior complementa o interior, ampliando as oportunidades educativas. A autora defende que, quando a criança é confrontada com o espaço exterior, desenvolve uma perceção mais alargada dos seus limites, interage com os outros e aprende a respeitar regras e ritmos próprios. Nesta linha, Duarte (2015) refere que o contacto com o exterior e com a natureza potencia aprendizagens mais autênticas, que resultam da experiência direta e do envolvimento ativo das crianças com o meio. O espaço exterior é, portanto, um contexto de ação, de descoberta e de construção de saberes, no qual o educador assume um papel de mediador e facilitador dessas aprendizagens.

Segundo Pereira (2022), as experiências realizadas no exterior contribuem para aprendizagens mais ricas e diversificadas, uma vez que promovem a observação, a experimentação e o diálogo entre pares. A autora destaca ainda que estas experiências reforçam o sentido de pertença das crianças ao ambiente escolar e fortalecem os laços de cooperação e responsabilidade. De igual modo, Rosa (2022) sustenta que o exterior deve ser compreendido como um espaço pedagógico de exploração e criação, que incentiva a criança a questionar, a resolver problemas e a desenvolver pensamento crítico. A aprendizagem deixa, assim, de estar confinada às paredes da sala de aula, alargando-se a um espaço dinâmico, flexível e motivador.

Espadilha e Friães (2019), sublinham o papel do exterior como ambiente que fomenta a curiosidade e o envolvimento ativo. As autoras destacam que, quando devidamente planejado e articulado com as intenções pedagógicas, o espaço exterior transforma-se num prolongamento natural da sala de aula, promovendo aprendizagens com sentido e continuidade.

O espaço exterior incentiva as crianças a aprenderem a lidar com desafios, a cooperar e a respeitar o ambiente que as rodeia, sendo fulcral, as mesmas “aperceberem-se dos seus próprios limites (...) proporcionando oportunidades educativas diversas, devendo ser valorizada pelo” adulto (Wiar, 2021, p.12). Do mesmo modo, o autor especifica que a natureza e os espaços exteriores são fontes inesgotáveis de estímulos, proporcionando às crianças oportunidades de aprendizagem diversificadas. Esta visão é corroborada por Bento (2017), que considera o espaço exterior uma dimensão estruturante do processo educativo, por permitir que o aprender aconteça de forma espontânea, exploratória e integrada no quotidiano da escola.

O potencial educativo do espaço exterior, contudo, depende da forma como é concebido e utilizado. Cruz (2013) lembra que a simples existência de um pátio ou de um recreio não garante aprendizagens significativas, é necessária intencionalidade pedagógica e um planeamento adequado por parte dos educadores. Assim, a valorização deste espaço exige uma prática reflexiva e fundamentada, capaz de articular a liberdade de exploração das crianças com objetivos educativos claros.

A dimensão integradora das aprendizagens que emergem do espaço exterior reflete-se na articulação entre diferentes áreas do saber. Coelho et al. (2015), destacam que, neste contexto, a criança aprende a partir da ação e da experimentação, ligando conhecimentos das áreas das expressões, das ciências, da linguagem e da matemática de forma natural e significativa. No JI, esta integração acontece através do brincar e da

exploração livre, bem como através de atividades orientadas pelo educador, planeadas com intencionalidade pedagógica, enquanto no 1.º CEB se manifesta em atividades de investigação, observação e resolução de problemas. Em ambos os níveis educativos, o espaço exterior possibilita aprendizagens interdisciplinares que promovem uma compreensão global do mundo e o desenvolvimento de competências transversais, como evidenciam diversos estudos empíricos realizados em contexto de JI e 1.º Ciclo do Ensino Básico (Beames, Higgins & Nicol, 2012; Dillon et al., 2006; Machacaz, 2021; Rickinson et al., 2004; Rosa, 2022; Silva, 2021; Vieira, 2022).

Por exemplo, Vieira (2022) verificou que práticas pedagógicas interdisciplinares no espaço exterior favorecem o desenvolvimento de competências relacionadas com a literacia ambiental, bem-estar, pensamento crítico, criatividade e relacionamento interpessoal, ao integrar saberes científicos, linguísticos e sociais de forma articulada. De um modo semelhante, o estudo de Machacaz (2021) destaca que perceções e práticas de educação ambiental ao ar livre contribuem para o desenvolvimento de conhecimentos científicos e atitudes pró-ambientais nas crianças, reforçando a participação ativa e a reflexão crítica. Por fim, a investigação de Silva (2021) revela que atividades *outdoor* no JI promovem literacia científica nas crianças, nomeadamente capacidades como observação, classificação, previsão e formulação de hipóteses. Rickinson et al. (2004) e Dillon et al. (2006) destacam que a aprendizagem ao ar livre facilita a articulação curricular, promove o envolvimento ativo dos alunos e apoia o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. De forma complementar, Beames et al. (2012) defendem que experiências educativas em contextos exteriores promovem autonomia, colaboração e maior profundidade nas aprendizagens, reforçando a compreensão integrada do mundo.

Por conseguinte, o espaço exterior constitui um recurso pedagógico essencial para o JI e o 1.º CEB, não apenas pela diversidade de experiências que oferece, mas pela forma como integra as dimensões física, social, cognitiva e emocional do desenvolvimento das crianças. Os autores referidos anteriormente convergem na ideia de que a aprendizagem se torna mais significativa quando ocorre em contextos reais, naturais e dinâmicos, nos quais as crianças assumem um papel ativo no processo de descoberta. Neste sentido, diversos estudos que dão voz às crianças evidenciam que estas percecionam o espaço exterior como um contexto de liberdade, exploração, bem-estar e interação social, atribuindo-lhe um significado positivo enquanto lugar de aprendizagem e de relação com o meio (Änggård, 2015; Brown et al., 2018; Clark &

Moss, 2011, Malone & Trander, 2003). Valorizar o espaço exterior é, assim, valorizar uma educação que reconhece a criança como sujeito ativo, criativo e competente, capaz de atribuir sentido às experiências vividas e de aprender com e no mundo que a envolve.

2.2.6. Atividades pedagógicas no espaço exterior em JI e 1.º CEB

As atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço exterior assumem um papel cada vez mais relevante na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo reconhecidas como estratégias que potenciam aprendizagens significativas, integradas e contextualizadas. Ao proporcionar contacto direto com o meio natural e social, o espaço exterior permite às crianças aprender através da experiência, da ação e da interação, favorecendo uma abordagem ativa e participativa no processo educativo (Dillon et al., 2006).

No JI, as atividades pedagógicas no exterior centram-se frequentemente na exploração sensorial, na observação da natureza, na experimentação e no brincar, permitindo o desenvolvimento de competências científicas iniciais, motoras, sociais e emocionais. Estudos demonstram que atividades no exterior a este nível educativo favorecem a curiosidade, o questionamento e a construção de conceitos científicos de forma intuitiva, enquanto promovem atitudes de respeito pelo ambiente e pelo outro (Silva, 2021; Malone & Tranter, 2003). Através da observação de fenómenos naturais, da manipulação de materiais e da resolução de pequenos problemas em contexto real, as crianças constroem aprendizagens significativas e articuladas com as suas experiências quotidianas.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, as atividades pedagógicas no espaço exterior assumem um caráter mais sistematizado, permitindo a articulação entre diferentes áreas curriculares, nomeadamente o Estudo do Meio, a Matemática, o Português e as Expressões. No espaço exterior, as atividades pedagógicas organizam-se frequentemente em torno de estratégias que combinam momentos de contextualização prévia, exploração ativa e reflexão posterior. Conforme destacam Dymont e Bell (2008), a preparação destas atividades inclui a identificação e ativação de conhecimentos prévios das crianças, promovendo a formulação de hipóteses e o interesse pela investigação. Muitas vezes, as atividades envolvem a recolha de materiais naturais e a manipulação direta desses recursos no espaço exterior, o que favorece a aprendizagem sensorial e prática (Malone & Tranter, 2003). Abordagens como o STEAM outdoor têm

sido utilizadas para integrar ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática em experiências de aprendizagem interdisciplinares, estimulando o pensamento crítico e a resolução de problemas em contextos reais (Beames et al., 2012). Além disso, saídas de campo e atividades de descoberta são estruturadas para que as crianças possam explorar o ambiente de forma orientada, com mediação do educador que promove o diálogo, a cooperação entre pares e a expressão das observações (Rickinson et al., 2004). A reflexão e o registo, por meio de desenho, escrita ou apresentação oral, complementam estas atividades, consolidando os conhecimentos adquiridos e incentivando a comunicação e o pensamento crítico.

A literatura reforça que as atividades pedagógicas no espaço exterior são particularmente eficazes quando planeadas com intencionalidade pedagógica e integradas no currículo. Rickinson et al. (2004) e Beames et al. (2012) defendem que a aprendizagem ao ar livre não deve ser entendida como uma atividade ocasional, mas como uma prática educativa regular, capaz de enriquecer o currículo e promover aprendizagens profundas. Neste contexto, o papel do educador e do professor é fundamental, cabendo-lhes planificar, orientar e mediar as atividades, garantindo que estas respondem aos objetivos de aprendizagem e às necessidades das crianças.

Assim, as atividades pedagógicas no espaço exterior, quer no JI quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituem uma estratégia educativa potente, que promove aprendizagens integradas, o desenvolvimento de competências e a construção de atitudes e valores essenciais. Quando intencionalmente planificadas e articuladas com o currículo, estas atividades contribuem para uma educação mais ativa, significativa e contextualizada, centrada na criança e na sua relação com o mundo.

2.3. Metodologia

A definição da metodologia constitui um elemento fundamental em qualquer trabalho de investigação, uma vez que orienta o percurso percorrido para responder às questões formuladas e alcançar os objetivos propostos. É através das opções metodológicas que se estabelece a forma como o estudo é conduzido, quais os procedimentos adotados e de que modo se pretende compreender o fenómeno em análise.

No presente estudo, optei por uma abordagem de natureza qualitativa, pois esta permite explorar em profundidade as interpretações, experiências e significados

atribuídos pelos participantes ao contexto educativo. A investigação enquadra-se num desenho de estudo de caso, de carácter exploratório, procurando compreender de forma detalhada o modo como o espaço exterior contribui para o desenvolvimento, a aprendizagem e o envolvimento das crianças em diferentes etapas educativas.

2.3.1. Opções metodológicas

A presente investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa, uma vez que este tipo de metodologia privilegia a compreensão aprofundada dos fenómenos no contexto em que realmente ocorrem. Estrela (1994) destaca que a investigação qualitativa valoriza a interpretação das práticas, interações e significados construídos no quotidiano, tornando-se adequada quando o objetivo é analisar experiências reais no terreno. Nesta linha, Coutinho (2014) defende que este tipo de investigação se centra na forma como os sujeitos atribuem sentido às situações vividas, constituindo uma via adequada para compreender processos educativos complexos. Assim, esta metodologia revela-se pertinente para conhecer como as crianças e os profissionais experienciam e valorizam o espaço exterior, enquanto contexto de desenvolvimento, exploração e interação.

Nesta perspetiva, o estudo assume igualmente um carácter descritivo, uma vez que se pretende recolher informação rica, detalhada e contextualizada sobre as práticas observadas. Quivy e Campenhoudt (1992) destacam que a descrição rigorosa constitui um passo essencial na análise dos fenómenos sociais, permitindo identificar padrões e interpretações fundamentadas. Fortin (2009) acrescenta que este tipo de abordagem possibilita captar a autenticidade das situações reais, o que se torna especialmente relevante quando se analisa o espaço exterior como ambiente educativo que influencia o bem-estar, a autonomia e a ação das crianças. Esta dimensão adquire ainda maior pertinência considerando que, como defendem Bento e Portugal (2016), o espaço exterior constitui um contexto pedagógico que potencia aprendizagens significativas e experiências de desenvolvimento global.

No que se refere ao delineamento da investigação, o estudo enquadra-se num *design* de estudo de caso, visto que, segundo Ponte (1994), esta estratégia permite compreender em profundidade realidades educativas específicas e os motivos que as caracterizam. Segundo Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso enquadra-se na investigação qualitativa porque possibilita compreender detalhadamente um fenómeno

particular no seu contexto real. Nesta perspetiva, Yin (2003) destaca o estudo de caso como uma abordagem rigorosa para investigar questões “como” e “porquê”, particularmente adequada quando o fenómeno está inserido num contexto real que não pode ser manipulado pelo investigador. Assim, este estudo assume a forma de estudos de caso exploratórios, analisando vários contextos educativos para perceber como o espaço exterior é usado e vivido, tendo em conta as especificidades de cada situação observada.

Para além destes procedimentos, importa referir que, ao longo da prática supervisionada, desenvolvi algumas atividades pedagógicas em determinados contextos educativos, o que me permitiu aprofundar a compreensão das dinâmicas quotidianas e observar mais de perto a forma como o espaço exterior era utilizado pelas crianças e pelos profissionais. Embora esta intervenção direta não tenha ocorrido em todos os contextos, contribuiu para uma leitura mais detalhada das interações e das formas de exploração do espaço exterior. Tal aproximação enquadra-se no princípio da imersão naturalista, característico da investigação qualitativa, que, segundo Amado (2017), permite ao investigador compreender o fenómeno a partir de dentro, estando presente no ambiente real onde as ações ocorrem. A realização destas atividades funcionou, assim, como complemento relevante da recolha de dados. Paralelamente, realizei entrevistas às profissionais cooperantes, integrando as suas perspetivas sobre o uso pedagógico do espaço exterior, tal como sublinha Estrela (2018), ao reconhecer a importância das vozes dos intervenientes conseguimos compreender melhor as práticas educativas.

2.3.2. Contexto e participantes do estudo

O estudo foi desenvolvido em diferentes níveis educativos, abrangendo a Creche, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A constituição da amostra seguiu um critério de conveniência, integrando quatro profissionais de educação: uma educadora de creche, uma educadora de pré-escolar, uma professora do 1.º ano e uma professora do 3.º ano de escolaridade. Participaram ainda na investigação um total de 39 crianças da Educação Pré-Escolar, provenientes de duas instituições, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. No que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram envolvidas 41 crianças, com idades entre os 6 e os 9 anos, pertencentes ao 1.º e 2.º ano de escolaridade. Esta composição permitiu recolher

perspetivas diferenciadas sobre o uso e a vivência do espaço exterior ao longo das etapas do percurso educativo.

As educadoras entrevistadas apresentavam idades compreendidas entre os 39 e os 50 anos. No que respeita ao percurso académico, verificaram-se trajetórias distintas: uma das profissionais concluiu o bacharelato na Escola Superior de Educação de Santarém e, posteriormente, o complemento de licenciatura na Escola Maria Ulrich, enquanto outra realizou uma licenciatura em Educação de Infância, complementada por uma pós-graduação na área da Educação Especial, orientada para o domínio cognitivo e motor. O tempo de serviço destas educadoras situava-se entre os 22 e os 30 anos, respetivamente, evidenciando uma prática profissional consolidada. As participantes referiram ainda frequentar ações de formação contínua relacionadas com temáticas como a educação especial, o brincar em contexto escolar e familiar, e a comunicação com as famílias. Adicionalmente, mencionaram formações promovidas pelas entidades empregadoras, nomeadamente relativas a medidas de autoproteção, higiene e segurança, terapia da fala, estratégias e atitudes educativas, aspetos comportamentais, qualidade educativa e comunicação interpessoal. Estas informações, recolhidas através das entrevistas, revelam profissionais empenhadas na atualização das suas práticas e na valorização do desenvolvimento profissional contínuo.

No que se refere às professoras do 1.º CEB, estas encontravam-se na faixa etária entre os 42 e os 47 anos. As participantes eram detentoras de habilitação académica ao nível da licenciatura, correspondendo às exigências legais para o exercício da docência. O tempo de serviço variava entre os 20 e os 30 anos, refletindo experiência acumulada em diferentes contextos educativos. À semelhança das educadoras, também estas docentes afirmaram participar regularmente em ações de formação contínua, com especial incidência em áreas relacionadas com a prática pedagógica, comunicação com famílias, aspetos comportamentais e estratégias educativas, procurando reforçar e diversificar as suas competências profissionais. Os dados recolhidos permitiram identificar um grupo de professoras com percursos sólidos e preocupação sistemática com a melhoria das suas práticas, reconhecendo a importância da formação ao longo da carreira.

2.3.3. Procedimentos investigativos e éticos

Para dar início à investigação, foi enviado aos Encarregados de Educação das crianças o respetivo consentimento informado, autorizando a participação dos seus educandos no estudo e a eventual recolha de registos fotográficos ou de vídeo (Anexo X). Esta etapa revelou-se fundamental, uma vez que o estudo envolve participantes menores. Na maioria dos casos, o consentimento foi concedido, contudo, sempre que algum Encarregado de Educação optou por não autorizar a participação, essa decisão foi plenamente respeitada e nenhuma informação relativa a essas crianças foi recolhida ou incluída no estudo.

O processo de recolha de dados seguiu os princípios éticos essenciais da investigação em educação, nomeadamente a proteção da privacidade, a confidencialidade e o respeito pela autonomia dos participantes. Como salientam e Amado e Vieira (2017), cabe ao investigador garantir que a informação recolhida é utilizada exclusivamente para fins científicos e que qualquer elemento que possa permitir a identificação dos participantes é cuidadosamente preservado ou codificado. Assim, todos os dados obtidos foram tratados de forma sigilosa, sendo utilizados apenas no âmbito desta investigação. De igual modo, Mesquita (2020), a investigação com crianças exige um quadro ético estruturado, baseado no respeito pelos seus direitos, dignidade e proteção, o que implica consentimento informado, anonimato e salvaguarda da privacidade dos participantes.

Para assegurar o anonimato e organizar os dados de forma clara e sistemática, foi criado um sistema de codificação. As crianças da Educação Pré-Escolar foram identificadas com a letra “C”, seguida de um número sequencial (C1, C2, C3...), enquanto as crianças do 1.º CEB foram identificadas com a letra “A” (A1, A2, A3...). Relativamente às profissionais entrevistadas, as educadoras foram assinaladas com “E” e as professoras com “P”, também acompanhadas de um número (E1, E2; P1, P2). Este procedimento garantiu a proteção da identidade dos participantes e facilitou a organização dos dados recolhidos.

A credibilidade e o rigor da investigação foram reforçados através da triangulação dos dados, cruzando diferentes fontes e métodos de recolha de informação. Conforme refere Flick (2005), a triangulação permite integrar diversas

perspetivas, aumentando a validade e consistência das interpretações produzidas. Neste estudo, este procedimento contribuiu para uma compreensão mais abrangente e fundamentada das práticas observadas.

2.3.4. Recolha e análise de dados

Como já foi mencionado anteriormente a recolha de dados deste estudo assentou numa abordagem qualitativa, recorrendo a técnicas que permitiram observar, registar e interpretar os fenómenos educativos no contexto natural em que ocorrem. Os instrumentos utilizados permitiram reunir informação diversificada e complementar, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas vividas pelas crianças nos espaços exteriores.

Observação participante não estruturada

A observação constituiu uma das principais técnicas de recolha de dados neste estudo, enquadrando-se nas abordagens qualitativas que valorizam o conhecimento produzido no contexto natural onde os fenómenos (Amado & Freire, 2017). Realizou-se uma observação participante não estruturada durante o estágio, permitindo integrar o investigador no quotidiano, registando acontecimentos de forma espontânea e contínua. Esta prática possibilitou acompanhar as rotinas, captar eventos significativos e recolher dados sobretudo na forma de notas de campo e registos fotográficos. Segundo Estrela (2018), a observação é fundamental para compreender a ação educativa.

Como referem observar no terreno permite compreender de forma aprofundada as interações e práticas educativas tal como acontecem. A observação participante não estruturada permite ao investigador integrar-se no quotidiano do contexto, registando acontecimentos de forma espontânea e contínua.

Durante o estágio desenvolvi observação participante, assumindo simultaneamente o papel de estagiária e investigadora. Esta posição possibilitou acompanhar de perto as rotinas e captar acontecimentos significativos. Os dados recolhidos assumiram sobretudo a forma de notas de campo e registos fotográficos, que permitiram documentar situações relevantes e apoiar a análise posterior. Segundo Amado e Freire (2017), as notas de campo são essenciais na investigação qualitativa, pois permitem registar descrições, reflexões e interpretações de modo sistemático.

Registos fotográficos e notas de campo

Os registos fotográficos foram utilizados como instrumento complementar da observação. As fotografias permitem documentar contextos e acontecimentos, funcionando como suporte visual que reforça a descrição dos fenómenos observados. (Carmo & Ferreira, 2008; Fortin, 2009).

As notas de campo, escritas ao longo da prática, constituíram um recurso essencial para captar detalhes, sentimentos, interações e interpretações emergentes. Este tipo de registo é central na investigação qualitativa porque preserva a riqueza do vivido, facilitando a construção de significados (Amado e Freire, 2017; Sá-Chaves, 2011).

Entrevistas semiestruturadas às educadoras e professoras

Para complementar a observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas às educadoras e professoras dos contextos em estudo. A entrevista semiestruturada, segundo Carmo e Ferreira (2008), permite uma conversa orientada, mas flexível, possibilitando aprofundar opiniões e explorar significados. As entrevistas foram organizadas em blocos temáticos para garantir uma estrutura clara e focada. Em ambos os casos, iniciou-se com a legitimação da entrevista, onde foram explicados o objetivo do estudo, assegurado o anonimato e a confidencialidade, e solicitada autorização para gravação. Seguiu-se a caracterização pessoal dos participantes, que abordou o percurso académico e profissional, bem como aspetos específicos da prática educativa. No caso das professoras, esta parte incluiu também questões sobre o perfil dos alunos e os projetos desenvolvidos. O bloco central focou-se na utilização do espaço exterior, abordando temas como a frequência e condições de uso, os tipos de atividades desenvolvidas (orientadas ou de exploração livre), o papel do educador/professor durante as atividades, as aprendizagens promovidas, dificuldades encontradas e exemplos de boas práticas. Por fim, a entrevista terminou com um momento de conclusão no qual as participantes puderam acrescentar considerações relevantes.

Durante as entrevistas, foram garantidos princípios éticos fundamentais, como a explicação do objetivo, anonimato e confidencialidade, em conformidade com as recomendações apresentadas por Amado (2017) e Estrela (1994).

Os guiões das entrevistas encontram-se nos anexos XI e XII.

Focus group com crianças

Para aceder às perspetivas das crianças sobre o espaço exterior, foram realizados *focus group* com pequenos grupos. Segundo Guerra (2006), o *focus group* é uma técnica útil para recolher opiniões geradas na interação entre participantes, permitindo obter informação de forma dinâmica e contextualizada. Esta abordagem mostrou-se particularmente adequada ao trabalho com crianças, promovendo um ambiente descontraído e facilitando a partilha das suas experiências.

Foram tidos cuidados específicos, como o uso de linguagem simples, dinâmicas lúdicas e respeito pelo ritmo e espontaneidade das crianças.

Os guiões das entrevistas de *focus group* encontram-se nos anexos XIII e XIV.

Atividades pedagógicas desenvolvidas

Algumas das atividades pedagógicas que desenvolvi ao longo do estágio foram igualmente consideradas fontes de dados, permitindo recolher informações autênticas sobre comportamentos, interesses e modos de participação das crianças em contexto real (Coutinho, 2014). Estas atividades foram organizadas em diferentes fases, começando por uma introdução contextualizada, que incluía a ligação ao quotidiano das crianças ou a apresentação de uma situação-problema a resolver, quer em sala de aula, quer no espaço exterior. As atividades implicavam a saída para o espaço exterior, com o propósito de explorar, descobrir e experimentar diretamente o meio envolvente, potenciando aprendizagens significativas e integradoras. Durante a realização das atividades, procedeu-se à observação sistemática e ao registo de comportamentos, interações e expressões das crianças, utilizando notas de campo e registos fotográficos para documentar os processos e os resultados. Após as atividades, promovia-se um momento de reflexão e comunicação, durante o qual as crianças partilhavam os seus resultados, dúvidas e descobertas, facilitando a consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento da linguagem oral. Desta forma, a organização das atividades pedagógicas assentou em momentos sequenciais de contextualização, planeamento, exploração, registo e comunicação, permitindo não só a recolha de dados diversificados, mas também o envolvimento ativo das crianças em todas as fases do processo educativo.

Análise de conteúdo

A análise dos dados recolhidos seguiu a técnica de análise de conteúdo, que envolve categorização sistemática e interpretação da informação (Guerra, 2006; Bardin, 1977). Este procedimento permitiu organizar a informação de forma estruturada, identificar padrões e extrair significados, articulando os resultados com os objetivos da investigação e o enquadramento teórico, contribuindo para uma compreensão aprofundada das vivências das crianças no espaço exterior.

2.4. Apresentação e discussão dos resultados

A análise que se segue apresenta e discute os resultados obtidos ao longo da investigação, organizando-os de acordo com os objetivos definidos para o estudo. Procurei apresentar apenas a informação mais significativa e diretamente relacionada com as questões orientadoras, de forma a garantir uma leitura clara, coerente e centrada nos objetivos em análise. Assim, este capítulo integra os principais contributos recolhidos através das entrevistas, *focus group*, observação participante, notas de campo e demais registos que sustentaram a compreensão das perceções das educadoras/professoras e das crianças, bem como das características do espaço exterior que favorecem as aprendizagens das crianças do JI e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Igualmente, são analisadas as atividades pedagógicas realizadas no espaço exterior promotoras de aprendizagens integradoras, permitindo uma visão ampla e integrada do impacto e potencial educativo deste contexto.

2.4.1. Perceções das educadoras e professoras em relação ao espaço exterior para a promoção de aprendizagens

As duas educadoras entrevistadas reconheceram que o espaço exterior desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e constitui um recurso pedagógico essencial na prática educativa (N=2), o que vai ao encontro da perspetiva de Ganhão (2017), ao defender que o exterior se assume como um contexto privilegiado para o desenvolvimento integral quando é intencionalmente valorizado pelo adulto. Para ambas, o exterior é percecionado como um contexto privilegiado pela liberdade que proporciona às crianças, aspeto igualmente destacado por Bento e Dias (2017), que referem que o espaço exterior favorece experiências mais espontâneas e autênticas. A profissional E1 afirma que as crianças o preferem “porque se sentem mais

livres”, enquanto a E2 refere que o espaço natural “mais selvagem é que os faz feliz”, evidenciando a importância da relação com ambientes naturais, tal como sublinhado por Inácio (2019).

O espaço exterior é igualmente valorizado pelo seu potencial pedagógico e pela diversidade de experiências que possibilita. Ambas consideram que o exterior permite promover aprendizagens significativas em múltiplas áreas (N=2), corroborando a ideia de Duarte (2015), segundo a qual as aprendizagens mais significativas emergem da ação e da experiência em contextos reais. Para E1, “todas as aprendizagens que pretendemos” podem ser desenvolvidas no exterior, destacando a socialização e a exploração de materiais naturais. A educadora E2 reforça esta perspetiva ao afirmar que as aprendizagens no exterior são transversais às três áreas curriculares, permitindo às crianças “conviver, partilhar, conhecerem-se e socializar”, mas também desenvolver capacidades linguísticas e lógicas, além de ampliar conhecimentos sobre o meio envolvente, o que vai ao encontro da visão integradora defendida por Correia (2021).

O exterior surge igualmente como um espaço de exploração livre, mas também de atividades orientadas, sendo que ambas as educadoras combinam estes dois tipos de práticas (N=2). Esta articulação entre liberdade e intencionalidade pedagógica reflete a postura defendida por Sá (2016), que atribui ao educador um papel flexível entre observador, mediador e participante. A E1 justifica esta diversidade afirmando que “o espaço exterior se adequa a todo o tipo de atividades”, enquanto E2 refere alternar entre orientação e liberdade, dependendo das necessidades do grupo, salientando que as crianças valorizam construir as suas próprias brincadeiras “eu procuro dar espaço para as crianças criarem as suas próprias brincadeiras, mas também guio algumas atividades quando sinto que é importante direcionar o que estão a fazer para objetivos específicos.”. Esta postura evidencia que as crianças valorizam construir as suas próprias brincadeiras, em consonância com Correia (2021).

As educadoras revelam ainda que recorrem ao exterior com elevada frequência (N=2). A E1 indica utilizá-lo “sempre que posso”, enquanto a E2 afirma utilizá-lo “praticamente todos os dias”, evidenciando uma prática alinhada com a conceção do exterior como extensão da sala de atividades, conforme defendido por Inácio (2019). Ambas reconhecem que o espaço exterior funciona como extensão da sala de atividades, estabelecendo ligações entre aprendizagens desenvolvidas no interior e no exterior (N=2). Contudo, a observação realizada durante o estágio revelou que, na maior parte do tempo, o espaço exterior era utilizado principalmente para momentos de

recreio. Como registado nas notas de campo: “Durante a saída para o recreio, as crianças mostraram-se entusiasmadas e concentraram-se em jogos livres, sem intervenções pedagógicas orientadas pelas educadoras” (nota de campo a 16/12/2022) e “No tempo de recreio, as crianças exploraram livremente o espaço exterior, mas não foram observadas atividades orientadas ou planificadas com objetivos pedagógicos” (nota de campo a 18/05/2023). Este contraste sugere uma discrepância entre a perceção das educadoras relativamente ao uso do espaço exterior e a prática observada, evidenciando a necessidade de promover uma utilização mais intencional e diversificada do espaço exterior como contexto educativo.

Relativamente às características desejáveis do espaço exterior, ambas destacam a necessidade de ambientes ricos, diversificados e estimulantes (N=2), o que confirma a perspetiva de Correia (2021) sobre a importância da organização intencional do espaço. Para E1, o espaço ideal deve recriar “cozinhas de lama, oficinas de madeira, pneus gigantes, carros de papelão”, que remetem para uma representação da vida real. Já E2 destaca a importância de haver tanto um parque mais estruturado como “um espaço mais natural e selvagem”, refletindo a valorização da diversidade de desafios, tal como defendido por Wiart (2021).

No que concerne ao papel do educador, ambas enfatizam a observação, o acompanhamento e a mediação intencional das interações das crianças (N=2), confirmando a centralidade da observação pedagógica referida por Ganhão (2017). A E1 refere que intervém “de forma a promover mais e melhores comportamentos”, enquanto E2 destaca a importância de “conversar e ouvir muito” e de promover a atenção aos elementos naturais presentes no espaço envolvente, evidenciando práticas de escuta ativa, conforme sublinhado por Bento e Dias (2017).

Quanto às dificuldades, a educadora E1 identifica sobretudo obstáculos relacionados com a dinamização das atividades, afirmando que muitos educadores ainda veem o exterior apenas como um espaço de brincadeira livre, havendo “tanto mais para fazer”. Esta perceção vai ao encontro das limitações apontadas por Duarte (2015), que defende a necessidade de maior intencionalidade pedagógica no exterior. A profissionais E2 associa as dificuldades principalmente a questões físicas e de segurança, como silvas, paus, alergias e irregularidades do terreno, salientando que, apesar disso, tais obstáculos podem transformar-se em desafios à medida que as crianças crescem (Cruz, 2013).

Por fim, ambas partilharam exemplos de boas práticas pedagógicas no exterior, que ilustram uma prática pedagógica alinhada com a perspetiva de Correia (2021) e Duarte (2015), evidenciando a integração de conteúdos curriculares de forma experiencial e significativa. A participante E2 refere uma atividade de dramatização da história do Capuchinho Vermelho realizada no pinhal, seguida de piquenique e exploração livre. Já E1 destaca atividades envolvendo cozinhas de lama, experiências com água e exploração de materiais naturais, integrando conteúdos matemáticos e científicos de forma prática.

Em síntese (Anexo XV), as duas educadoras atribuem elevada importância ao espaço exterior enquanto contexto promotor de liberdade, exploração, aprendizagens significativas e desenvolvimento global. O exterior surge como espaço de experiências ricas e integradoras, que potencia relações sociais, autonomia e ligação ao meio natural, assumindo um papel essencial no quotidiano educativo.

No contexto de 1.º ciclo, as duas professoras entrevistadas reconhecem que o espaço exterior possui potencial educativo e desempenha um papel relevante no bem-estar dos alunos (N=2). Contudo, ambas referem que, no contexto em que exercem funções, o espaço exterior é utilizado quase exclusivamente para momentos de recreio e intervalo, não sendo explorado de forma pedagógica e intencional durante o tempo letivo, demonstrando uma separação entre espaço de aprendizagem e espaço de pausa, tal como identificado por Inácio (2019). A professora P1 refere que o recreio “serve sobretudo para eles brincarem e libertarem energia”, enquanto a P2 afirma que o exterior “é essencialmente um espaço de pausa”.

Relativamente à caracterização do espaço exterior, as professoras apontam várias limitações (N=2). A participante P1 descreve o recreio como um espaço “pouco rico em estímulos”, utilizado apenas durante o intervalo e o período de almoço, salientando ainda que, em dias de chuva, os alunos permanecem no interior da sala, uma vez que “não há condições para se abrigarem”. De forma semelhante, a entrevista P2 caracteriza o espaço exterior como “totalmente cimentado”, com algumas zonas cobertas, sendo a sua utilização condicionada pela organização da escola e pela necessidade de garantir segurança e gestão dos diferentes grupos de alunos.

No que respeita ao papel do espaço exterior para os alunos do 1.º ciclo, ambas o associam principalmente à necessidade de movimento, convívio e descanso das exigências da sala de aula (N=2). A profissional P1 refere que o recreio é fundamental

para que os alunos “possam correr e gastar energia”, contribuindo para uma maior tranquilidade no regresso à sala. A P2 acrescenta que este espaço é importante para a socialização, permitindo às crianças “estar com os colegas e brincar livremente”.

Quanto à frequência de utilização do espaço exterior, ambas confirmam que este é utilizado apenas nos tempos previstos para recreio e intervalo (N=2). A P1 afirma que “não costuma realizar atividades fora da sala”, enquanto a P2 refere que o uso pedagógico do exterior “não acontece”, sobretudo devido às condições físicas do espaço e à organização da escola.

Relativamente ao tipo de atividades realizadas no exterior, as respostas das professoras indicam que estas se limitam essencialmente à brincadeira livre durante os intervalos (N=2). A P1 refere que os alunos brincam sobretudo a jogos espontâneos, enquanto a P2 destaca jogos de movimento e interação entre pares, sem orientação direta do professor.

Apesar da reduzida utilização pedagógica, ambas as professoras reconhecem que o espaço exterior poderia promover aprendizagens relevantes (N=2). A P1 considera que, se fosse bem organizado, poderia favorecer aprendizagens no âmbito do Estudo do Meio e da Educação Física. Contudo, as aprendizagens não se limitam a estas áreas. O espaço exterior permite trabalhar diversas áreas curriculares de forma interdisciplinar e integradora. Conforme apontam Rickinson et al. (2004), o ensino ao ar livre favorece a articulação entre diferentes domínios do saber, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas, que envolvem competências cognitivas, sociais e emocionais. Esta abordagem integrada valoriza a exploração, o pensamento crítico e a criatividade, reforçando o papel do espaço exterior como um ambiente rico para aprendizagens diversificadas. A P2 acrescenta que o exterior poderia contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e das competências sociais, salientando que “há muitas aprendizagens que acontecem naturalmente nas interações”.

Relativamente à articulação entre interior e exterior, ambas admitem que esta ligação é pouco evidente no quotidiano escolar (N=2). A P1 refere que “raramente se faz essa articulação”, enquanto a P2 reconhece que o exterior não é encarado como uma extensão da sala, mas sim como um espaço separado do trabalho pedagógico: “No nosso dia a dia, o espaço exterior é mais visto como um local para o recreio, não como uma extensão das atividades que fazemos dentro da sala.”

No que concerne às características desejáveis do espaço exterior, ambas defendem a necessidade de ambientes mais ricos, seguros e estimulantes (N=2). A P1 destaca a importância de espaços cobertos, zonas verdes e materiais diversificados referindo que “acho fundamental termos espaços cobertos para os dias de chuva, zonas verdes para as crianças estarem em contacto com a natureza e materiais que possam usar de várias formas para desenvolver a criatividade”, enquanto a P2 refere a necessidade de estruturas fixas e materiais móveis que permitam uma utilização pedagógica do recreio, nomeando que “seria muito útil termos estruturas fixas, como bancos ou obstáculos, e também materiais móveis que as crianças possam manipular, para que o recreio deixe de ser só um espaço de lazer e passe a ser uma extensão pedagógica”.

Quanto às dificuldades associadas à exploração do espaço exterior, as professoras apontam sobretudo limitações físicas, condições climatéricas e questões de segurança (N=2). A P1 refere a inexistência de abrigo em dias de chuva como um entrave significativo, enquanto a P2 destaca a organização dos horários e a partilha de espaços como fatores que dificultam a utilização pedagógica do exterior.

As limitações física, organizacionais e climatéricas referidas pelas professoras confirmam os constrangimentos apontados por Wiart (2021), que reconhece a existência de fatores externos que condicionam a prática pedagógica no exterior.

Por fim, quando questionadas sobre boas práticas pedagógicas no exterior, ambas reconhecem não desenvolver atividades estruturadas nesse contexto (N=2). Ainda assim, referem que os momentos de recreio são importantes para o equilíbrio emocional das crianças e constituem oportunidades informais de aprendizagem social.

Desta forma (Anexo XVI), as professoras do 1.º ciclo reconhecem o potencial do espaço exterior enquanto contexto promotor de movimento, socialização e bem-estar.

No entanto, no contexto observado, o exterior é utilizado exclusivamente para recreio, não sendo explorado de forma pedagógica intencional, sobretudo devido às limitações físicas, organizacionais e climatéricas do espaço disponível.

De forma comparativa, torna-se evidente um contraste significativo entre as perceções e práticas associadas ao espaço exterior no pré-escolar e no 1.º ciclo. No contexto de educação pré-escolar, o espaço exterior é assumido pelas educadoras como um ambiente educativo, integrado na rotina diária e utilizado de forma intencional para promover aprendizagens. As práticas descritas revelam uma visão pedagógica do exterior enquanto extensão da sala de atividades, onde se articulam momentos de

exploração livre e atividades orientadas. Em oposição, no 1.º ciclo, embora as professoras reconheçam o potencial educativo do espaço exterior, este é pouco valorizado enquanto contexto de aprendizagem. As limitações físicas, organizacionais e climatéricas dos espaços exteriores, aliadas a uma cultura escolar mais centrada no trabalho de sala de aula, condicionam a utilização pedagógica do exterior, reforçando uma separação entre os contextos interior e exterior. Este contraste evidencia a necessidade de repensar as práticas do 1.º ciclo, promovendo uma abordagem mais integrada e pedagógica do espaço exterior, em continuidade com as orientações e práticas valorizadas no pré-escolar.

2.4.2. Perceções das crianças em relação ao espaço exterior

A análise das respostas recolhidas no *focus group* realizado com as 22 crianças do pré-escolar, resultou na organização de diferentes categorias e subcategorias temáticas (Anexo XVII). Importa referir que o número de ocorrências (N) associado a cada categoria não corresponde ao número total de crianças, mas sim ao número de menções feitas dentro de cada tema. Assim, uma mesma criança pode contribuir para mais do que uma categoria, enquanto outras podem não ter formulado qualquer resposta relativamente a determinados aspetos. Por esse motivo, o total de N é superior ao número total de participantes. Esta forma de contabilização é habitual na análise de conteúdo e permite identificar tendências, interesses e padrões mais representativos nas perceções das crianças.

As crianças revelaram uma visão concreta do espaço exterior, associando-o à liberdade de movimento, ao contacto com elementos naturais, à exploração e à brincadeira entre pares. Estas perceções vão ao encontro do que a literatura tem vindo a evidenciar, ao reconhecer que as crianças atribuem ao espaço exterior significados associados à liberdade, ao bem-estar e à possibilidade de agir de forma mais autónoma, em contraste com os constrangimentos do espaço interior (Malone e Tranter, 2003; Clark e Moss, 2011).

Assim na análise dos espaços favoritos do JI (N = 17), verificou-se que muitas crianças destacaram a casinha e o jogo simbólico (N = 5), valorizando a possibilidade de recriar situações do quotidiano: “Gosto da casinha para brincar às mães” (C4) e “Faço sopa para os bebés no fogão da casinha” (C17). O tapete foi mencionado por quatro crianças, sobretudo como um espaço de leitura e descanso: “Vou ver livros para o

tapete” (C1) e “Deito-me no tapete a relaxar, adoro o tapete” (C6). A área da construção (N = 4) foi igualmente apreciada, como demonstram os excertos “Faço torres” (C10) e “Brinco com os legos” (C3). Por fim, o recreio foi referido por quatro crianças, sobretudo pela liberdade de movimento que proporciona: “Gosto de correr lá fora” (C7) e “Gosto de brincar com os amigos na rua” (C11). Estes resultados indicam uma valorização do espaço exterior e da diversidade de experiências que este oferece, alinhando-se com Bento (2015), que sublinha a importância dos ambientes exteriores para as interações sociais e para o desenvolvimento motor, e com Neto (s.d.), que destaca o recreio como contexto privilegiado de ação física. Para além disso, estes resultados corroboram estudos que demonstram que as crianças valorizam espaços que lhes permitem recriar situações do quotidiano, imaginar e atribuir significado às suas ações, reconhecendo o jogo simbólico como uma forma central de expressão e construção de sentido (Änggård, 2016; Clark e Moss, 2011; Dymont & Bell, 2008).

Relativamente às atividades preferidas no recreio (N = 21), oito crianças destacaram atividades de movimento, como “Correr muito rápido” (C1) ou “Pular como um coelho” (C5), reforçando a valorização da liberdade motora. Cinco crianças mencionaram o jogo simbólico, tal como “Brincamos aos super-heróis” (C3), mostrando que este tipo de brincadeira se estende também ao exterior. Os elementos naturais foram igualmente valorizados (N = 4), como demonstram os excertos “Pego em paus para fazer espadas” (C8) e “Gosto de apanhar folhas” (C11). Por fim, quatro crianças destacaram os jogos, nomeadamente “Jogo à apanhada” (C4). Estas preferências confirmam as orientações das OCEPE (Silva et al., 2016), que defendem a importância do exterior enquanto espaço promotor de experiências corporais diversificadas e de liberdade de ação. A forte valorização do movimento e da ação corporal está em consonância com a perspetiva de Malone e Tranter (2003), que referem que o espaço exterior é percecionado pelas crianças como um contexto que lhes devolve controlo sobre o corpo e a ação, favorecendo experiências físicas e sensoriais essenciais ao seu desenvolvimento.

As atividades menos apreciadas (N = 7) incluíram o esforço físico (N = 3), como referido por “Canso-me a correr” (C1), o desconforto associado ao clima e ao piso (N = 3) “Fico com muito calor” (C8) e “O chão é duro” (C11) e a falta de materiais disponíveis (N = 1), expressa na afirmação “Não temos quase brinquedos lá fora” (C22). Estes resultados evidenciam limitações já identificadas por Pereira (2022), que alerta para a necessidade de enriquecer os recursos exteriores para promover maior envolvimento e

diversidade de experiências. Tal como refere Änggård (2016), as percepções das crianças sobre o espaço exterior estão diretamente relacionadas com as condições materiais e organizacionais do mesmo, podendo espaços pouco diversificados ou desconfortáveis limitar a exploração, o envolvimento e o prazer associados à experiência exterior.

No que respeita às brincadeiras habituais no recreio (N = 16), predominam os jogos simbólicos e as interações espontâneas entre pares, potenciadas pela presença de árvores, pomar, pinhal e alguns animais, permitindo experiências exploratórias e imaginativas, conforme defendido por Rosa (2022). Contudo, apesar deste potencial, verificou-se que o espaço exterior não está a ser explorado de forma intencional e pedagógica, situação identificada também por Cruz (2013) em diversos contextos educativos.

Quanto às ideias para o “recreio ideal” (N = 22), as crianças manifestaram desejos muito concretos, que revelam as suas necessidades e expectativas. Os materiais móveis foram os mais referidos (N = 12), tais como bolas e cordas: “Bolas grandes” (C1), “Cordas para saltar” (C4), reforçando a importância do brincar ativo, promotora de coordenação motora e cooperação entre pares (Cruz, 2013). As estruturas fixas (N = 7) surgiram em pedidos como “Queria brincar na caixa de areia” (C2), enfatizando a relevância do jogo simbólico e da exploração sensorial, aspetos evidenciados por Duarte (2015). Os elementos naturais (N = 5) também foram valorizados: “Queria ir ver os animais” (C3) e “Queria ir ao pinhal” (C7), indicando a vontade de explorar a natureza, perspectiva apoiada por Rosa (2022) e pelas OCEPE. Três crianças referiram espaços temáticos, como “Casas para brincar” (C5), e duas destacaram materiais criativos: “Queria pintar lá fora” (C8). Por fim, outras ideias (N = 3) incluíram desejos como “Um escorrega gigante” (C14) e “Uma piscina de folhas” (C17), que revelam imaginação, procura de desafio e desejo de novidade. Dar visibilidade a estas propostas das crianças reforça a importância de escutar as suas vozes na organização dos espaços educativos, tal como defendem Clark e Moss (2011), ao sublinharem que as crianças são capazes de identificar, de forma clara, os elementos do espaço que consideram relevantes para o seu bem-estar e aprendizagem.

Após o momento inicial de recolha de opiniões sobre o recreio atual, procedeu-se à apresentação de cinco imagens de recreios provenientes de diferentes países (Japão, Austrália, Estados Unidos, Noruega e Escócia), selecionadas por apresentarem configurações distintas ao nível das estruturas fixas, materiais móveis e elementos

naturais (Anexo XVIII). O objetivo deste segundo momento consistiu em compreender que características visuais e estruturais das imagens despertavam maior interesse nas crianças e de que forma estas escolhas se relacionavam com as necessidades e preferências previamente identificadas. Esta estratégia metodológica encontra suporte no *Mosaic Approach* (Clark & Moss, 2011), ao recorrer a suportes visuais como mediadores da expressão infantil, permitindo aceder às perceções das crianças de forma mais rica, contextualizada e significativa.

Cada criança escolheu um dos recreios apresentados e justificou a sua preferência. As respostas foram categorizadas por país, resultando na seguinte distribuição: Japão (N=8), Austrália (N=6), Estados Unidos (N=4), Noruega (N=3) e Escócia (N=1).

Tal como referem Bento e Dias (2017), a observação de diferentes ambientes internacionais permite identificar dimensões universais do brincar, enquanto confronta as crianças com contextos mais ricos ou distintos daqueles a que estão habituadas. Esta estratégia possibilita entender aquilo que mais valorizam nos espaços exteriores, permitindo ajustar práticas educativas e decisões futuras de organização.

O recreio do Japão foi o mais escolhido (N = 8). Esta imagem apresentava três elementos muito marcantes: uma casinha de brincar, um escorrega e um baloiço grande, elementos que as crianças associaram a diversão, movimento e jogo simbólico. As justificações incluíram afirmações como: *“Eu quero este porque tem uma casinha para brincar”* (C7), *“Escolho o do escorrega”* (C3), *“Gosto do baloiço grande”* (C15), *“Tem coisas para brincar como a casinha”* (C1), *“Gosto de escorregar aqui”* (C19), *“Queria ir para a casinha com os meus amigos”* (C11), *“O baloiço é muito grande”* (C21) e *“Parece um parque divertido”* (C4). Estas preferências reforçam a valorização das estruturas fixas, já destacada por autores portugueses como Cruz (2013) e Duarte (2015) que sublinham sobre estas estruturas no recreio, explicitando que funcionam como suportes fundamentais para o desafio motor e para o jogo simbólico. Também Bento (2015) destaca que ambientes bem equipados e diversificados favorecem a imaginação, a autonomia e a participação ativa.

A imagem da Austrália foi escolhida por seis crianças (N=6), destacando-se pela forte presença de elementos naturais, como troncos, pedras, áreas de vegetação e percursos irregulares. As justificações demonstraram interesse pela aventura e pela exploração: *“Gostei porque parece uma floresta”* (C9), *“Quero saltar nos troncos”* (C13), *“Tem muitas plantas”* (C2), *“Dá para andar no caminho de madeira”* (C10), *“Parece o*

mato para descobrir coisas” (C18) e *“Tem coisas da natureza”* (C6). A preferência por espaços naturais é coerente com o que Bento e Portugal (2019) defendem ao referirem que ambientes com elementos naturais ampliam as possibilidades de exploração sensorial e criatividade. Também Rosa (2022) reforça que o contacto com elementos naturais potencia criatividade, autonomia e bem-estar, permitindo experiências que dificilmente se desenvolvem em espaços mais artificiais.

O recreio dos Estados Unidos (N = 4) apresentava uma área pavimentada com carros de brincar e zonas amplas para circulação. As crianças valorizaram sobretudo o movimento rápido e a condução dos veículos: *“Eu quero este porque tem carros”* (C12), *“Gosto de andar com os carros depressa”* (C16), *“Parece uma estrada para brincar”* (C5) e *“Queria conduzir os carros”* (C20). A presença de materiais móveis e veículos infantis encontra apoio teórico em Pinto (2025), que destaca o papel dos materiais transportáveis no desenvolvimento da coordenação motora e no envolvimento social entre pares.

A imagem da Noruega (N = 3) mostrava um recreio totalmente coberto de neve, com estruturas fixas semelhantes a um parque infantil, como baloiços. As crianças justificaram a sua escolha com base na novidade e no cenário invernal: *“Escolho este porque tem neve”* (C14), *“Gosto do parque com neve”* (C8) e *“Tem coisas de parque para brincar”* (C17). O interesse demonstrado pelo cenário natural, mesmo num ambiente frio, relaciona-se com Azevedo (2016), que defende a importância de oferecer experiências diversificadas ao ar livre, independentemente das condições meteorológicas, promovendo resiliência e descoberta.

A imagem da Escócia foi escolhida por uma criança (N = 1). Este recreio apresentava um ambiente exterior rico em materiais de exploração e elementos naturais, incluindo uma caixa de areia, pneus no chão, um quadro para desenhar, recipientes e outros materiais soltos que incentivam a criatividade. A criança justificou a sua escolha afirmando: *“Eu quero este porque tem muitas coisas para brincar, como a areia e os pneus”* (C22). Embora apenas uma criança tenha selecionado este espaço, a diversidade de materiais presentes é consistente com a perspetiva de Bento e Portugal (2019), que defendem a importância dos materiais soltos e naturais como promotores de exploração e imaginação. Contudo, várias crianças não o escolheram, possivelmente por preferirem estruturas fixas ou formas de movimento mais evidentes, mostrando a importância de equilibrar oferta de materiais com desafios motores no planeamento dos recreios educativos.

De forma global, a análise das percepções das crianças revela uma compreensão clara do que valorizam no espaço exterior e da forma como este influencia as suas experiências de brincar. Embora as opiniões recolhidas sejam diversas e, por vezes, até contraditórias entre si, emergem elementos comuns que permitem delinear aquilo que, para este grupo, constitui um “recreio ideal”. As crianças demonstram uma forte preferência por estruturas fixas como escorregas, baloiços e casinhas que reconhecem como elementos que favorecem o movimento, o desafio motor e o jogo simbólico. A presença de materiais móveis, como bolas, cordas, carros ou brinquedos de empurrar, surge igualmente como um aspeto central, associado ao prazer de correr, experimentar e interagir com os pares.

Apesar de no discurso infantil aparecerem com menor frequência, os elementos naturais permanecem relevantes. Árvores, folhas, paus, plantas ou espaços para explorar a natureza foram referidos com interesse, sobretudo quando associados a liberdade, descoberta e aventura. No entanto, a pouca adesão a recreios com lama ou ambientes mais da natureza parece refletir mais os constrangimentos culturais e a influência de normas adultas, como o receio de se sujarem ou de serem repreendidos, do que uma ausência de vontade de contactar com a natureza. Tal como defendem Bilton (2010), os espaços naturais são ricos em estímulos e possibilidades, oferecendo condições singulares de aprendizagem espontânea e sensorial, que não podem ser totalmente substituídas por equipamentos artificiais.

Verificou-se também que as crianças associam o recreio a um espaço de bem-estar, convivência e liberdade, onde podem correr, saltar, imaginar e estar com os outros. Esta dimensão relacional e emocional surge de forma transversal nas suas respostas, reforçando a ideia de que o recreio não é apenas um local de brincadeira, mas um contexto privilegiado para o desenvolvimento social e afetivo. As escolhas das imagens dos recreios internacionais mostram, precisamente, esta valorização da diversidade de oportunidades de brincar: os espaços que mais despertaram interesse foram aqueles que articulavam estruturas fixas com desafios motores e zonas de exploração.

Assim, conclui-se que o “recreio ideal”, segundo estas crianças, é um espaço equilibrado, que integra simultaneamente estruturas fixas apelativas, materiais móveis variados e elementos naturais acessíveis, possibilitando diferentes formas de brincar individuais e cooperativas e promovendo o movimento, a imaginação, a descoberta e a expressão pessoal. O recreio é, para este grupo, um lugar de liberdade e envolvimento

ativo, devendo, por isso, ser pensado como uma extensão pedagógica essencial, capaz de responder às suas necessidades, potenciais e interesses de forma integrada.

A análise das respostas recolhidas às entrevistas realizadas às crianças do 1.º ciclo permitiu identificar diferentes categorias e subcategorias que refletem a forma como estas percecionam o espaço exterior da escola e as experiências que nele vivem (Anexo XIX). Tal como no pré-escolar, o número de ocorrências (N) não corresponde ao número total de participantes, uma vez que cada aluno pode contribuir para mais do que uma categoria, enquanto outras podem não ter formulado respostas relativamente a determinados temas. Esta opção metodológica, característica da análise de conteúdo, permite identificar tendências e padrões representativos das perceções infantis. Tal como observado em estudos anteriores, também as crianças do 1.º ciclo associam o espaço exterior à liberdade de movimento, à interação social e ao bem-estar, percecionando-o como um contraponto às exigências do trabalho em sala de aula (Malone e Tranter, 2003).

No que diz respeito ao lugar favorito da escola, a grande maioria das crianças mencionou o recreio (N = 24), sobretudo pela liberdade de movimento e possibilidade de brincar com os amigos. Entre as crianças do 1.º ano, o destaque recaiu frequentemente sobre a caixa de areia, como demonstram afirmações como: “Gosto da areia porque faço castelos” (A3) e “Faço túneis e estradas” (A17). Já as crianças do 3.º ano, que usufruíam de um recreio exclusivamente cimentado, revelaram preferência pelo recreio da Escola Básica de 2.º e 3.º ciclo, onde dispunham de maior espaço e diversidade de colegas: “No recreio grande dá para correr mais” (A29) e “Gosto porque tem mais sítios para brincar” (A38). Para além disso, algumas crianças referiram a biblioteca como um dos espaços mais apreciados, valorizando a calma e a leitura: “Gosto de ler na biblioteca porque é mais sossegado” (A6).

Relativamente aos lugares menos apreciados, várias crianças referiram o desconforto associado ao chão completamente cimentado dos recreios, destacando que “se caímos, dói muito” (A11). O refeitório da escola de baixo, utilizado por todas as turmas do 1.º ciclo, foi também identificado como um espaço menos agradável devido ao barulho e ao tempo de espera: “É muito barulhento e demora muito” (A7). Estas perceções revelam que a organização dos espaços e as condições físicas influenciam significativamente o modo como as crianças vivenciam a escola.

A preferência entre sala de aula e recreio revelou uma clara predominância para o exterior (N=30). Esta escolha foi justificada pela necessidade de movimento e libertação de energia após períodos prolongados de trabalho na sala, como referido por várias crianças: “Gosto do recreio porque lá posso mexer-me” (A1), ou ainda “Fico mais feliz lá fora” (A20). Apenas um pequeno grupo referiu preferir a sala (N=5), principalmente por apreciarem atividades como desenhar ou ler: “Prefiro a sala porque gosto de desenhar” (A4).

No que diz respeito às atividades favoritas no recreio, as respostas revelaram diferenças entre os dois contextos. No 1.º ano, a caixa de areia foi amplamente mencionada como espaço de exploração e construção: “Faço estradas e montanhas na areia” (A8), bem como o painel sensorial “Gosto de rodar as rodas e ver como funciona” (A12). Nos alunos do 3.º ano, que não tinham acesso à caixa de areia nem a equipamentos de motricidade fina, destacaram-se sobretudo jogos de movimento como apanhada e futebol improvisado: “Brinco à apanhada todos os dias” (A22) e “Jogamos futebol no canto do recreio” (A34). As brincadeiras sociais, como conversar ou inventar jogos, surgiram também com relevância (N=9), especialmente entre os alunos mais velhos: “Fico a falar com as minhas amigas na sombra” (A30).

As atividades menos apreciadas incluíram a falta de materiais (N=6), observada tanto no 1.º como no 3.º ano, como ilustrado pela afirmação “Não temos bolas para todos” (A7). Foram ainda mencionadas situações de conflito, “Às vezes empurram e não gosto” (A27) e o piso duro que dificultava certas brincadeiras, “Custa quando caímos” (A24). Estas respostas refletem necessidades percebidas pelas próprias crianças relativamente à melhoria do recreio, nomeadamente ao nível dos materiais e do ambiente físico.

As brincadeiras habituais confirmam a importância do movimento e da socialização. Os jogos de equipa foram os mais mencionados (N=14), com destaque para o futebol e a apanhada. As crianças do 3.º ano referiram ainda o uso das zonas cobertas para brincar às escondidas ou conversar: “Brincamos às escondidas lá onde tem sombra” (A21). No 1.º ano, a exploração da areia manteve-se uma constante: “Faço túneis todos os dias” (A14), reforçando a importância dos elementos manipuláveis nesta faixa etária.

Quanto às atividades pedagógicas realizadas no exterior, várias crianças relataram que a professora dinamizava ocasionalmente momentos de leitura ao ar livre ou pequenas atividades de Estudo do Meio: “A professora às vezes lê histórias lá fora”

(A5). Contudo, a limitação física do recreio do 1.º ano, bem como a grande afluência ao espaço do 3.º ano, dificultava a frequência de atividades pedagógicas mais diversificadas.

Os alunos associaram, de forma muito consistente, sentimentos positivos às atividades no exterior, destacando sensações como bem-estar, motivação e liberdade: “Sinto-me feliz lá fora” (A28) e “É melhor respirar no recreio” (A35). Esta valorização emocional do espaço exterior reforça o seu papel enquanto contexto promotor de bem-estar e aprendizagem.

Por fim, quando questionadas sobre o que gostariam de acrescentar ao recreio, os alunos apresentaram sugestões muito concretas e alinhadas com as limitações observadas. Muitas referiram o desejo de ter estruturas fixas, como escorregas e baloiços (N=13): “Queria um escorrega grande” (A11). Outras destacaram a necessidade de mais materiais móveis, como bolas e cordas (N=11): “Precisávamos de mais bolas para brincar” (A5). A ausência de zonas verdes foi também referida, sobretudo no 3.º ano: “Queria árvores para ter sombra” (A33). Por fim, algumas crianças expressaram vontade de ter um recreio maior, considerando o espaço atual demasiado limitado: “O recreio é pequeno para todos” (A38).

As perceções das crianças do 1.º ciclo revelam uma valorização clara do recreio enquanto espaço de liberdade, movimento e interação. As diferenças entre o 1.º e o 3.º ano refletem-se nas experiências de brincar e explorar, influenciadas diretamente pela qualidade e diversidade dos espaços exteriores disponíveis. Apesar de reconhecerem aspetos positivos, as crianças identificam igualmente limitações e expressam necessidades específicas que reforçam a importância de repensar o recreio como um espaço educativo mais rico, seguro e estimulante.

De uma forma geral, a comparação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo revela que, embora ambos valorizem o recreio como espaço de liberdade, bem-estar e socialização, as necessidades e preferências variam significativamente entre os níveis. As crianças do pré-escolar dão maior importância ao jogo simbólico, à exploração sensorial e ao contacto com elementos naturais, refletindo uma forma de brincar mais imaginativa e centrada na descoberta. Já as crianças do 1.º ciclo privilegiam o movimento amplo e os jogos estruturados, evidenciando maior necessidade de espaço e materiais que promovam desafios motores. Assim, destaca-se a importância de adaptar o espaço exterior às características e interesses de cada faixa etária, garantindo experiências

ricas, seguras e pedagogicamente intencionais para todos os alunos. Ademais, em anexo (Anexo XX), encontra-se um quadro comparativo entre o pré-escolar e 1.º ciclo.

2.4.3. Aprendizagens integradoras no espaço exterior

No âmbito da prática pedagógica desenvolvida durante o estágio, o espaço exterior foi assumido como um contexto privilegiado para a promoção de aprendizagens integradoras, permitindo articular diferentes áreas de conteúdo, responder aos interesses das crianças e potenciar experiências significativas, tal como defendem Rickinson et al. (2004) e Beames et al. (2012), ao valorizarem a aprendizagem ao ar livre como promotora de experiências educativas integradas. Assim, neste subcapítulo, apresenta-se a caracterização das atividades pedagógicas realizadas no espaço exterior, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo, evidenciando de que forma estas contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens transversais, a partir da exploração do meio envolvente, da experimentação, da observação e da interação entre pares, princípios alinhados com uma abordagem sócioconstrutivista da aprendizagem (Vygotsky, 1978).

Observação de abelhas no jardim da instituição

No contexto da educação pré-escolar, uma das atividades realizadas no espaço exterior teve origem no interesse manifestado pelas crianças em aprofundar conhecimentos sobre as abelhas. Atendendo a esta curiosidade, realizou-se um passeio exploratório pelo jardim da instituição, com o objetivo de observar as flores existentes e identificar a presença de abelhas no ambiente natural (Anexo XXI), partindo dos interesses das crianças enquanto motor da aprendizagem, conforme defendido por Hohmann e Weikart (2011).

Durante esta atividade, as crianças foram incentivadas a observar atentamente os insetos, a sua interação com as flores e o seu modo de deslocação, promovendo a curiosidade científica, a observação direta e o contacto com a natureza. Nas notas de campo registou-se no dia 15/05/2023 que “as crianças mostraram entusiasmo ao identificar diferentes tipos de insetos, comentando espontaneamente sobre as suas cores e movimentos, o que revelou algum conhecimento prévio e interesse genuíno pelo tema”. Esta experiência permitiu ainda estabelecer ligações entre esses conhecimentos e novas aprendizagens sobre o meio natural, valorizando a exploração sensorial e a

aprendizagem pela experiência, tal como preconizado pelas OCEPE (Silva et al., 2016) que destacam a importância do contacto direto com o meio natural no desenvolvimento global da criança. Após o passeio exploratório pelo jardim da instituição, foi promovida uma conversa em sala onde as crianças partilharam as suas observações e impressões sobre as abelhas, reforçando a expressão oral e o pensamento crítico. Este momento de partilha permitiu consolidar as aprendizagens realizadas no exterior, facilitando a articulação entre a experiência prática e a construção coletiva do conhecimento. Tal pode ser comprovado pelos seguintes excertos das notas de campo a 15/05/2023: “as crianças estavam muito entusiasmadas ao observar as abelhas nas flores do jardim, algumas apontavam para os movimentos das abelhas enquanto outras tentavam imitá-las”; “Foi notável como vários grupos começaram a discutir entre si, partilhando informações sobre as cores e o tamanho das abelhas, demonstrando curiosidade e vontade de aprender mais” e “Durante a conversa, algumas crianças recordaram experiências anteriores com abelhas em casa ou em passeio, evidenciando a ativação de conhecimentos prévios.”.

Leitura e exploração da história no espaço exterior

Com o intuito de tornar a leitura mais envolvente e significativa, a atividade de leitura foi realizada no espaço exterior, criando um ambiente de maior proximidade, partilha e envolvimento do grupo. As crianças foram organizadas em roda, favorecendo a escuta ativa e a interação, tendo sido dada especial atenção à linguagem corporal e à direccionalidade da escrita, de modo que as crianças identificassem as convenções da leitura e da escrita, nomeadamente o sentido da esquerda para a direita (Anexo XXII), em consonância com as orientações para a educação literária na infância (Silva et al., 2016).

Ao longo da leitura, procedeu-se à introdução e exploração de novo vocabulário, através de questionamento dirigido, permitindo que as crianças estabelecessem relações entre os conhecimentos já adquiridos e os novos conceitos apresentados, como diferentes tipos de abelhas, os favos de mel e a figura do apicultor. Desta forma, promoveu-se o desenvolvimento da linguagem oral e o enriquecimento do léxico, em linha com a perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky (1978), que valoriza a interação verbal como mediadora da aprendizagem.

Complementarmente, recorreu-se à exploração de um poema relacionado com a temática, que foi recitado antes e após a leitura da história, bem como a recursos visuais construídos previamente, de forma a reforçar a compreensão e a motivação das crianças. A leitura foi realizada de forma dialogada, dando vida às personagens da narrativa, com o objetivo de cativar o grupo e estimular o seu envolvimento, estratégia apontada por Bento (2015) como potenciadora de aprendizagens significativas em contextos educativos diversificados.

No final da leitura, promoveu-se um momento de diálogo em grande grupo, através de questões orientadoras que permitiram avaliar a compreensão da história e os conhecimentos adquiridos. Para além da abordagem científica ao ciclo das abelhas e do mel, a narrativa permitiu trabalhar, de forma metafórica, valores como a entajuda e a cooperação, estabelecendo ligações com situações do quotidiano das crianças, contribuindo para a formação pessoal e social, conforme salientam Silva et al. (2016).

Posteriormente, as crianças realizaram uma representação gráfica da história da parte que mais lhes agradou. Esta atividade permitiu aferir a compreensão da narrativa, evidenciada pela capacidade das crianças em representar visualmente elementos-chave da história, como as abelhas, os favos de mel e o apicultor. Durante o processo, foi possível observar que as crianças articulavam ideias sobre o ciclo de vida das abelhas e os valores de cooperação apresentados, demonstrando que tinham interiorizado tanto os aspetos científicos, como os sociais da narrativa. Além disso, a expressão gráfica funcionou como um espaço de exploração simbólica e criatividade, áreas que motivam o grupo e contribuem para o desenvolvimento global da criança, alinhando-se com a perspetiva de Vygotsky (1978) sobre o papel da expressão simbólica na aprendizagem. Nas notas de campo registadas a 17/05/2025, observa-se: “as crianças mostraram entusiasmo ao desenhar, algumas reproduzindo com detalhe as abelhas e os favos, outras preferiram focar-se nas personagens humanas. Durante a atividade, várias crianças explicaram oralmente o que desenhavam, referindo a importância da colaboração entre as abelhas, o que denota uma boa compreensão dos conceitos trabalhados”.

Atividade experimental: objetos que flutuam ou não flutuam

No contexto do 1.º ciclo, foi desenvolvida uma atividade experimental relacionada com o conceito de flutuar ou não. Após a exploração inicial do tema em sala

de aula, os alunos foram desafiados a deslocar-se ao espaço exterior para recolher dois objetos, que seriam posteriormente utilizados na experiência (Anexo XXIII), promovendo uma aprendizagem ativa e contextualizada (Martins et al., 2007).

A recolha dos objetos no exterior foi acompanhada por observação participante, durante a qual foram registadas notas de campo que documentam a tomada de decisões dos alunos e o debate entre pares, sobre as características dos objetos escolhidos para a experiência.

Durante a experiência, foi possível evidenciar aprendizagens integradoras, nomeadamente a formulação e teste de hipóteses, o trabalho colaborativo e a capacidade de observação crítica. Registos fotográficos (Anexo XXIV) e notas de campo sistematizaram os comportamentos e interações dos alunos, evidenciando a sua autonomia e envolvimento no processo experimental. Nas notas de campo do dia 14/12/2023, registou-se que “os alunos mostraram entusiasmo ao comparar os objetos recolhidos, justificando as suas escolhas e discutindo em grupo as possíveis razões para flutuar ou afundar”, ilustrando assim a aplicação prática dos conceitos discutidos em sala.

Observação das sombras e movimento aparente do Sol

Outra atividade desenvolvida no espaço exterior, no contexto do 1.º ciclo, centrou-se na observação das sombras, no âmbito da exploração dos movimentos da Terra. Após a abordagem teórica dos conteúdos em sala de aula, os alunos deslocaram-se para o exterior com o objetivo de verificar, de forma prática, a variação da posição e do comprimento da sombra de um objeto ao longo do dia (Anexo XXIV), promovendo aprendizagens ativas e contextualizadas, conforme defendido por Orion e Hofstein (1994).

Nas notas de campo do dia 16/05/2024, foi registado que “os alunos participaram na medição das sombras, observando as diferenças no comprimento e orientação ao longo da tarde, questionando o porquê das variações”. Durante a atividade, os alunos registaram os seus dados num gráfico simplificado, o que permitiu trabalhar competências de leitura e interpretação de representações visuais, articulando conteúdos das ciências naturais e da matemática.

Organizados em pares previamente definidos, os alunos observaram a sombra de um sólido geométrico colocado sempre na mesma posição, em três momentos distintos do

dia. Em cada observação, desenharam a sombra projetada, registando a hora correspondente, de forma a permitir a comparação dos resultados (Anexo XXV).

Posteriormente, os alunos analisaram as observações realizadas, confrontaram ideias com o colega de par e participaram numa apresentação oral em grande grupo, onde partilharam as conclusões a que chegaram. Ao terem de registar o comprimento das sombras em gráficos, exercitaram competências matemáticas e científicas relacionadas com a observação e a interpretação de dados. A comunicação oral foi estimulada durante a partilha das conclusões, promovendo a capacidade de expor ideias de forma clara e argumentada. O trabalho em pares e em grupo favoreceu a cooperação e o desenvolvimento de estratégias para discutir e validar as hipóteses formuladas, promovendo aprendizagens integradoras que articulam conteúdos científicos, competências de observação, registo gráfico, comunicação oral e trabalho cooperativo, conforme defendido por Neto (s.d.).

Atividade “A camuflagem”

A atividade denominada *A camuflagem* foi desenvolvida a pares, com o objetivo de ativar conhecimentos prévios e explorar estratégias de sobrevivência dos animais no meio natural. Inicialmente, os alunos responderam a uma ficha de trabalho que permitiu identificar ideias prévias sobre o conceito de camuflagem (Anexo XXVI). De seguida, foi apresentada uma breve explicação sobre o tema, complementada com a realização de um origami de uma rã.

Cada aluno construiu e decorou a sua rã, tendo em conta o princípio da camuflagem, escolhendo cores e padrões que permitissem uma maior integração no ambiente (Anexo XXVII). Após a realização do origami, foi dinamizado um jogo no espaço exterior, no qual os alunos, ao sinal sonoro, deveriam esconder a sua rã no local que considerassem mais adequado, respeitando regras previamente definidas.

Posteriormente, os alunos participaram numa dinâmica de procura das rãs, em pares, tendo como objetivo encontrar duas rãs por grupo (Anexo XXVIII). À medida que as rãs eram encontradas, os alunos identificavam o nome do colega, promovendo a interação e o respeito pelas regras do jogo. Esta atividade permitiu integrar conteúdos do Estudo do Meio, nomeadamente o incentivo a um contacto mais direto e regular com a natureza e a compreensão do propósito da camuflagem como estratégia de sobrevivência dos animais. Além disso, promoveu competências de expressão plástica,

motricidade e cooperação, favorecendo aprendizagens significativas através da experimentação e do envolvimento ativo, tal como defendem Malone e Tranter (2003) e Rosa (2022).

A análise das atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço exterior, sustentada na observação direta das crianças e nos instrumentos de avaliação utilizados ao longo da prática pedagógica, evidencia o papel deste contexto enquanto espaço pedagógico promotor de aprendizagens integradoras, tanto no JI como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em consonância com Rickinson et al. (2004). O espaço exterior assumiu-se como um ambiente educativo que potenciou a articulação de diferentes áreas de aprendizagem, favorecendo experiências significativas, contextualizadas e centradas na ação das crianças.

No contexto da educação pré-escolar, o espaço exterior revelou-se particularmente relevante enquanto contexto de aprendizagem, ao permitir que as crianças contactassem diretamente com o meio natural, atribuindo significado às experiências vividas. A observação das abelhas no jardim da instituição ilustra de forma clara este potencial, uma vez que o espaço exterior funcionou como mediador das aprendizagens, possibilitando a observação direta dos seres vivos no seu habitat e promovendo a curiosidade científica, a exploração sensorial e a construção de conhecimento a partir da experiência. Tal como defendem as OCEPE (Silva et al., 2016), a aprendizagem no pré-escolar deve partir da exploração do meio envolvente, valorizando o contacto com a natureza como elemento estruturante do desenvolvimento global da criança.

A realização de atividades de leitura no espaço exterior reforçou igualmente o seu papel enquanto contexto integrador, permitindo articular a linguagem oral e escrita com o conhecimento do mundo e a dimensão social. Ao deslocar a leitura para o exterior, criou-se um ambiente mais flexível e envolvente, que favoreceu a escuta ativa, o diálogo e a participação das crianças. O espaço exterior contribuiu, assim, para a integração de diferentes áreas de aprendizagem, potenciando o desenvolvimento da linguagem, a construção de significados e a expressão simbólica, aspetos destacados por Bento (2015) ao referir que os ambientes exteriores ampliam as possibilidades educativas e promovem aprendizagens mais significativas.

No 1.º ciclo, apesar de o espaço exterior ser maioritariamente utilizado para recreio, as atividades pontuais desenvolvidas neste contexto evidenciaram o seu potencial pedagógico enquanto promotor de aprendizagens integradoras. A atividade experimental sobre a flutuação demonstrou que o exterior pode funcionar como um prolongamento da sala de aula, permitindo a articulação entre conteúdos do Estudo do Meio e práticas experimentais, através da recolha de materiais e da observação do meio envolvente. O espaço exterior favoreceu a aprendizagem ativa, a formulação de hipóteses e o envolvimento dos alunos, reforçando a ideia de que a aprendizagem se torna mais significativa quando contextualizada em situações reais (Cruz, 2013).

De igual modo, a observação das sombras no exterior permitiu explorar conceitos científicos relacionados com os movimentos da Terra de forma concreta. O espaço exterior foi essencial para a compreensão do fenómeno, uma vez que possibilitou a observação direta da variação das sombras ao longo do dia, algo impossível de reproduzir integralmente em contexto de sala de aula. Esta experiência evidencia o papel do espaço exterior enquanto contexto privilegiado para a integração entre teoria e prática, promovendo aprendizagens que articulam conhecimento científico, competências de observação, registo e comunicação, conforme defendido por Neto (s.d.).

A atividade da camuflagem reforça ainda a importância do espaço exterior como contexto pedagógico integrador, ao permitir que os alunos aplicassem conhecimentos científicos num ambiente real, refletindo sobre as características do espaço e ajustando as suas ações em função do meio. O jogo no exterior promoveu a articulação entre Estudo do Meio, expressão plástica, movimento e interação social, evidenciando que o espaço exterior potencia aprendizagens globais, que envolvem dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Tal como refere Rosa (2022), os contextos exteriores favorecem aprendizagens significativas ao proporcionarem liberdade de ação, experimentação e cooperação.

De uma forma global, a análise das práticas desenvolvidas evidencia que o espaço exterior se afirmou como um contexto pedagógico promotor de aprendizagens integradoras, permitindo a articulação de diferentes áreas curriculares, a valorização da experiência direta e o envolvimento ativo das crianças no processo de aprendizagem. Tanto no JI como no 1.º Ciclo, sempre que o espaço exterior foi intencionalmente utilizado, revelou um elevado potencial educativo, reforçando a necessidade de o

reconhecer e integrar de forma mais sistemática nas práticas pedagógicas, em continuidade com a perspectiva defendida por Vieira (2022) e Beames et al. (2012).

2.5. Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo compreender de que forma o espaço exterior pode assumir-se como um contexto pedagógico promotor de aprendizagens integradoras, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, articulando a prática educativa desenvolvida ao longo dos estágios com um percurso investigativo sustentado.

A análise dos diferentes contextos de estágio permitiu constatar que o espaço exterior está presente em todas as instituições observadas, embora com características, dimensões e níveis de exploração pedagógica distintos. Em contexto de creche e de JI, verificou-se que o espaço exterior, quando intencionalmente valorizado pelo adulto, se revela um ambiente privilegiado para a exploração sensorial, motora, social e emocional das crianças. A possibilidade de contacto com elementos naturais, de movimento livre e de brincadeira espontânea favorece aprendizagens significativas, contribuindo para o desenvolvimento global da criança, em consonância com o que defendem as Orientações Pedagógicas para Creche e as OCEPE.

No JI, o espaço exterior evidenciou um forte potencial pedagógico, sobretudo quando articulado com projetos emergentes dos interesses das crianças, como foi o caso do projeto “O Ciclo do Mel”. De acordo com Silva et al. (2016), o espaço exterior deve ser entendido como uma extensão da sala de atividades, oferecendo oportunidades ricas de exploração, contacto com a natureza e aprendizagens ativas. As atividades desenvolvidas neste contexto permitiram integrar diferentes áreas de conteúdo, promovendo aprendizagens interdisciplinares e o envolvimento ativo das crianças na construção do conhecimento, em consonância com a metodologia de trabalho de projeto (Katz et al., 1998).

No 1.º CEB, apesar de o espaço exterior existir, constatou-se que a sua utilização pedagógica é ainda limitada, sendo maioritariamente associado aos momentos de recreio e pausa. Esta constatação vai ao encontro do que refere Ganhão (2017), ao salientar que, muitas vezes, o espaço exterior não é plenamente explorado enquanto contexto educativo, ficando aquém das suas potencialidades pedagógicas. Ainda assim, os dados recolhidos evidenciam que a integração do espaço exterior nas práticas

pedagógicas poderia potenciar aprendizagens ao nível da cooperação, da cidadania, da autonomia e do desenvolvimento motor, favorecendo experiências mais significativas e contextualizadas.

Relativamente ao papel do/a educador/a e do/a professor/a, o estudo reforça a importância de uma postura intencional, reflexiva e observadora por parte do adulto. De acordo com Post e Hohmann (2011), o espaço exterior constitui um contexto rico em experiências e vivências, no qual o adulto deve assumir um papel de apoio e mediação, acompanhando as iniciativas das crianças e promovendo interações significativas. Neste sentido, o profissional pode alternar entre uma postura de observador e participante, intervindo de forma intencional para enriquecer as experiências de aprendizagem.

No que concerne às perceções das crianças, observou-se que estas demonstram preferência e entusiasmo pelas atividades realizadas no espaço exterior, associando-o a momentos de liberdade, descoberta e bem-estar. Estas evidências corroboram o que refere Sá (2016), ao afirmar que o espaço exterior deve apresentar características distintas do espaço interior, proporcionando experiências que promovem o desenvolvimento integral da criança. As interações observadas revelam ainda que este contexto favorece a socialização, a comunicação e a construção de aprendizagens significativas.

Apesar dos contributos do estudo, reconhecem-se algumas limitações, nomeadamente o número reduzido de contextos analisados e o facto de a investigação se centrar num estudo de natureza qualitativa, não permitindo a generalização dos resultados. Contudo, essas limitações não diminuem a importância do estudo, pois, sendo um estudo de caso, o objetivo não é generalizar os resultados, mas sim compreender de forma mais detalhada os contextos em que a prática ocorreu.

Em termos de perspetivas futuras, considera-se pertinente o desenvolvimento de estudos que aprofundem a implementação sistemática de práticas pedagógicas no espaço exterior, bem como a promoção de ações de formação dirigidas a educadores e professores. Tal como sugerem Espadilha e Friães (2019) e Sá (2016), a formação contínua poderá contribuir para uma maior diversificação das práticas e para a valorização do espaço exterior ao longo de todo o ano letivo, envolvendo também as famílias no processo educativo.

Em síntese, o espaço exterior revela-se um contexto educativo de elevado potencial, que exige da parte dos profissionais uma intencionalidade pedagógica

consciente e fundamentada. A sua valorização contribui para a promoção de aprendizagens integradoras, significativas e contextualizadas, permitindo que as crianças aprendam de forma ativa em contacto com o mundo que as rodeia, crescendo, explorando e aprendendo para além das paredes da sala.

Reflexão Final

A elaboração do presente relatório constituiu um momento de síntese, reflexão e consolidação de todo o percurso formativo desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A análise crítica das práticas de ensino supervisionadas, bem como do percurso investigativo realizado, permitiu integrar saberes teóricos e práticos fundamentais para a construção de uma identidade profissional consciente, reflexiva e em permanente desenvolvimento.

As diferentes experiências de estágio em creche, JI e 1.º CEB possibilitaram o contacto direto com realidades educativas diversificadas, evidenciando a complexidade da ação educativa e a importância da adaptação da prática às características, interesses e necessidades de cada grupo. A observação sistemática, o planeamento intencional, a intervenção pedagógica e a avaliação contínua revelaram-se dimensões indissociáveis do exercício profissional, tal como defendem Silva et al. (2016) e a Direção-Geral da Educação (2024), ao valorizarem a aprendizagem ativa e a intencionalidade educativa.

Ao longo das práticas, tornou-se evidente a relevância de promover aprendizagens significativas através de metodologias ativas, da valorização dos conhecimentos prévios das crianças e da criação de ambientes educativos estimulantes. A reflexão constante sobre a ação permitiu identificar dificuldades, repensar estratégias e reformular intervenções, reforçando a importância do educador/professor enquanto profissional reflexivo, capaz de questionar a sua prática e de a transformar de forma consciente e fundamentada.

A componente investigativa, centrada no espaço exterior como contexto pedagógico promotor de aprendizagens integradoras, permitiu aprofundar a compreensão deste espaço enquanto extensão da sala de atividades e como um recurso educativo com elevado potencial formativo. Os resultados obtidos evidenciam que o espaço exterior é amplamente valorizado pelas crianças e reconhecido pelos profissionais como um contexto privilegiado para a promoção de aprendizagens ao nível

cognitivo, social, emocional e motor. A investigação reforça, assim, a necessidade de uma utilização mais intencional, sistemática e pedagógica do espaço exterior, tanto no JI como no 1.º CEB.

Este estudo constitui um contributo para a reflexão sobre as práticas educativas, salientando a importância de integrar o espaço exterior de forma explícita no currículo e de o explorar como um ambiente rico em oportunidades de aprendizagem ativa, cooperativa e interdisciplinar. A valorização deste espaço pode potenciar experiências significativas, promover o envolvimento das crianças e favorecer uma relação mais próxima com a natureza e com o meio envolvente.

Por fim, considera-se que todo o percurso realizado contribuiu significativamente para o crescimento pessoal e profissional, permitindo desenvolver competências de observação, planeamento, intervenção, avaliação e relacionamento interpessoal. As experiências vividas reforçaram a consciência de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que exige formação permanente, reflexão crítica e abertura à mudança. Assim, este relatório representa não apenas o culminar de um ciclo formativo, mas também o ponto de partida para uma prática educativa comprometida, reflexiva e orientada para a promoção de aprendizagens significativas e integradoras.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora. <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed., pp. 123-144). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://monographs.uc.pt/iuc/catalog/view/71/192/287-1>
- Amado, J., & Vieira, C. (2017). Salvaguarda das questões éticas na investigação e no relatório científico. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed., pp. 406–413). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://monographs.uc.pt/iuc/catalog/view/71/192/287-1>
- Änggård, E. (2016). How matter comes to matter in children's nature play: Posthumanist approaches and children's geographies. *Children's Geographies*, 14(1), 77–90.
- Azenha, C. (2021). *A aprendizagem cooperativa como incentivo à participação dos alunos: Um estudo numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. <http://hdl.handle.net/10400.26/38298>
- Azevedo, O. (2016). O Recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 6(1), 132–156. <https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.89>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. Routledge.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação - II a Série*, 4, 127-140.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar e aprender na natureza*. Porto Editora.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). O espaço exterior e as oportunidades de aprendizagem na infância. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 80(1), 89–108.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation* (3rd ed.). London: Routledge. <https://aurora.upsi.edu.my/wp-content/uploads/Outdoor-Learning-in-The-Early-Years.pdf>

- Brown, R. D., Carr, V., Mehta, V., & Kochanowski, L. (2018). Children, Youth and Environments: A call for research, practice, action and policy. *Children, Youth and Environments*, 28(1), 1-8.
- Camargo, M. A. S., & Silva, M. J. P. da. (2020). A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável. *Revista Espacios*, 41(9), 13. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p13.pdf>
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: As paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infâncias*, 1(8), 10–15.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
- Chawla, L. (2015). Benefícios do contato com a natureza para crianças. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Cid, M., & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação: da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.), *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 109–124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia — Universidade de Évora.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The Mosaic approach* (2nd ed.). National Children's Bureau.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, (10), 111-117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.585>
- Colaço, S., Piscalho, I., Correia, M., Pappámikail, L., Silva, P., Novo, C., Portelada, A., & Uva, M. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 5: Ambientes de Aprendizagem Inclusivos*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-524-2. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/ambientes-de-aprendizagem-inclusivos.pdf>
- Correia, J. (2021). *Brincar no espaço exterior. Um percurso participado para a construção de materiais lúdico-pedagógicos* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5480>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Edições Almedina.
- Cruz, I. M. de L. e. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço recreio: Um estudo desenvolvido em escolas do 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado]

em Educação, Área de Especialização em Didática das Ciências, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa].

- Dewey, J. (1986). Experiência e Educação. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107–111.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Ensino básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf
- Duarte, S. D. A. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5240>
- Dunhill, A. (2011). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven*.
- Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952–962. <https://doi.org/10.1093/her/cym059>
- Espadilha, S., & Friães, R. (2019). Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer? - um estudo sobre a importância do espaço exterior no jardim de infância in Pires, C., Lino, L., Pereira, S., Leite, T. *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (6-17) Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2021). Rubricas de avaliação. *Critério*, 1(2), 3. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%205_Rubricas%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Fitas, A. C. (2012). *A avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar: O portefólio das crianças* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3686/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20de%20PES_Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar%20Ana%20Fitas.pdf

- Fjørtoft, I. (2004). *Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development*. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21–44. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.14.2.0021>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.
- Folque, F., Bettencourt, M., & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, (3), 6.ª série, 13–33.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusociência.
- Freitas, L., & Craveiro, C. (2018). Documentação e fotografia pedagógica na ação e no desenvolvimento profissional do educador de infância: uma reflexão na senda da supervisão pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 8(2), 98-114. <https://doi.org/10.25757/invep.v8i2.139>
- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A importância do espaço exterior na creche e no jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso* (1.ª ed.). Universidade de Lisboa / Princípa.
- Guerreiro, M. (2021). *Percurso de experiências e aprendizagens em contexto de Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O espaço exterior como potenciador de aprendizagem: conceções e práticas educativas dos educadores de infância e dos professores do 1.ºCEB* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Leiria. Gulbenkian.
- Hanscom, A. (2021). *Descalços e felizes* (2ª ed.). Livros Horizonte.
- Harlen, W. (2015). *Working with Big Ideas of Science Education*. Global Network of Science Academies.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hohmann, M., & Weilkart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1080%2F03004270802291798?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn9
- Inácio, A. S. (2019). *O desenvolvimento das crianças no espaço exterior: Estudo exploratório em jardim de infância e no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado]. Instituição de Ensino Superior.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf

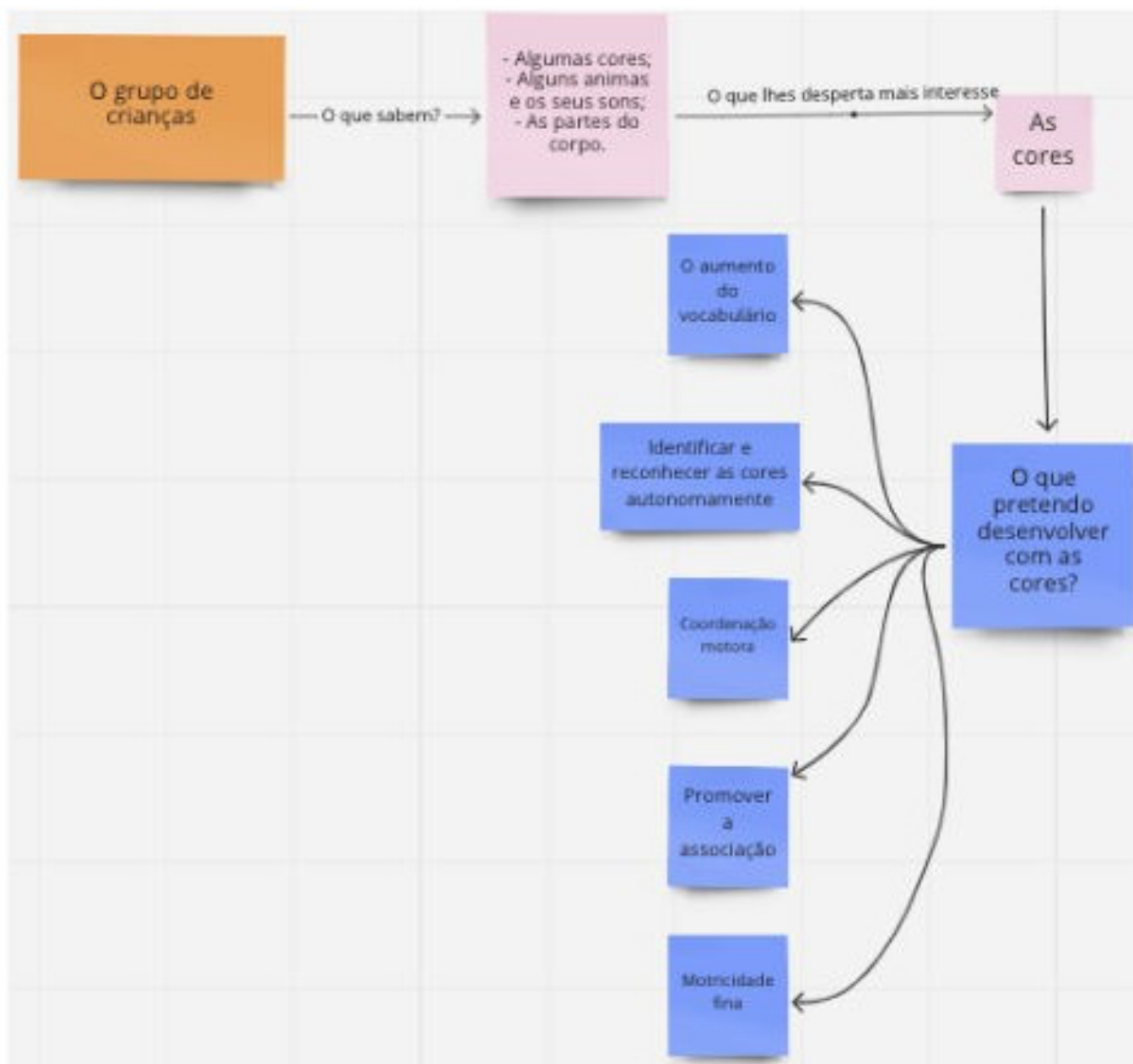
- Libânio, S., & Linhares, E. (2020). Os espaços exteriores: Contextos de aprendizagens na educação pré-escolar e no 1.º CEB. In M. J. Cardona & E. Linhares (Eds.), *Da prática de ensino supervisionada à investigação na educação pré-escolar e no ensino básico* (pp. 90–112). Instituto Politécnico de Santarém.
- Lopes, T. (2021). *Metodologias Ativas aplicadas à aprendizagem do Conhecimento do Mundo e do Estudo do Meio* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Beja]. Repositório do Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5483>
- Machacaz, Â. S. R. (2021). *Perceções e práticas de Educação Ambiental em contexto de JI e 1.º CEB* (Mestrado). Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/7a911ccd-8781-4f09-91cd-88efb4549fbf>
- Malone, K., & Tranter, P. J. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2), 87–137. 10.1353/cye.2003.0040
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Marques Vieira, R., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Explorando...: Formação de professores — Educação em Ciências e ensino experimental no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2.ª ed.). Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 1(2), 89–100.
- Mesquita, C. (2020). A investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada em direitos. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 77-82. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10198/22797>
- Neto, C. (s.d.). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades* (1). <http://www.fepue2.uevora.pt/wp-content/uploads/2018/01/brincar-e-ser-ativo-na-escola-REVISTA-DIVERSIDADES-1.pdf>
- O'Brien, Liz (2009) 'Aprendendo ao ar livre: a abordagem da Escola da Floresta', *Educação 3-13*, 37:1, 45-60
- Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of research in science teaching*, 31(10), 1097-1119.
- Pereira, A. L. (2022). *A importância do espaço exterior na aprendizagem em contexto de jardim de infância* [Relatório de estágio]. Instituto Politécnico de Lisboa.

- Pereira, A. M. F. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças* [Trabalho de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório Comum RCAAP.
- Pinto, J. (2025). Brincar ao ar livre em educação de infância: possibilidades de participação das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 38(1), e25008. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/33384>
- Ponte, J. P. (1994). *Estudo de caso na investigação em educação*. Universidade de Lisboa.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. Field Studies Council. <https://informalscience.org/wp-content/uploads/2019/02/Review-of-research-on-outdoor-learning.pdf>
- Rosa, N. P. (2022). *Espaço exterior da escola: uma sala de aula a descobrir* [Relatório de mestrado]. ISCTE-IUL. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/26830/1/master_nadia_pereira_rosa.pdf
- Sá-Chaves, I. (2011). Formação, conhecimento e supervisão — contributos da investigação-ação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1), 41–62. <https://pt.scribd.com/document/711456903/Formacao-Conhecimento-e-Supervisao-Sa-Chaves>
- Sá, A. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender*. Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1o Ciclo do Ensino Básico. Instituto da Educação. Universidade do Minho. Minho.
- Santos, M. de L. M. (2012). *A formação dos educadores de infância na área das ciências* [Tese de doutoramento]. Universidade dos Açores.
- Silva, D. R. (2020). *Prática de ensino supervisionada – Práticas de avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico: Do dizer ao fazer* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança].
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. I. B. (2021). *As atividades outdoor e a promoção da literacia científica no jardim de infância* (Mestrado). Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém.

- UNICEF (2025). *The importance of outdoor play and how to support it*. UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia. <https://www.unicef.org/eca/stories/importance-outdoor-play-and-how-support-it>
- Vale M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11 – 13.
- Veneza, A. L. A. (2020). *A motricidade fina no pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra.
- Vieira, M. (2022). *A promoção de competências de literacia ambiental através de práticas interdisciplinares em Jardim de Infância e 1.º CEB* (Mestrado). Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/788744b9-aac8-448c-9665-2bb9b876b0fd>
- Vieira, V. S., & Condessa, I. C. (2017). O desenvolvimento da motricidade fina da criança na escola infantil – estudo comparativo de fatores de prática e parâmetros de avaliação. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 123–136. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1044/976>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=Wvy8rt0kzf0C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky,+L.+S.+\(1978\).+Mind+in+Society:+The+Development+of+Higher+Psychological+Processes.+Cambridge,+MA:+Harvard+University+Press.&ots=anl82lk5ul&sig=81rVopVoxgNtwCOYxAz0z9okdql&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=Wvy8rt0kzf0C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky,+L.+S.+(1978).+Mind+in+Society:+The+Development+of+Higher+Psychological+Processes.+Cambridge,+MA:+Harvard+University+Press.&ots=anl82lk5ul&sig=81rVopVoxgNtwCOYxAz0z9okdql&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Wart, A. B. G. (2021). *O espaço exterior como ambiente educativo* [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra].
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design methods* (5th ed.). Sage Publications. https://iwansuharyanto.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/robert_k-_yin_case_study_research_design_and_mebookfi-org.pdf

Anexos

Anexo I – Mapa conceptual (contexto de Creche)



Anexo II – Grelha de observação (contexto de Creche)

Mês de fevereiro de 2023								
Observador: Estagiária								
Objetivo: Consegue identificar as cores e colocá-las no local correto; identifica o nome das cores; consegue realizar o efeito pinça com os dedos.								
Nomes	Indicadores de observação							
	Utiliza o efeito de pinça nos dedos para abrir a mola		Consegue identificar as cores e colocá-las no local correto			Identifica o nome das cores		
	Sim	Não	Sim	Sim, com dificuldade	Não	Todas	Algumas	Nenhuma
A.D.								
B.O.								
C.O.								
D.L.								
G.L.								
L.A.								
L.T.								
L.P.								
L.F.								
M.B.								
M.S.								
M.G.								
N.R.								
P.A.								
R.V.								
S.M.								
S.S.								

Anexo III – Planificação do Projeto de Intervenção em Pré-Escolar

<p>O que as crianças vão aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> • Novo vocabulário; • O ciclo do mel; • Características das abelhas; 	<p>Estratégias a serem desenvolvidas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em grupo; • Recorte; • Desenho; • Pintura; • Jogos. 	<p>Como iniciar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de um mapa conceptual (O que já sabemos e o que queremos saber); • Leitura do livro "O ciclo do mel" de Cristina Quental e Mariana Magalhães. 	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro "O Ciclo do Mel"; • Materiais de expressão plástica (tesoura, cola, lápis de cor, canetas de cor, entre outros); • Cartolinas; • Materiais de educação física (arcos); • Folhas brancas.
<p>Conexão com outras áreas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existirá transversalidade com todas as áreas de conteúdo. 	<p>Tema: O Ciclo do Mel</p>		<p>Apresentação final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de um portefólio para cada criança, realizado pelas estagiárias (explicação de como surgiu o projeto e os trabalhos realizados por cada elemento do grupo); • Prova do mel; • Divulgação do dia do apicultor e da abelha noutras salas do pré-escolar, recitando um poema.
<p>Atividades para todo o grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de histórias; • Atividades de expressão motora; • Momentos de conversa e partilha. 	<p>Atividades em grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • O circuito do mel. 	<p>Atividades individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos gráficos pedidos pelas estagiárias; • Pintura da abelha. 	<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; • Registos fotográficos; • Notas de campo; • Os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do Projeto de Intervenção.

Anexo IV – Levantamento das potencialidade e fragilidades da turma do 1.º ano

	Potencialidades	Fragilidades
Cidadania e Desenvolvimento	<p>Relação com os outros</p> <ul style="list-style-type: none"> Cooperar com os colegas; Respeitar a opinião dos colegas. <p>Autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> Desempenhar tarefas de forma autónoma. 	<p>Conhecer o outro</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os nomes e características dos colegas. <p>Participação</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar ativamente nos momentos de ala de aula
Português	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> Produzir um discurso oral com correção. <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar as letras já lecionadas (p, t, l), na sua forma maiúscula e minúscula. <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Escrever palavras soltas. <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar unidades da língua; Reconhecer o nome próprio; Concordar o adjetivo com o nome em género. 	<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler palavras soltas e frases. <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Escrever frases. <p>Educação literária</p> <ul style="list-style-type: none"> Contar e recontar histórias.
Matemática	<p>Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler e representar números até 10; Adicionar dois ou mais números cuja soma seja igual ou inferior a 10. <p>Organização de Dados</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler e construir gráficos de pontos e pictogramas. 	<p>Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> Subtrair dois números cuja diferença seja inferior ou igual a 10.
Estudo do Meio	<p>Sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> Estabelecer relações de anterioridades, posterioridade e simultaneidade na descrição de situações do quotidiano. <p>Natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> Verificar alterações morfológicas existentes. <p>Tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar experiências seguindo os procedimentos experimentais propostas. 	-
Artes Visuais	<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> Experimentar possibilidades expressivas dos materiais. 	<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenhar e pintar livremente.

Dança	<ul style="list-style-type: none"> Adequar os movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pelo professor. 	-
Educação Física	<p style="text-align: center;">Perícias e Manipulações</p> <ul style="list-style-type: none"> Lançar e receber a bola. <p style="text-align: center;">Deslocamentos e Equilíbrios</p> <ul style="list-style-type: none"> Saltar sobre obstáculos de alturas. 	<p style="text-align: center;">Perícias e Manipulações</p> <ul style="list-style-type: none"> Driblar a bola. <p style="text-align: center;">Deslocamentos e Equilíbrios</p> <ul style="list-style-type: none"> Rastejar e rolar sobre si próprio.
Teatro	-	-
Música	-	-

Anexo VI – Guião STEAM (guião do aluno)

COMO VAMOS À LUA?

Guião do aluno



abril | 2024

ELEMENTOS

Nome

ENVOLVER

1. Desenha a Lua (Planeta Secundário) o satélite natural da Terra.

O que significa satélite natural?

"Planeta secundário que gira à roda de um planeta principal".

(in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, <https://dicionario.priberam.org/sat%C3%A9lite>)

2. O que sabem sobre a Lua?

3. Assistam ao seguinte vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=wZy2RMEacDQ>



4. O que aprenderam com o mesmo?

EXPLICAR

Leiam as afirmações e identifiquem com verdadeiro (V) e falso (F):

A Lua só tem uma forma/fase.

A Lua é um planeta secundário.

A Lua gira em torno do Sol.

A Lua é o único satélite natural da Terra.

Um satélite natural é quando o planeta secundário gira à roda de um planeta principal.

EXPLORAR I – Quais as fases da Lua?

Leiam com atenção o seguinte poema:

A lua brilha no céu
muito branca, redondinha,
mas sente-se muito triste.
Não gosta de estar sozinha.
Põe-se então a perguntar
em enorme gritaria:
– Alguma ave do céu
quer fazer-me companhia?
Não precisou de esperar.
Apareceram: um periquito-de-colar,
uma andorinha do mar,
uma águia-imperial,
um pequenino pardal,
uma gaivota de bico riscado,
um flamingo bem rosado...
E cada um que chegava
sentava-se no sofá e chilreava:
– Oh! Que bem que aqui se está!
Até, que, a certa altura,
disse o flamingo-rosado:

Lua

– Não percebo o que se passa
estou a ficar apertado.
Ó lua, o que aconteceu?
É que aqui à nossa volta
já está escuro como breu.
Quando nós aqui chegámos,
eras redonda e brilhante...
– Pois, amigos, entendam, se são capazes.
A minha vida tem fases.
Agora, estou no quarto minguante.
E retorquiu o pardal:
– Já vi! És muito inconstante.
E isso faz-me sentir mal.
Assim, neste mesmo instante,
vou voltar para o meu quintal.
– E os outros?
– Os outros, quando a Lua nova chegar,
não sei como se irão arranjar.



Manuela Castro Neves, *Lua in Bichos do meu quintal e algumas gotas de chuva*. Máquina de Vapor, 1.ª edição, 2021.

1. Como é que a Lua é caracterizada no poema?

2. Conseguem identificar as fases da Lua através do texto? Se sim, quais são?

EXPLORAR II – Representação das fases da Lua

Vamos ver quantas fases da Lua existem!

Para descobrirem terão de construir um modelo didático de forma a observarem as fases existentes. Assim, terão à vossa disposição os seguintes materiais:

- Caixas de sapatos;
- Tesoura;
- Bolas de esferovite;
- Lanternas;
- Palitos;
- Plasticina.

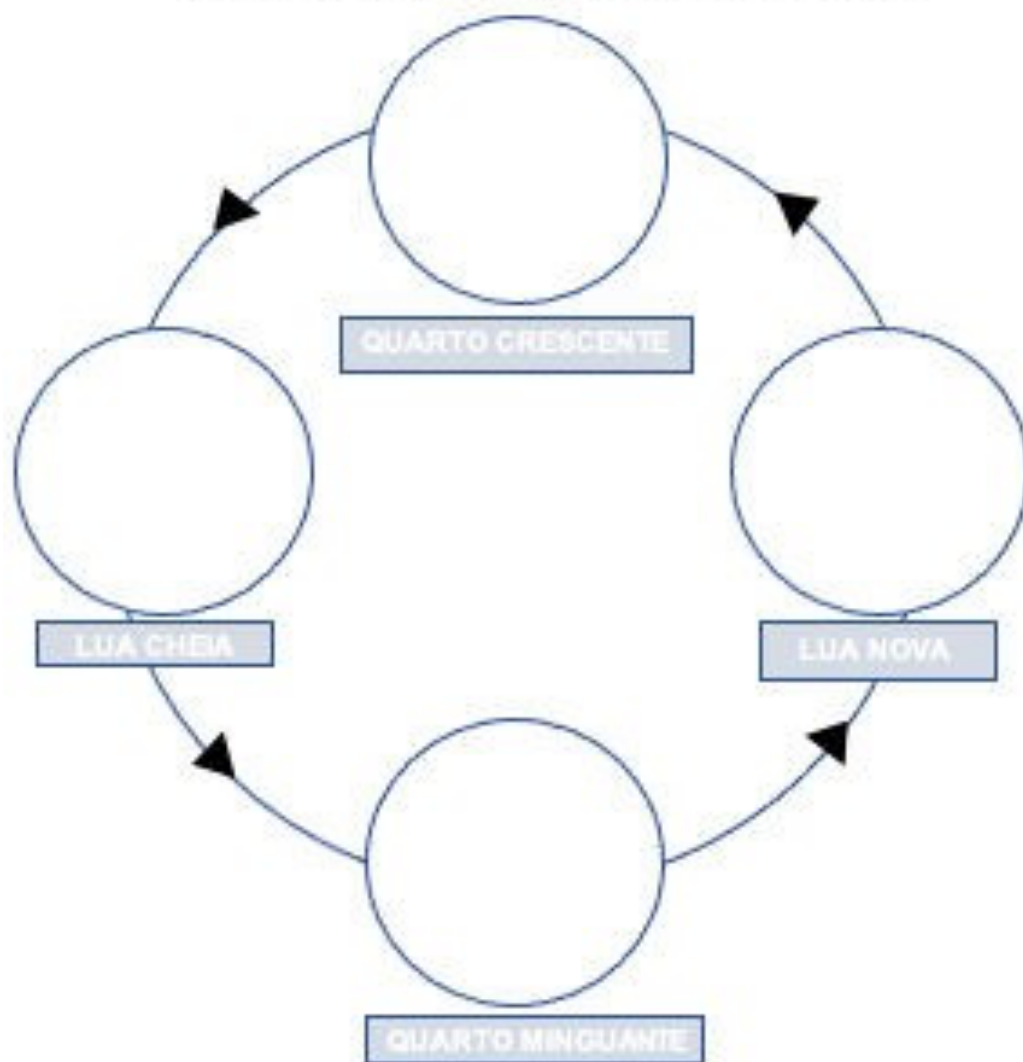
Vejam o seguinte vídeo e discutam um plano para a construção do mesmo, depois disso falem com o professor/a, de forma a saberem se podem começar!

<https://www.youtube.com/embed/kwWRNDOMTIM?feature=oembed>



1. Qual é a função da lanterna? Que astro representa? Indiquem e expliquem.

Agora explorem a vossa maqueto e preencham o seguinte:



PARTILHAR



Partilhem com os colegas da turma, num ~~Code~~ **Padlet**, um vídeo e/ou fotos da vossa maquete. Podem aceder ao ~~Code~~ **Padlet** clicando ou usando um aplicativo para ler ~~QRcode~~ **QRcode**. Ao tirarem as fotografias e/ou vídeos coloquem os vossos nomes na descrição.

<https://padlet.com/andreisamaro14/modelo-pedag-gico-as-fases-da-lua-6lga6kpnd48n7mv>

EXPLICAR

Liguem corretamente as fases da Lua às suas características.

- | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| Lua Nova | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tem a forma de D. |
| Quarto Crescente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | A parte da Lua voltada para a Terra é iluminada pelo Sol. |
| Lua Cheia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tem a forma de C. |
| Quarto Minguante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | A parte da Lua voltada para a Terra não é iluminada pelo Sol. |

ELABORAR– Porque é que a Lua apresenta diferentes fases?

1. Porque é que acham que a Lua tem diferentes fases?

2. Porque é que existe dia e noite?

3. Porque é que vemos sempre a mesma fase/lado da Lua?

Vamos descobrir!

Irão ter os seguintes materiais à disposição:

- Kit sistema Sol – Terra – Lua;
- Cola;
- Cartolina;
- ~~Alachas~~ Alachas;
- Tesoura.

Devem:

1. Colar na cartolina e recortar;
2. Proceder à montagem do sistema Sol-Terra-Lua;
3. Fixar o Sol e mover a Terra e a Lua;
4. Manusear o sistema.

4. Quais os movimentos envolvidos nessa representação?

PARTILHAR



Partilhem com os colegas da turma, num **Padlet**, um vídeo a explicarem o vosso sistema Terra-Sol-Lua. Podem aceder ao **Padlet** clicando ou usando um aplicativo para ler **QRcode**. Ao gravarem o vídeo submetam-no e coloquem o nome dos elementos do grupo na descrição.

EXPLICAR

Completem:

O movimento de rotação da Terra é o movimento que a Terra executa em torno do seu próprio _____.

O movimento de translação da Terra é o movimento que a Terra executa em torno do _____.

A Lua tem diferentes fases devido ao movimento de _____ da Lua em volta da Terra e à sua _____ em relação ao Sol.

Associa o movimento da Terra aos respetivos efeitos:



● Sucessão dos dias e das noites.

● Estações do ano.



● Movimento aparente do Sol e das Estrelas.

● Variação do comprimento da sombra ao longo do dia.

Vou avaliar (O que acharam da atividade?)



EXPLORAR III – Corrida à Lua

1. Viajar até à Lua já é possível? Expliquem.

2. Expliquem o que é necessário para ir à Lua.

Construam um foguetão que seja possível projetar!

Para isso têm os seguintes materiais à disposição:

- Molde do foguetão;
- Tesoura;
- Fita-cola;
- Cola líquida e betom;
- Pau de espetada/madeira;
- Palhinhas;
- Rolos de papel higiénico;
- Elásticos;

- Cartolina;
- Lápis e canetas de cor.

Depois de construído devem realizar a vossa corrida à Lua, em grupos.

Como?

- 1) Devem fazer o lançamento do vosso foguetão, um a um, a partir da linha marcada no chão, para ver quem chegue mais longe;
- 2) À medida que cada elemento do grupo vai realizando o lançamento, devem registar os dados necessário na tabela;
- 3) Devem repetir o mesmo processo 2 vezes, isto é, realizar dois lançamentos.

Nota: Devem selecionar um elemento do grupo para realizar sempre a medição dos passos, enquanto os outros elementos ajudam a contar e registam na tabela. Este elemento tem de ser o mesmo nos dois lançamentos.

1.º LANÇAMENTO					
Grupo	Quantos passos corresponde a distância percorrida?	Qual a distância percorrida pelo foguetão (escolham a unidade de medida que vos parece mais adequada)		Unidade de medida escolhida (assinalem com um X)	
		Estimativa	Medição (com instrumentos de medida)		
				Km	
				M	
				Cm	
				Mm	

2.º LANÇAMENTO					
Grupo	Quantos passos corresponde a distância percorrida?	Qual a distância percorrida pelo foguetão (escolham a unidade de medida que vos parece mais adequada)		Unidade de medida escolhida (assinalem com um X)	
		Estimativa	Medição (com instrumentos de medida)		
				Km	
				M	
				Cm	
				Mm	

3. Como chegaram ao valor da estimativa? Expliquem.

4. É uma boa estimativa para o valor da medição? Justifiquem.

PARTILHAR


Partilhem com os colegas da turma, num **Padlet**, uma fotografia do vosso foguetão. Podem aceder ao **Padlet** clicando ou usando um aplicativo para ler **QRcode**.

Avaliem (O que acharam da atividade?)

AVALIAÇÃO

Nome: _____

O que mais gostaste neste projeto?

O que menos gostaste neste projeto?

O que mudarias neste projeto?

O que tiveste mais facilidade em realizar?

O que tiveste mais dificuldade em realizar?

Como avalias o teu trabalho com o teu grupo?

Como ajudaste o teu grupo a trabalhar?

Anexo VII – Rubrica de avaliação (3.º ano)

	1	2	3	4	Pontos
Contribuições pessoais	Não colabora na realização das tarefas e nunca apresenta contribuições úteis durante o trabalho de grupo.	Nem sempre colabora na realização das tarefas e raramente apresenta contribuições úteis durante o trabalho de grupo	Colabora na realização das tarefas e apresenta contribuições úteis durante o trabalho de grupo.	Colabora sempre na realização das tarefas e apresenta contribuições úteis durante o trabalho de grupo.	<u> </u> /4
Resolução de conflitos	Apresenta frequentemente conflitos com os colegas de grupo.	Raramente tem conflitos com os seus colegas de grupo.	Raramente tem conflitos com os seus colegas de grupo, mas quando tem arranja estratégias para os resolver.	Não tem conflitos com os seus colegas de grupo, e solucionam as disparidades de ideias com diálogo.	<u> </u> /4
Tipo de interação verbal	Está constantemente a falar, não permitindo que mais ninguém fale.	Fala quase sempre e raramente permite que alguém fale.	Consegue ouvir, mas por vezes fala muito.	Ouve e fala de forma racional.	<u> </u> /4
Conteúdo	O conteúdo apresentado é fraco e tem erros.	Apresenta o conteúdo necessário, mas existe um ou dois erros.	Apresenta o conteúdo necessário sem erros.	Apresenta o conteúdo necessário e indispensável acerca do tema, revelando um elevado nível de conhecimento.	<u> </u> /4

Anexo IX – Exemplo da evolução de um aluno através da rubrica de avaliação

	1	2	3	4	Pontos
Contribuições pessoais	Não colabora na realização das tarefas e nunca apresenta contribuições úteis durante o trabalho de grupo	Nem sempre colabora na realização das tarefas e raramente apresenta contribuições úteis durante o trabalho de grupo	Colabora na realização das tarefas e apresenta contribuições úteis durante o trabalho de grupo	Colabora sempre na realização das tarefas e apresenta contribuições úteis durante o trabalho de grupo	<u>2</u> / 4
Conceção de um plano	Não seleciona estratégias para a resolução do problema.	Por vezes seleciona estratégias para a resolução do problema, com ajuda do professor.	Seleciona estratégias para a resolução do problema, com ajuda do professor.	Seleciona estratégias adequadas para a resolução do problema, sem ajuda do professor.	<u>1</u> / 4
Execução de um plano	Não adota de forma correta as estratégias definidas.	Adota parcialmente as estratégias definidas, com ajuda do professor.	Adota as estratégias definidas, com ajuda do professor.	Adota corretamente as estratégias definidas de forma autónoma.	<u>2</u> / 4
Resolução de conflitos	Apresenta frequentemente conflitos com os seus colegas de grupo.	Raramente tem conflitos com os seus colegas de grupo.	Raramente tem conflitos com os seus colegas de grupo, mas quando tem arranja estratégias para os resolver.	Não tem conflitos com os seus colegas de grupo, e solucionam as disparidades de ideias com diálogo.	<u>1</u> / 4

	1	2	3	4	Pontos
Contribuições pessoais	Não colabora na realização das tarefas e nunca apresenta contribuições úteis durante o trabalho de grupo	Nem sempre colabora na realização das tarefas e raramente apresenta contribuições úteis durante o trabalho de grupo	Colabora na realização das tarefas e apresenta contribuições úteis durante o trabalho de grupo	Colabora sempre na realização das tarefas e apresenta contribuições úteis durante o trabalho de grupo	<u>3</u> / 4
Conceção de um plano	Não seleciona estratégias para a resolução do problema.	Por vezes seleciona estratégias para a resolução do problema, com ajuda do professor.	Seleciona estratégias para a resolução do problema, com ajuda do professor.	Seleciona estratégias adequadas para a resolução do problema, sem ajuda do professor.	<u>2</u> / 4
Execução de um plano	Não adota de forma correta as estratégias definidas.	Adota parcialmente as estratégias definidas, com ajuda do professor.	Adota as estratégias definidas, com ajuda do professor.	Adota corretamente as estratégias definidas de forma autónoma.	<u>2</u> / 4
Resolução de conflitos	Apresenta frequentemente conflitos com os seus colegas de grupo.	Raramente tem conflitos com os seus colegas de grupo.	Raramente tem conflitos com os seus colegas de grupo, mas quando tem arranja estratégias para os resolver.	Não tem conflitos com os seus colegas de grupo, e solucionam as disparidades de ideias com diálogo.	<u>3</u> / 4

Anexo X – Autorização para recolha de informação e imagens fotográficas

O meu nome é Andreia Amaro e sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. No âmbito da formação inicial de professores, irei desenvolver o meu período de prática de ensino supervisionada nesta instituição.

O propósito desta comunicação é solicitar a vossa autorização para a recolha de registos fotográficos, videográficos e, quando necessário, pequenas entrevistas ao/a vosso(a) educando(a), realizados exclusivamente no decorrer das atividades educativas, quotidianas ou em contexto de visitas de estudo relacionadas com o estágio. Estes materiais destinam-se apenas à documentação pedagógica e à elaboração do Portefólio de Estágio e do Relatório Final de Prática Supervisionada, que constituem requisitos académicos obrigatórios.

Ao assinar o formulário de consentimento anexo, declara que está ciente e de acordo com os seguintes pontos:

1. As imagens do/a vosso(a) educando(a) poderão ser utilizadas em formato digital ou impresso, a cores ou a preto e branco.
2. As gravações de vídeo têm como finalidade exclusiva o registo de momentos de aprendizagem e interação, relevantes para a análise pedagógica inserida no trabalho académico.
3. Os registos recolhidos não serão partilhados publicamente, nem utilizados para qualquer outro fim que não o cumprimento dos objetivos académicos do estágio e da sua avaliação.

Caso concorde com a recolha e utilização destes registos, solicito que preencham e devolvam o formulário de autorização à instituição até ao dia **X**.

Autorização para a utilização de registos fotográficos, videográficos e entrevistas no âmbito do Portefólio de Estágio

Eu, autorizo que o/a meu/minha educando(a) seja fotografado(a), filmado(a) e, quando pertinente, entrevistado(a) durante as atividades educativas realizadas na instituição, incluindo visitas de estudo, para fins exclusivamente pedagógicos.

Declaro ainda que estou ciente de que estes registos serão utilizados apenas pela estagiária Andreia Amaro, no âmbito da elaboração do Portefólio de Estágio e do Relatório Final de Prática Supervisionada.

Caso pretenda revogar esta autorização em qualquer momento, comprometem-se a informar a educadora/professora responsável pelo grupo/turma.

Nome da criança/aluno: _____

Assinatura do pai/mãe/Encarregado(a) de Educação: _____

Data: ___ / ___ / ___

Anexo XI – Entrevista semiestruturada às educadoras cooperantes

Categoria/Bloco Temático	Objetivos	Formulação de questões	Observações
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o trabalho a executar e o objetivo da presente entrevista; - Assegurar o carácter confidencial e o anonimato dos dados; - Pedir autorização para gravar a entrevista, a partir de áudio. 	- A presente entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a investigação sobre o tema da mesma, isto é, o espaço exterior como contexto pedagógico promotor de aprendizagem por parte das crianças, para ser utilizado no relatório de PES I.	<ul style="list-style-type: none"> - Entregar consentimentos no que concerne à entrevista; - Informar devolução das transcrições.
Caracterização pessoal da educadora	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o percurso profissional do/a entrevistado/a; - Caracterizar a ação do/a entrevistado/a. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) O que a levou a escolher a profissão de docente? 2) Qual é o seu percurso académico e profissional? 3) Participa em ações de formações durante o ano? Quais as temáticas que mais procura? 4) Utiliza algum modelo pedagógico na sua prática educativa? Se sim, qual? 	
O Espaço Exterior	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber como é que a educadora utiliza o espaço exterior na sua prática pedagógica; - Identificar as perceções da educadora em relação ao espaço exterior; 	<ol style="list-style-type: none"> 5) Com que frequência costuma de utilizar o espaço exterior com as crianças? 6) Como é que caracteriza o espaço exterior? 7) Em que contextos utiliza o espaço exterior? 8) Qual o seu papel quando se desloca com as crianças ao espaço exterior? 9) Considera que as crianças preferem o espaço exterior ou interior? Porquê? 10) Que tipo de atividades realiza com as crianças no espaço exterior? Atividades orientadas ou de exploração livre? Porquê? 	

	<p>- Compreender que aprendizagens podem ser proporcionadas às crianças com recurso ao espaço exterior.</p>	<p>11) Procura estabelecer ligações entre o que acontecer no interior e no exterior?</p> <p>12) Que aprendizagens podem ser promovidas nas crianças com recurso ao espaço exterior?</p> <p>13) Que características deve ter o espaço exterior para promover aprendizagens significativas nas crianças?</p> <p>14) Como pode o espaço exterior contribuir para as aprendizagens das crianças?</p> <p>15) Quais as dificuldades associadas à exploração do espaço exterior pela/o educador/a como ambiente educativo?</p> <p>16) De que forma o espaço exterior pode permitir trabalhar as diferentes áreas de conteúdo de forma integradora?</p> <p>17) Poderia dar algum exemplo de uma boa prática pedagógica realizada no espaço exterior com as crianças?</p> <p>18) Que características considera que devem estar presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas no exterior para serem bem-sucedidas?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<p>- Finalizar a entrevista.</p>	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considera ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p>	<p>- Confirmar se a educadora tem algo mais a acrescentar ao que já foi dito anteriormente;</p> <p>- Agradecer o tempo que disponibilizou para a realização da entrevista.</p>

Anexo XII – Entrevista às professoras cooperantes

Categoria/Bloco Temático	Objetivos	Formulação de questões	Observações
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o trabalho a executar e o objetivo da presente entrevista; - Assegurar o caráter confidencial e o anonimato dos dados; - Pedir autorização para gravar a entrevista, a partir de áudio. 	- A presente entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a investigação sobre o tema da mesma, isto é, o espaço exterior como contexto pedagógico promotor de aprendizagem por parte das crianças, para ser utilizado no relatório de PES.	<ul style="list-style-type: none"> - Entregar consentimentos no que concerne à entrevista; - Informar devolução das transcrições.
Caracterização pessoal da professora	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o percurso profissional do/a entrevistado/a; - Caracterizar a ação do/a entrevistado/a; - Conhecer o que pensa o/a professor/a sobre as crianças com as quais trabalha. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) O que o/a levou a escolher a profissão docente? 2) Qual é o seu percurso académico e profissional? 3) Costuma de participar em ações de formação? Quais as temáticas que mais procura? 4) Com que temáticas tem vindo a trabalhar nos projetos que já desenvolveu ao longo do seu percurso? 5) Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha no presente ano letivo? 	
O Espaço Exterior	- Perceber como é que o/a professor/a utiliza o espaço exterior na sua prática pedagógica;	<ol style="list-style-type: none"> 6) Como é que caracteriza o espaço exterior? 7) Qual o papel do espaço exterior para as crianças de 1.º ciclo? 8) Com que frequência costuma de utilizar o espaço exterior com os/as alunos/as? 9) Quanto tempo permanecem as crianças no exterior? 10) Em que condições climáticas sai com as crianças ao exterior? 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as perceções do/a professor/a em relação ao espaço exterior; - Compreender que aprendizagens podem ser proporcionadas aos alunos com recurso ao espaço exterior. 	<p>11) Em que contextos utiliza o espaço exterior?</p> <p>12) Qual o seu papel quando se desloca com os/as alunos/as ao espaço exterior?</p> <p>13) Considera que os/as alunos/as preferem o espaço exterior ou interior? Porquê?</p> <p>14) Que tipo de atividades realiza com os/as alunos/as no espaço exterior? Atividades orientadas ou de exploração livre? Porquê?</p> <p>15) Procurar estabelecer ligações entre o que acontece no interior e no exterior?</p> <p>16) Que aprendizagens podem ser promovidas nos/as alunos/as com recurso ao espaço exterior?</p> <p>17) Que características deve ter o espaço exterior para promover aprendizagens significativas nos/as alunos/as?</p> <p>18) Quais as dificuldades associadas à exploração do espaço exterior pelo/a professor/a como ambiente educativo?</p> <p>19) Poderia dar algum exemplo de uma boa prática pedagógica realizada no espaço exterior com os/as alunos/as?</p> <p>20) Que características considera que devem estar presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas no exterior para serem bem-sucedidas?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considera ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se o/a professor/a tem algo mais a acrescentar ao que já foi dito anteriormente; - Agradecer o tempo que disponibilizou para a realização da entrevista.

Anexo XIII – Focus group a crianças do pré-escolar

Antes de iniciar a entrevista, confirmava sempre se a criança gostaria de participar, respeitando o seu interesse e disponibilidade. As questões colocadas foram as seguintes:

1. Qual é o teu lugar preferido para brincar dentro do jardim de infância? Porquê?
2. Gostas mais de brincar dentro da sala ou ao ar livre? O que te faz gostar mais desse lugar?
3. O que mais gostas de fazer quando estás no recreio? E o que menos gostas?
4. Que tipos de brincadeiras ou jogos fazes normalmente quando estás no recreio?
5. Se pudesses mudar algo no recreio, o que gostarias que houvesse ou fosse diferente? Porquê?

Após as respostas, iria ser apresentada uma seleção de imagens de diferentes espaços exteriores de jardins de infância para perceber quais os ambientes que as crianças acham mais interessantes e compreender melhor as suas preferências e motivações.

Figura 14 - Kindergarten, Oslo, Noruega.

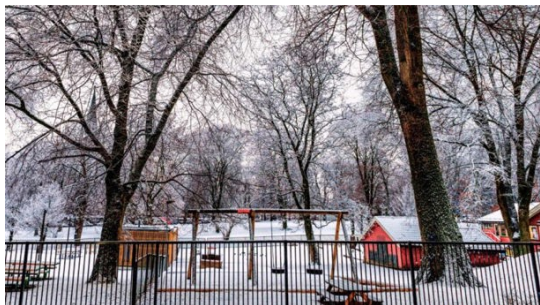


Figura 13 - Jardim de Infância KM, Monte Kirishima, Japão.



Figura 15 - Edinburgh, Escócia, Norte do Reino Unido.



Figura 16 - Rainbow Valley, Gladstone, Austrália.



Figura 17 - Children's Place Preschool, Milpitas, Estados Unidos.



Anexo XIV – Focus group a alunos do 1.º ciclo

Antes de começar, perguntava sempre a cada criança se queria participar na entrevista, respeitando o seu interesse e vontade de responder. As questões colocadas foram as seguintes:

1. Qual é o teu lugar favorito na escola? Porquê gostas mais desse espaço?
2. Há algum lugar na escola onde gostes menos de estar? Porquê?
3. Preferes estar na sala de aula ou brincar no recreio? Porquê?
4. O que mais gostas de fazer quando estás no recreio?
5. Há alguma coisa que não gostes de fazer no recreio? O que é?
6. Que tipos de brincadeiras ou jogos costumas fazer no recreio?
7. A tua professora costuma fazer atividades fora da sala? Se sim, podes contar um exemplo?
8. Como te sentes quando fazes atividades com a professora no exterior? Gostas? Porquê?
9. Se pudesses acrescentar alguma coisa ao recreio, o que gostarias que houvesse? Porquê?
10. Queres sair para brincar no recreio mais vezes ou menos vezes? O que fazes pensar assim?

Estas perguntas têm como objetivo compreender as preferências das crianças relativamente aos espaços escolares, as suas atividades favoritas e menos apreciadas no recreio, a interação com as professoras no exterior e as suas ideias para melhorar o espaço onde brincam e aprendem. Esta abordagem tem como intuito recolher percepções genuínas e diversificadas sobre o uso e potencial do espaço exterior na escola.

Anexo XV – Tabela síntese das opiniões das educadoras sobre o espaço exterior

Categoria	E1	E2	Citações
Importância do espaço exterior	Considera fundamental	Espaço maravilhoso e essencial	“Fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças” (E1); “O espaço exterior...é maravilhoso” (E2).
Frequência de utilização	Sempre que possível	Todos os dias	“Sempre que posso.” (E1); “Utilizo...praticamente todos os dias (E2).
Preferência das crianças	Preferem o exterior pela liberdade	Gostam de ambos, podendo circular entre espaços	“Porque se sentem mais livres” (E1); “Gostam muito de ir para o espaço exterior...” (E2)
Atividades realizadas	Orientadas e livres	Orientadas e livres	“O espaço exterior adequa-se a todo o tipo de atividades” (E1); “Por vezes orientada e por vezes livre” (E2).
Potencial de aprendizagem	Todas as aprendizagens, socialização	Transversal às áreas curriculares	“Todas as que pretendemos...” (E1); “As aprendizagens são transversais às 3 áreas curriculares” (E2).
Ligação interior-exterior	Considera haver ligação	Considera extensão	“Procura estabelecer ligações...” (E1); “Considero o exterior uma extensão a sala” (E2).

Características desejáveis do espaço exterior	Espaços que recriem ambientes reais	Espaços estruturados e naturais	“Cozinhas de lama, oficinas...” (E1); “Um espaço mais natural e selvagem...” (E2).
Papel do educador	Intervir para promover comportamentos	Observar, conversar, ouvir	“Intervir...para promover mais e melhores comportamentos.” (E1); “Conversar e ouvir muito” (E2).
Dificuldades	Dinamização e visão limitada dos educadores	Perigos naturais e segurança	“Grande parte dos educadores ainda vê o exterior apenas como espaço de brincadeira livre” (E1); “Sinuosidades, silvas, alergias...” (E2).
Boas práticas	Explorações naturais, cozinhas de lama	Dramatização no pinhal, piquenique	“Cozinha de lama... experiências com água” (E1); “Dramatizar a história do capuchinho vermelho” (E2).

Anexo XVI – Tabela síntese das opiniões das professoras sobre o espaço exterior

Categoria	P1	P2	Citações
Importância do espaço exterior	Importante para libertar energia e bem-estar	Importante como momento de pausa e convívio	“Serve para correr e libertar energia” (P1); “É um espaço de pausa” (P2)
Caracterização do espaço exterior	Pouco rico em estímulos e sem abrigo	Espaço cimentado com algumas zonas cobertas	“Pouco rico em estímulos” (P1); “Totalmente cimentado” (P2)
Frequência de utilização	Apenas nos intervalos	Apenas nos intervalos	“Só vão ao exterior no intervalo” (P1); “É usado nos tempos de recreio” (P2)
Preferência dos alunos	Preferem o exterior	Preferem o exterior	“Gostam de ir para o recreio” (P1); “Preferem estar lá fora” (P2)
Tipo de atividades realizadas	Brincadeira livre	Brincadeira livre	“Brincam livremente” (P1); “Jogos espontâneos” (P2)
Potencial de aprendizagem	Reconhece o potencial, mas pouco explorado	Reconhece o potencial social e emocional	“Podia ser mais aproveitado” (P1); “Aprendem muito a conviver” (P2)
Ligação interior-exterior	Pouco evidente	Praticamente inexistente	“Raramente se faz essa ligação” (P1); “Não é visto como extensão da sala” (P2)
Características desejáveis do espaço	Abrigo, zonas verdes e materiais	Estruturas fixas e materiais móveis	“Precisava de mais condições” (P1); “Mais materiais e estruturas” (P2)



Dificuldades	Clima, falta de abrigo e recursos	Organização e segurança	“Quando chove ficam na sala” (P1); “A organização dificulta” (P2)
Boas práticas	Não realiza atividades pedagógicas no exterior	Não realiza atividades pedagógicas no exterior	“Não costumo sair para atividades” (P1); “Usamos só para recreio” (P2)

Anexo XVII – Perceções das crianças do pré-escolar em relação ao espaço exterior

Categoria	Subcategoria	Exemplos de respostas das crianças	Código	N.º de respostas (N)
Espaços favoritos do Jardim de Infância	Casinha/Jogo simbólico	“Gosto da casinha para brincar às mães.” / “Faço sopa para os bebés no fogão da casinha.”	C4, C17, C2, C13, C8	5
	Tapete	“Vou ver livros para o tapete.” / “Deito-me no tapete a relaxar, adoro o tapete.”	C1, C6, C19, C14	4
	Área da construção	“Faço torres.” / “Brinco com os legos.”	C10, C3, C18, C22	4
	Recreio	“Gosto de correr lá fora.” / “Gosto de brincar com os amigos na rua.”	C7, C11, C15, C5	4
				Total: 17
Sala vs. Recreio	Preferência pelo recreio	“No recreio posso correr muito.”	C9, C12, C3, C18, C6, C20, C2, C15	8
	Preferência pela sala	“Tem mais brinquedos.” / “Não fico ao sol.”	C5, C22, C16, C7, C11, C4	6
				Total: 14
	Movimento	“Correr muito rápido” / “Pular como um coelho”	C1, C2, C5, C9, C14, C16, C19, C22	8

Atividades preferidas no recreio	Jogo simbólico	“Brincamos aos super-heróis”	C3, C7, C10, C12, C21	5
	Elementos naturais e acessíveis	“Pego em paus para fazer espadas.” / “Gosto de apanhar folhas.”	C8, C11, C17, C20	4
	Jogos	“Jogo à apanhada”	C4, C6, C13, C18	4
				Total: 21
Atividades de que menos gostam no recreio	Esforço físico	“Canso-me a correr”	C1, C6, C17	3
	Desconforto	“Fico com muito calor.” / “O chão é duro.”	C8, C11, C14	3
	Falta de materiais	“Não temos quase brinquedos lá fora.”	C22	1
				Total: 7
“Recreio ideal” das crianças	Estruturas fixas existentes, mas inacessíveis	“Queria brincar na caixa de areia.”	C2, C6, C13	3
	Materiais móveis	“Bolas grandes.” / “Cordas para saltar.”	C1, C4, C10, C15, C18, C21	6
	Natureza acessível	“Queria ir ver os animais.” / “Queria ir ao pinhal.”	C3, C7, C12, C16, C20	5
	Espaços temáticos	“Casas para brincar.”	C5, C9, C19	3
	Materiais criativos	“Queria pintar lá fora.”	C8, C11	2
	Outros	“Um escorrega gigante” / “Uma piscina de folhas.”	C14, C17, C22	3
				Total: 22

Anexo XVIII – Tipos de recreio que mais gostavam

País	Espaço exterior	Categoria	Subcategoria	Excertos	Código	N.º de respostas (N)
Japão		Estruturas fixas	Casinha	“Eu quero este porque tem uma casinha para brincar”; “Tem coisas para brincar como a casinha”; “Queria ir para a casinha com os meus amigos”.	C7, C1, C11	3
			Escorrega	“Escolho o do escorrega” “Gostava de escorregar aqui”	C3, C19	2
			Baloço	“Gosto do baloço, é diferente” “O baloço parece grande”	C15, C21	2
			Geral	“Parece um parque divertido”	C4	1
Total: 8						
Austrália		Elementos naturais	Troncos	“Quero saltar nos troncos”	C13	1
			Vegetação	“Tem muitas plantas”	C2	1
			Caminho natural	“Dá para andar no caminho de madeira”	C10	1
			Exploração	“Parece o mato para descobrir as coisas”	C18	1
Geral	“Tem coisas da natureza” / “Gostei porque parece uma floresta”	C6, C9	2			
Total: 6						

Estados Unidos		Materiais móveis	Carros	“Eu quero este porque tem carros” / “Gosto de andar com os carros depressa” / “Parece uma estrada para brincar” / “Queria conduzir os carros”	C12, C16, C5, C20	4
Total: 4						
Noruega		Estruturas fixas	Parque infantil com neve	“Escolho este porque tem neve” / “Gosto do parque com neve” / “Tem coisas de parque para brincar”.	C14, C8, C17	3
Total: 3						
Escócia		Materiais soltos e naturais	Caixa de areia, pneus, quadro de desenho	“Eu quero este porque tem muitas coisas para brincar, como a areia e os pneus”	C22	1
Total: 1						

Anexo XIX – Perceções dos alunos do 1.º ciclo em relação ao espaço exterior

Categoria	Subcategoria	Exemplo de respostas das crianças	Códigos	N.º de respostas (N)
Espaços favoritos na escola	Recreio	“Gosto porque posso correr.” / No recreio grande posso brincar melhor.”	A1, A2, A4, A5, A7, A9, A10, A11, A13, A15, A16, A19, A20, A22, A24, A25, A27, A28, A29, A32, A34, A35, A38, A40	24
	Caixa de areia (1.º ano)	“Faço castelos e túneis.”	A3, A8, A14, A17, A18	5
	Biblioteca	“Gosto de ler porque é calmo.”	A6, A21, A26, A30, A37, A42	6
				Total: 35
Espaço menos apreciado	Espaço cimentado	“Dói quando caio.”	A10, A11, A19, A20, A33	5
	Refeitório	“É barulhento e demora muito.”	A7, A12, A15, A25, A36	5
	Zonas sem brinquedos	“Aqui não tem nada.”	A23, A31	2
				Total: 12
Sala vs. Recreio	Prefere o recreio	“Lá fora posso mexer-me.”	A1, A2, A3, A5, A7, A8, A9, A11, A13, A14, A16, A17, A18, A20, A21, A22, A24, A25, A27, A28, A29, A30, A31, A34, A35, A36, A38, A40, A41, A42	30
	Prefere a sala	“Gosto de desenhar.”	A4, A6, A10, A23, A33	5
				Total: 35

Atividades favoritas	Jogos de movimento	“Brinco à apanhada.”	A1, A2, A5, A7, A9, A11, A16, A19, A20, A22, A24, A27, A29, A34	14
	Caixa de areia	“Faço estradas na areia.”	A3, A8, A14, A17, A18	5
	Conversas sociais	“Fico a falar com as minhas amigas.”	A6, A10, A13, A15, A21, A30, A33, A36, A39	9
	Painel sensorial	“Rodo as rodas todas.”	A4, A12, A26	3
				Total: 31
Atividades menos apreciadas	Falta de materiais	“Não há bolas.”	A7, A11, A19, A22, A30, A35	6
	Conflitos	“Há meninos que empurram.”	A3, A10, A27, A33	4
	Piso duro	“Dói quando caímos.”	A5, A20, A24	3
				Total: 13
Brincadeiras habituais	Jogos de equipa	“Jogamos futebol.”	A1, A2, A7, A9, A11, A16, A20, A22, A24, A25, A27, A29, A32, A34	14
	Zonas cobertas	“Brinco às escondidas lá.”	A13, A18, A21, A36	4
	Exploração da areia	“Faço túneis.”	A3, A8, A14, A17, A18	5
				Total: 23
Atividades pedagógicas no exterior	Leitura/Estudo do meio	“A professora lê lá fora.”	A5, A7, A8, A14, A16, A18, A20, A29, A31	9
				Total: 9

Sentimentos no exterior	Alegria/liberdade	“Fico feliz lá fora.”	A1, A2, A5, A7, A10, A13, A14, A17, A18, A20, A21, A24, A28, A29, A30, A32, A34, A35, A37, A38, A40	21
				Total: 21
Melhorias desejadas	Estruturas fixas	“Queria um escorrega.”	A1, A3, A8, A11, A14, A17, A20, A21, A29, A32, A34, A40, A42	13
	Materiais móveis	“Queria bolas e cordas.”	A2, A4, A5, A7, A9, A12, A15, A18, A22, A24, A25	11
	Zonas verdes	“Mais árvores.”	A6, A10, A13, A27, A33, A36, A39, A41	8
	Espaço maior	“O recreio é pequeno.”	A19, A20, A23, A26, A30, A38	6
				Total: 38

Anexo XX – Quadro comparativo das perceções das crianças do Pré-Escolar e o 1.º Ciclo

Categoria	Pré-Escolar	1.º Ciclo
Espaços favoritos	Casinha, tapete e recreio	Recreio (predominante), caixa de areia. (1.º ano) e biblioteca
Tipo de brincadeira predominante	Jogo simbólico, exploração sensorial e brincadeiras com elementos naturais	Jogos de movimento, futebol, apanhada e brincadeiras sociais
Motivações associadas ao espaço exterior	Imaginação, descoberta, manipulação e proximidade com a natureza	Movimento amplo, interação com os pares e necessidade de espaço
Dificuldades percecionadas	Desconforto térmico, piso duro, cansaço e escassez de materiais naturais	Falta de materiais móveis, piso duro, espaço reduzido e conflito entre pares
Atividades pedagógicas valorizadas	Leitura ao ar livre e exploração da natureza	Leitura no exterior, jogos educativos e atividades de estudo do meio
Ideias para o “recreio ideal”	Mais materiais móveis (bolas, cordas), estruturas fixas e espaços naturais	Estruturas fixas (escorregas e baloiços), mais bolas e cordas, sombra e um espaço maior
Relação com elementos naturais	Muito valorizados (folhas, paus, árvores e pinhal)	Valorizados, mas pouco presentes
Nível de intencionalidade pedagógica percebida	Potencial elevado, mas pouco explorado de forma contínua	Ocasional, condicionada pelas limitações do espaço e tempo
Papel do recreio na vivência escolar	Contexto de exploração, imaginação e descoberta	Espaço de movimento, socialização e descarga de energia (intervalos)

Anexo XXI – Registo fotográfico da atividade da observação de abelhas no pré-escolar



Anexo XXII – Registo fotográfico da atividade da leitura do livro no exterior



Anexo XXIII – Registo fotográfico da atividade experimental



Anexo XXIV – Registo fotográfico da atividade da observação das sombras



Anexo XXV – Registo fotográfico do registo feito pelos alunos da observação das sombras

A observação De um sólido geométrico
Folha de atividade

Após desenhar a sombra do objeto no exterior é expectável que os pares respondam às seguintes questões:

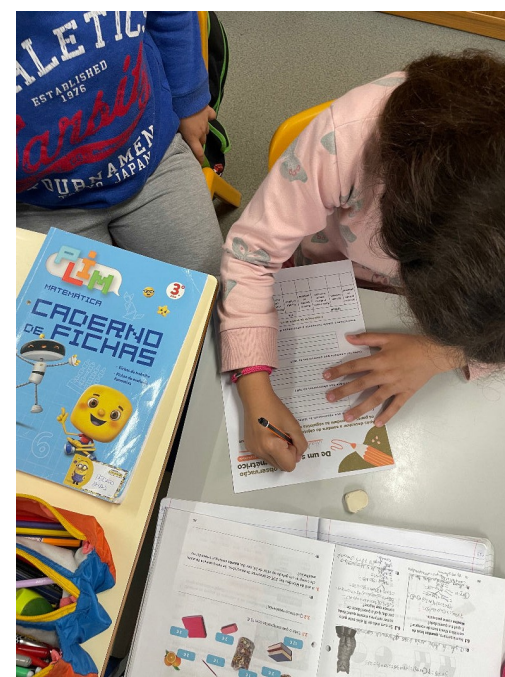
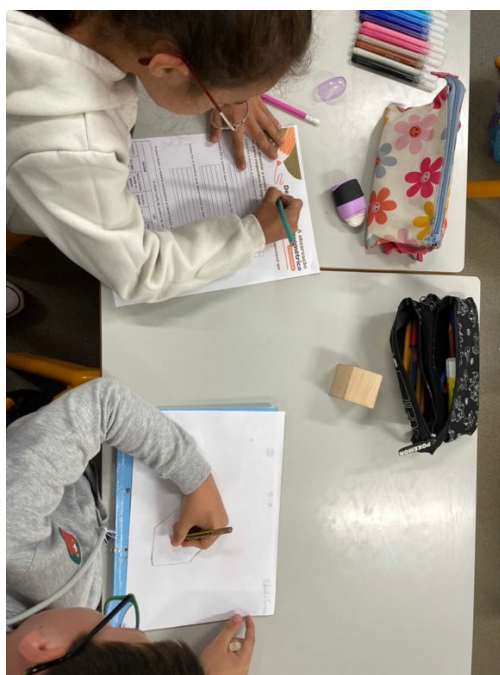
Como foi a sombra que observaram às 10H30M?

Como foi a sombra que observaram ao 12H?

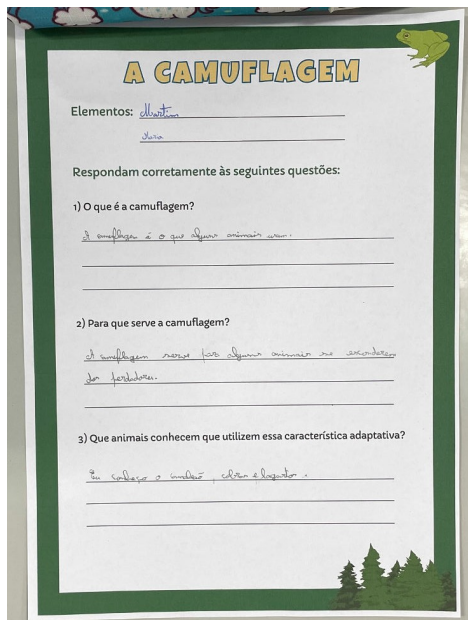
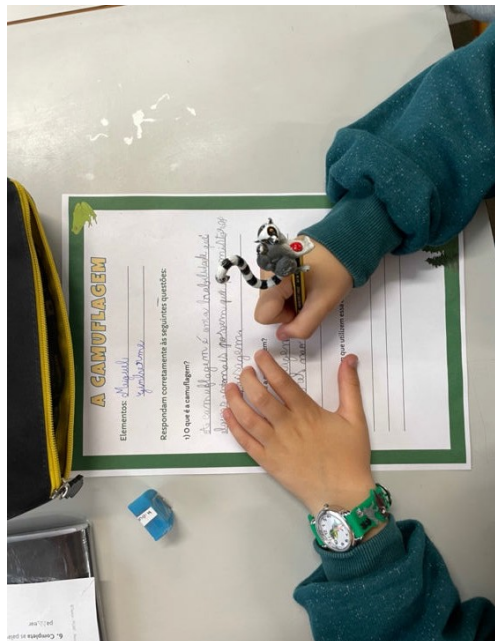
Como foi a sombra que observaram às 15H?

Preenchem a tabela consoante a observação da sombra do sólido geométrico.

A observação da sombra de um sólido geométrico								
10H30M			12H			15H		
Sombra grande ou pequena	Sol alto ou baixo	Raios solares muito ou pouco inclinados	Sombra grande ou pequena	Sol alto ou baixo	Raios solares muito ou pouco inclinados	Sombra grande ou pequena	Sol alto ou baixo	Raios solares muito ou pouco inclinados



Anexo XXVI – Registo fotográfico dos alunos a identificarem as ideias prévias sobre o conceito de camuflagem



Anexo XXVII – Registo fotográficos dos alunos a construírem e a decorarem a sua rã, tendo em conta o princípio da camuflagem



Anexo XXVIII – Registo fotográfico da dinâmica de procura de rãs

