



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Francisca Oliveira Machado

**O Espaço Exterior como Promotor do
Desenvolvimento e Aprendizagem das
Crianças na Educação Básica**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Maria Francisca Oliveira Machado

**O Espaço Exterior como Promotor do
Desenvolvimento e Aprendizagem das
Crianças na Educação Básica**

Relatório de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação do

Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

“Gratidão é a memória do coração”. Findado este capítulo da minha vida, não posso por isso esquecer todos aqueles aos quais sou grata pela minha chegada a este ponto no meu percurso. Foram muitos os que tiveram para comigo “uma amabilidade de viagem”, conforme falava Bernardo Soares.

A nossa rede familiar contribui para a nossa formação e identidade enquanto cidadãos e profissionais, por isso, a minha primeira memória terá de ser dedicada à minha família, em particular mãe, pai, irmã e namorado, pela paciência, apoio e compreensão nos momentos de angústia, incentivando-me a continuar e a não desistir dos meus sonhos.

As nossas aventuras de infância transportam-nos a lugares de felicidade, onde não podemos esquecer as brincadeiras. Por isso, aos meus primos, deixo uma palavra de apreço por me motivarem e me proporcionarem momentos que quero replicar enquanto profissional da educação, para que todas as crianças que se cruzem no meu caminho, sintam o valor da amizade e do companheirismo. Os meus primos acompanharam-me desde sempre no meu percurso de vida e no meu percurso académico.

Não podemos ainda deixar de mencionar todos aqueles que tiveram para connosco uma atitude de pedagogia e influência positiva, através da admiração que nos geram. Quero também deixar um agradecimento a todos os professores que passaram pelo meu percurso académico na Universidade do Minho, pois todos eles contribuíram para aquilo que sou hoje enquanto profissional da educação, dados todos os conhecimentos transmitidos. Quero agradecer, especialmente, ao Professor Doutor Carlos Silva pela disponibilidade, compreensão, apoio e paciência, que foi fundamental nesta etapa final.

Somos feitos de pessoas e da influência que essas pessoas têm sobre nós e sobre os nossos comportamentos. Ao observar diariamente o carinho com que alguns profissionais executam a sua profissão, sinto-me verdadeiramente estarecida. Essas pessoas acabam por se tornar numa espécie de ídolos, que guardaremos como exemplo para a nossa conduta profissional futura, procurando espelhar tudo o que nos ensinaram. Desta forma, agradeço à Educadora Elsa Mendanha e à Professora Ana Luísa pela disponibilidade e por terem confiado em mim, abrindo-me as portas da sala e acolhendo-me tão bem, partilhando as suas experiências profissionais. Agradeço, em especial, à educadora Elsa, por me ter dado outra visão daquilo que é a educação pré-escolar e me ter ensinado tanta coisa.

Por fim, mas não menos importante, tenho de demonstrar a minha profunda gratidão a todas as crianças que me permitiram realizar o meu sonho de ser profissional da educação. Todas elas, de forma inocente, abriram a porta do seu coração ao meu projeto, participando em todas as atividades de forma eufórica e curiosa, tal como uma criança deve ser. Trago-os a todos no meu coração.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O Espaço Exterior como Promotor do Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças na Educação Básica

RESUMO

O presente relatório de estágio integra a componente de formação e avaliação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, durante o ano letivo de 2022/2023. O estágio decorreu em dois contextos distintos: no primeiro semestre concretizou-se numa sala de Educação Pré-Escolar e no segundo semestre, numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No sentido de desenvolver um projeto assente numa prática reflexiva, considerou-se que a metodologia de Investigação-Ação é aquela cujas características dos procedimentos e pressupostos seriam pertinentes para o desenvolvimento deste estudo.

O principal objetivo deste relatório é proporcionar uma compreensão mais aprofundada das potencialidades do espaço exterior como espaço de desenvolvimento e aprendizagem nos dois contextos educativos, onde as crianças se envolveram ativamente e colaborativamente na construção do conhecimento. Através da análise e reflexão dos dados recolhidos, verificou-se que as atividades desenvolvidas no espaço exterior se tornaram uma mais-valia, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar e consolidar conteúdos curriculares de forma dinâmica, lúdica, desafiante e articulada, assumindo uma postura ativa e participativa. Ademais, verificou-se que este espaço propiciou a diversificação e o enriquecimento das atividades educativas, promovendo um sentimento de bem-estar e felicidade nas crianças e, ainda, favoreceu o brincar. Para sustentar a análise e fundamentação dos dados recorreu-se a algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Com este projeto, concluiu-se que no estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, as crianças demonstraram ser mais criativas, autónomas, curiosas, felizes e saudáveis do que os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que pode estar relacionado com o facto de o primeiro contexto valorizar e privilegiar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças no espaço exterior, contrariamente, ao segundo contexto, em que não lhes eram proporcionadas experiências de aprendizagem no exterior. Assim, denota-se o benefício que o espaço exterior tem para as crianças, devendo, por isso, estar mais presente no quotidiano de ambos os contextos.

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa; Educação Pré-Escolar; Espaço Exterior; Integração Curricular; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

The Outdoor Space as a Promoter of Children's Development and Learning in Basic Education

ABSTRACT

This internship report is part of the training and assessment component of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the Primary School at the Institute of Education of the University of Minho, during the 2022/2023 academic year. The internship took place in two different contexts: in the first semester it took place in a Pre-School Education and in the second semester, in a 3rd year class of the Primary School.

In order to develop a project based on reflective practice, the Action Research methodology was considered to be the one whose procedural characteristics and assumptions would be pertinent to the development of this study.

The main aim of this report is to provide a deeper understanding of the potential of the outdoor space as a space for development and learning in the two educational contexts, where the children were actively and collaboratively involved in the construction of knowledge. Through the analysis and reflection of the data collected, it was found that the activities developed in the outdoor space became an asset, since the children had the opportunity to work on and consolidate curricular content in a dynamic, playful, challenging and articulated way, taking an active and participatory stance. In addition, it was found that this space allowed for the diversification and enrichment of educational activities, promoting a feeling of well-being and happiness in the children, as well as encouraging play. A number of data collection techniques and instruments were used to support the analysis and substantiation of the data.

With this project, it was concluded that during the internship in the Pre-School context, the children proved to be more creative, autonomous, curious, happy and healthy than the students in the Primary School, which may be related to the fact that the first context valued and prioritized the children's development and learning in the outdoor space, unlike the second context, in which they were not provided with outdoor learning experiences. This shows the benefit that the outdoors has for children and that it should therefore be more present in the daily lives of both settings.

Keywords: Active Learning; Pre-school Education; Outdoor Space; Curricular Integration; Primary School.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
Índice de Tabelas	x
Índice de Figuras	x
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	xii
INTRODUÇÃO	1
Introdução.....	2
CAPÍTULO 1: Contexto de Intervenção e Investigação	4
Nota introdutória	5
1. Contexto em Educação Pré-Escolar	5
1.1. Caracterização da instituição	5
1.2. Projeto Educativo.....	5
1.3. Caracterização do Grupo	6
1.4. Caracterização da Sala de Atividades	6
2. Contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
2.1. Caracterização da instituição	7
2.2. Projeto Educativo.....	8
2.3. Caracterização da Turma.....	8
2.4. Caracterização da Sala de Aula: espaço, dinâmica e organização do tempo.....	10
3. Contextualização e identificação da problemática nos dois contextos de estágio	10
CAPÍTULO 2: Enquadramento teórico.....	14
Nota introdutória	15
1. Educação Básica	15
1.1. Educação Pré-escolar	16
1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	17

2.	Uma definição de currículo	18
2.1.	O currículo na Educação Pré-Escolar.....	20
2.2.	O currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
2.3.	Desenvolvimento curricular.....	24
2.4.	Integração curricular.....	25
3.	Perfil de desempenho profissional docente.....	26
4.	O espaço exterior.....	28
4.1.	Potencialidades pedagógicas do espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagem	31
4.2.	Brincar em contacto com a natureza	33
CAPÍTULO 3: Enquadramento Metodológico		36
	Nota introdutória	37
1.	Paradigma de investigação qualitativo	37
1.1.	Metodologia de investigação-ação	38
2.	Tema de investigação e objetivos	40
3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	41
4.	Plano geral de intervenção.....	43
CAPÍTULO 4: O espaço exterior como promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Básica		51
	Nota introdutória	52
1.	Intervenções em contexto de Educação Pré-Escolar.....	52
1.1.	Al “Explorar o espaço exterior com a Matemática”	52
1.2.	Al “As artes no Jardim de Infância – pequenos grandes artistas”	60
1.3.	Al “Caça ao Tesouro na natureza”	66
2.	Intervenções em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	74
2.1.	Al “Vamos aprender e brincar na mata!”	74
2.2.	Al “Horta pedagógica - semear o amanhã”	80
2.3.	Al “Eu cuido da natureza e tu?”	86
3.	Interpretação e avaliação dos dados.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		101
	Considerações finais.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....		106

Referências Bibliográficas	107
Legislação consultada.....	112

APÊNDICES 113

Apêndice 01: Planificação da Atividade “As Artes – Pequenos Grandes Artistas”	114
Apêndice 02: Planificação da Atividade “Partilhar testemunhos, construir conhecimentos”	117
Apêndice 03: Vídeo “Arte na Natureza”	122
Apêndice 04: Cartões ilustrativos de profissões, utilizados no jogo da mímica.....	122
Apêndice 05: Carta escrita pelo pirata Bart	123
Apêndice 06: Exemplo de um dos mapas do tesouro	123
Apêndice 07: Exemplos de alguns cartões dos desafios da Caça ao Tesouro	124
Apêndice 08: Atividade sobre vocabulário da natureza na língua inglesa	126
Apêndice 09: Ficha de compreensão leitora da obra Começa numa semente	126
Apêndice 10: Convite construído pela turma para a inauguração da horta.	129
Apêndice 11: Tarefa de consolidação e ficha de metacognição realizada pelos alunos	130
Apêndice 12: PowerPoint utilizado na intervenção “Eu cuido da natureza e tu?”	134
Apêndice 13: Imagens apresentadas aos alunos, representativas das ameaças aos seres vivos.....	141
Apêndice 14: Cartões de tipologia diversa para as dramatizações de cada grupo	142

Índice de Tabelas

Tabela 01 – Atividades Integradoras do projeto de intervenção em Educação Pré-Escolar.....	44
Tabela 02 – Atividades Integradoras do projeto de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	46
Tabela 03 – Áreas de conteúdo das OCEPE implicadas na planificação das atividades.....	114
Tabela 04 – Planificação das experiências de aprendizagem da atividade “As Artes: Pequenos Grandes Artistas”	114
Tabela 05 – Áreas curriculares das Aprendizagens Essenciais implicadas na planificação das atividades.....	117
Tabela 06 – Áreas de competência do PASEO implicadas na planificação das atividades.....	119
Tabela 07 – Planificação das experiências de aprendizagem da atividade “Partilhar testemunhos, construir conhecimentos”	120

Índice de Figuras

Figura 01 – Cada grupo forma conjuntos com o seu elemento da natureza, de acordo com as características mencionadas.....	53
Figura 02 – As crianças fazem a contagem e a correspondência termo-a-termo de cada conjunto.	54
Figura 03 – As crianças fazem a seriação e ordenação dos galhos do conjunto pequeno.....	54
Figura 04 – Criança a dar continuidade à sequência (noz-noz-pinhão-castanha).	55
Figura 05 – A pares, as crianças criam e dão continuidade a sequências.....	56
Figura 06 – Cada par marca a sua altura no tronco da árvore.....	58
Figura 07 – Cada par faz o registo das alturas com o auxílio da fita métrica.	58
Figura 08 – As crianças representam os colegas da sala e constroem o pictograma.....	59
Figura 09 – Visualização de um vídeo didático e interativo “Arte na Natureza”	61
Figura 10 – Criança representa a profissão de cozinheira e as restantes crianças adivinham.....	62
Figura 11 – Elementos da natureza utilizados pelos grupos para a construção de uma obra de arte.	63
Figura 12 – Os grupos elaboram as planificações das obras de arte e constroem-nas com elementos da natureza.....	64
Figura 13 – As crianças constroem livremente esculturas em argila com elementos da natureza.....	65
Figura 14 – Os grupos observam o seu mapa.....	66
Figura 15 – No 1.º desafio, as crianças recolhem o lixo que encontram no espaço exterior.	67
Figura 16 – No 3.º desafio, as crianças associaram as atitudes positivas e negativas para cada planeta.....	68
Figura 17 – No 4.º desafio, as crianças resolvem cálculos com figuras geométricas.....	69
Figura 18 – No 6.º desafio, as crianças observam a oliveira e representam-na através do desenho.	70
Figura 19 – No 7.º desafio, as crianças encontram elementos da natureza para cada cor.	70
Figura 20 – As crianças associam as imagens do lixo ao respetivo ecoponto.....	71
Figura 21 – Os grupos constroem o puzzle para descobrir o local do tesouro.	72
Figura 22 – Apresentação do tesouro ao grupo / As crianças exploram autonomamente o Geoplano.....	73
Figura 23 – Os grupos elaboram um plano acerca das figuras que vão construir.....	75
Figura 24 – Os grupos constroem as figuras de rotação e reflexão previamente planificadas.	76
Figura 25 – Os alunos lancham e brincam livremente pela mata.....	77

Figura 26 – Os alunos realizam uma atividade de vocabulário da natureza em inglês.	77
Figura 27 – Os alunos realizam o jogo do espelho para trabalhar a reflexão.	78
Figura 28 – Os alunos realizam o jogo da figura humana para trabalhar a rotação.	78
Figura 29 – Leitura e análise da obra “Começa numa semente”, no espaço exterior da escola.	80
Figura 30 – Os alunos realizam uma ficha de compreensão leitora sobre a obra.	81
Figura 31 – Visita de estudo às hortas pedagógicas de Guimarães.	81
Figura 32 – Diálogo com o avô José sobre a horta.	82
Figura 33 – Construção do calendário da horta pelos alunos.	83
Figura 34 – Os alunos e as famílias preparam o terreno para cultivar e plantam as hortícolas.	83
Figura 35 – Os alunos constroem placas em madeira com os nomes dos legumes e afixam as mesmas na horta.	84
Figura 36 – O Zeca e a Violeta: Espantalhos construídos pelos alunos das turmas de 1.º ano.....	84
Figura 37 – Os alunos realizam uma tarefa de consolidação dos conteúdos e uma ficha de metacognição.	85
Figura 38 – Resolução dos problemas pelos alunos no quadro.	87
Figura 39 – Os alunos fazem a separação do lixo através de imagens representativas de ecopontos e lixo.....	88
Figura 40 – Os alunos recolhem o lixo encontrado na mata e depositam-no no saco correspondente.....	89
Figura 41 – Os alunos exploram o reino vegetal através de uma aplicação e anotam todas as informações.	90
Figura 42 – Os alunos procuram no espaço exterior da escola cartões coloridos com o nome das ameaças.	91
Figura 43 – Os grupos dialogam acerca do tema e preparam a dramatização.	92
Figura 44 – Os alunos realizam pesquisas acerca de um ser vivo e escrevem um texto informativo.	92
Figura 45 – Os alunos constroem cartazes com o texto informativo sobre o ser vivo.	93
Figura 46 – Cada grupo apresenta a sua dramatização.....	93

Lista de Siglas e Abreviaturas

AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar
AE	Aprendizagens Essenciais
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AI	Atividade Integradora
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
Cm	centímetros
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
EPE	Educação Pré-Escolar
IA	Investigação-Ação
Jl	Jardim-de-Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
p.	página
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionada
pp.	páginas
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO



Introdução

No âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES I e II), o presente relatório de estágio integra a componente de formação e avaliação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, durante o ano letivo de 2022/2023. O estágio decorreu em dois contextos distintos: no primeiro semestre concretizou-se numa sala de Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos e, no segundo semestre, numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma duração de quinze semanas em cada contexto.

Este trabalho tem como propósito apresentar o projeto de intervenção e investigação “O Espaço Exterior como Promotor do Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças”, implementado em ambos os contextos de educação, onde se apresenta a justificação e fundamentação, assim como, os procedimentos, atividades desenvolvidas e os resultados obtidos na análise dos dados recolhidos. O objetivo principal deste relatório é proporcionar uma compreensão mais aprofundada das potencialidades do espaço exterior como espaço de aprendizagem e desenvolvimento nos dois contextos educativos onde as crianças se envolveram ativa e colaborativamente, na construção do conhecimento, estabelecendo uma comunicação específica com os demais. Assim, pretende-se compreender de que forma o espaço exterior influencia o desenvolvimento integral das crianças, bem como as potencialidades do mesmo, corroborando a ideia de que este espaço pode e deve ser um espaço educativo de eleição, dado que as crianças aprendem de forma lúdica e por iniciativa própria. Além disso, pretende-se demonstrar a evolução na construção do conhecimento profissional, por meio de uma reflexão em torno da prática desenvolvida.

Estruturalmente, o presente relatório de estágio organiza-se em quatro capítulos: O Capítulo 1, “Contexto de intervenção e investigação”, é referente à apresentação dos contextos de intervenção e investigação, ou seja, é exposta a caracterização das instituições onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, o projeto educativo, a caracterização do grupo de crianças do pré-escolar e da turma do 1.º ciclo que participaram no estudo, a sala de atividades/aula, bem como a identificação, contextualização e justificação da problemática de investigação que suscitou a intervenção pedagógica.

O Capítulo 2, “Enquadramento teórico”, remete para a revisão da literatura que sustentou a planificação e concretização do Projeto de Intervenção e Investigação. Começa-se por uma análise referente à Educação Básica, abordando a educação pré-escolar e o 1.º CEB; daí parte-se para uma exploração do currículo, especificando o currículo da educação pré-escolar e do 1.º CEB, bem como o

desenvolvimento e integração curricular; segue-se uma análise do perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB; terminando este capítulo com uma abordagem ao espaço exterior, englobando as suas potencialidades pedagógicas e o brincar na natureza.

O Capítulo 3, “Enquadramento metodológico”, aborda a questão do paradigma de investigação qualitativa e a metodologia investigação-ação, utilizada para o projeto intervenção e investigação, bem como, o tema e os objetivos de investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o plano geral de intervenção, onde são apresentadas as atividades realizadas no âmbito dos projetos de intervenção e de investigação.

O Capítulo 4, “O espaço exterior como promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças”, onde é realizada a descrição de seis das atividades exploradas em contexto de EPE e de 1.º CEB, que depois são analisadas e interpretadas à luz dos objetivos do projeto de investigação.

Por último, são apresentadas as conclusões finais em que se referem as considerações gerais acerca do trabalho realizado, assim como as limitações e potencialidades que surgiram no decorrer da implementação dos projetos de investigação e intervenção. Para terminar este tópico, segue-se um momento metacognitivo, escrito na primeira pessoa, uma vez que se trata de uma reflexão acerca do processo formativo e de como a concretização do estágio, do estudo e do relatório contribuíram para o crescimento e desenvolvimento da profissionalidade docente.

CAPÍTULO 1:

Contexto de Intervenção e Investigação



Nota introdutória

Neste capítulo apresenta-se uma breve caracterização do contexto de intervenção e investigação pedagógica. Primeiramente, expõe-se a caracterização da instituição educativa, seguindo-se do seu projeto educativo, a caracterização do grupo/turma e a caracterização da sala de atividades/sala de aula. Numa última parte, é explanada e justificada a problemática que desencadeou o projeto de investigação, assim como os processos de intervenção pedagógica em ambos os contextos educativos.

1. Contexto em Educação Pré-Escolar

1.1. Caracterização da instituição

A instituição na qual o estágio em contexto pré-escolar se realizou insere-se na rede pública. Localiza-se nos arredores do concelho de Vila Nova de Famalicão e pertence a um Agrupamento que se delimita no espaço geográfico deste concelho. O edifício desta instituição pertence à Junta de Freguesia, mas está adaptado para funcionar como Jardim-de-Infância. No que concerne à estrutura desta instituição, a mesma é composta por duas salas de atividades, um gabinete, uma sala de Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF), um refeitório e duas casas de banho. Usufrui de um espaço exterior bastante amplo, onde se encontra o parque infantil, a cozinha de lama e a assembleia. Do lado oposto há uma horta biológica, cuja manutenção é feita pelas famílias e pelas crianças, funcionando como um espaço de aprendizagem. Próximo do edifício da instituição, há uma floresta que é cedida semanalmente pelo proprietário para as crianças realizarem atividades baseadas nos princípios do modelo *Forest School*, onde o brincar ao ar livre, a aprendizagem ativa e o respeito pela natureza são centrais. Este Jardim-de-Infância funciona entre as 7h30m e 18h30m com atividades lúdicas e pedagógicas. Este horário distribui-se da seguinte forma: das 7.30 às 9h é o tempo destinado ao acolhimento das crianças, na componente da AAAF; das 9h às 15.30h refere-se ao tempo da componente letiva; das 15.30h às 18.30h o tempo está atribuído ao desenvolvimento de atividades extra tempo letivo e à componente da AAAF.

1.2. Projeto Educativo

O Projeto Educativo (PE) do Agrupamento em causa apresenta como lema “Juntos, a Construir o Futuro”. Este documento objetiva ser um instrumento de inovação e mudança, que une o compromisso entre os interesses da política educativa nacional e as necessidades da comunidade educativa. Desta forma, pretende dar resposta a essas necessidades, através de uma abordagem baseada em diversas perspetivas sobre a organização e o funcionamento do Agrupamento, bem como na vontade e no saber de todos os envolvidos. O objetivo deste Agrupamento é criar um documento realista e viável, que

estabeleça um conjunto de propósitos e diretrizes de ação para alcançar as metas desejadas. Este Projeto Educativo entrou em vigor no ano de 2021 e termina no ano de 2024. A missão do PE deste Agrupamento insere-se numa “orientação para o sucesso escolar” (AECCB, 2021, p. 8).

1.3. Caracterização do Grupo

O projeto de intervenção pedagógica realizou-se na sala 1, que se encontra sob a responsabilidade de uma educadora de infância e duas assistentes operacionais. Esta sala era composta por um grupo de vinte crianças, das quais nove eram do género masculino e onze do género feminino. Era uma sala heterogénea, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade: nove com quatro anos, nove com cinco anos e duas com seis anos. O grupo resultou da fusão do grupo de crianças existente no ano letivo anterior, com a entrada de crianças pela primeira vez na Educação Pré-Escolar (EPE). Deste modo, dezassete crianças já frequentavam este Jardim-de-Infância e três entraram pela primeira vez, provenientes de jardins-de-infância da rede de Instituições Privadas de Solidariedade Social.

A caracterização do grupo baseou-se na observação e avaliação diagnóstica de cada uma das crianças, cujos interesses e necessidades verificados se podem resumir nalguns aspetos que se explora a seguir. Este era um grupo ativo, participativo, dinâmico, curioso, comunicativo, cooperativo e autónomo. Contudo, tornou-se perceptível algumas diferenças entre as crianças, nomeadamente, ao nível da concentração.

Em geral, estas crianças apresentavam muito dinamismo e autoiniciativa e evidenciavam, espontaneamente, gestos de afeto uns para com os outros e para com os adultos. Demonstravam motivação para a aquisição de novas aprendizagens, mas continuava a existir a necessidade de se desenvolver competências de atenção e concentração. Como a maioria das crianças frequentava pela segunda e terceira vez o Jardim-de-Infância, evidenciavam um conhecimento e interiorização das regras e funcionamento da sala, permitindo uma interajuda com as crianças que entraram pela primeira vez, conseguindo-se uma maior autonomia e evidenciando um bom sentido de colaboração e partilha entre todos. Revelavam ter consciência das atitudes certas e erradas, e conseguiam prever algumas consequências dos seus atos. Todas as crianças demonstravam respeito pelos outros, e conviviam muito bem com as diferenças uns dos outros, apoiando-se e ajudando-se.

1.4. Caracterização da Sala de Atividades

No que concerne à organização do espaço, a sala organizava-se em sete áreas de aprendizagem: área da expressão plástica, área dos jogos, área da casa, área das construções, área das experiências, área da biblioteca e área da expressão musical. Além destas áreas, existia uma área com mesas

dispostas no centro da sala, alinhadas e organizadas de forma a criar a “mesa grande”, onde o grupo se reunia diariamente para dialogar, partilhar assuntos, realizar trabalhos e jogos. Todas as áreas eram compostas por uma vasta quantidade e variedade de materiais estruturados e não estruturados.

Na área da expressão plástica, as crianças tinham a oportunidade de experimentar e contactar com diversos materiais, tais como, lápis de cor, marcadores, botões, tintas, retalhos de tecidos, elementos da natureza, materiais de desperdício, entre outros. Na área dos jogos, as crianças podiam explorar diversos jogos de mesa didáticos e materiais lúdicos manipuláveis, bem como construir puzzles e brincar com a areia cinética. Relativamente à área da casa, as crianças brincavam ao faz de conta, tendo a possibilidade de representar diferentes papéis, acontecimentos experienciados, vivências do quotidiano, entre outros. Na área das construções as crianças manipulavam e exploravam diversos objetos, tais como, blocos, latas, madeiras, legos, cones, entre outros, a fim de realizar construções e, posteriormente, brincar com as mesmas. Na área das experiências as crianças exploravam e experimentavam materiais utilizados nas ciências experimentais, nomeadamente, lupas, balança, pinças, régua, bússola, revistas científicas, entre outros. Além disso, nesta área existiam plantas, areia, animais, frutos secos e água, que eram cuidados pelas crianças da sala. Na área da biblioteca encontravam-se livros de diversas temáticas, desde contos infantis, a enciclopédias. Nesta área existia um fantocheiro, uma mesa de luz, uma mesa tátil, o cantinho da calma, uma mesa que as crianças utilizavam para fazer jogos de escrita e uma estante com cadernos e postais, que eram utilizados pelo grupo. Por fim, na área de expressão musical as crianças tinham a oportunidade de explorar diversos instrumentos musicais, bem como ouvir música do rádio.

Salienta-se que, no momento de escolha de áreas, era notória uma tendência para a área da expressão plástica, que todos os dias ficava completa, a área da casa e a área das construções. Nesse sentido, ao longo do período de estágio, procurou-se dinamizar e desenvolver algumas atividades que estimulassem o interesse e curiosidade das crianças pelas restantes áreas.

2. Contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Caracterização da instituição

A instituição na qual o estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico se realizou, insere-se na rede pública. Localiza-se nos arredores do concelho de Guimarães e pertence a um Agrupamento que se delimita no espaço geográfico deste concelho. O edifício desta instituição está instalado junto à sede do agrupamento. O mesmo configura-se em “U”, onde se reflete um pátio central composto por um parque infantil, um campo de jogos e uma zona de lazer ajardinada. No que concerne à estrutura desta

instituição, na ala nascente encontram-se dez salas de aula do 1.º CEB, das quais nove se encontram em funcionamento, uma sala de Educação Especial e quatro casas-de-banho. Esta zona articula-se com um recreio específico e adequado à faixa etária dos alunos. Na ala poente localizam-se duas salas de EPE, contempladas, igualmente, com um recreio próprio, apropriado à faixa etária das crianças. Ambos os recreios possuem dimensões bastante amplas. No corpo da infraestrutura, encontram-se a biblioteca, a cozinha, o refeitório, a zona administrativa (sala dos professores, sala de atendimento aos pais e sala da associação de pais) e a sala polivalente, que se constitui como o espaço central, uma vez que todos os outros espaços do edifício são estruturados à volta desta sala. Esta escola é composta por um único piso. No exterior do edifício evidencia-se uma pequena torre com um relógio, que se associa ao conceito de pontualidade e rigor. Esta escola funciona entre as 7h30m e 17h30m com atividades lúdicas e pedagógicas.

2.2. Projeto Educativo

O Projeto Educativo do Agrupamento na qual esta instituição se insere tem como visão “Edificar Uma Escola de Excelência e de Sucesso Educativo - com todos e para todos!”. Neste sentido, pretende obter níveis de sucesso educativo significativos, por meio da ação colaborativa e articulada com todos os sujeitos da comunidade educativa. O mesmo rege-se pelos princípios da responsabilidade partilhada, igualdade de oportunidades, valor acrescentado ao sucesso e equidade social.

2.3. Caracterização da Turma

O projeto de intervenção pedagógica realizou-se numa turma de 3.º ano do 1.º ciclo, que se encontra sob a responsabilidade de uma professora titular. A turma do 3.º A era constituída por dezanove alunos, dos quais onze eram do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade.

Esta turma caracterizava-se como heterogénea, sobretudo, no que diz respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, assídua e pontual. Na turma havia uma aluna que beneficiava de Adaptações Curriculares Não Significativas nas disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Inglês, cuja identificação e o modo de operacionalização destas adaptações constavam no “Relatório Técnico Pedagógico” (RTP) da aluna. A mesma usufruía de Adaptações ao Processo de Avaliação, nomeadamente testes adaptados e de consulta. Deste modo, no presente ano letivo, a turma sofreu algumas alterações, uma vez que houve transferência de cinco alunos para outra turma, devido à implementação de um Relatório Técnico-Pedagógico e à necessidade de redução no número de alunos. Para além desta aluna, a turma continha mais três alunos que usufruíam da modalidade de apoio educativo, bem como uma

atenção especial por parte da professora e um acompanhamento constante e vigilante.

Em geral, era uma turma participativa, competitiva, curiosa, afetuosa e comunicativa. No entanto, era ao mesmo tempo uma turma conflituosa, desobediente e de débil aproveitamento escolar. A maioria dos alunos revelava dificuldade de atenção e concentração, bem como um comportamento inadequado. Eram alunos muito faladores, dispersavam-se com muita facilidade, revelavam bastante imaturidade e dificuldades de concentração na realização das atividades escolares. Com alguma frequência, eram chamados à atenção, ao nível das regras de sala de aula, das atitudes, valores e comportamentos. Alguns alunos evidenciavam falta de autonomia na realização das atividades, bem como falta de hábitos e métodos de estudo, necessitando de um apoio, atenção e cooperação particular por parte da professora titular. Porém, na turma, também havia alunos aplicados, motivados e curiosos na concretização das diferentes atividades propostas. Na turma, existiam algumas crianças que se destacavam pela participação ativa, na medida em que, na realização das atividades, estavam sempre a dialogar, a participar e a partilhar as suas ideias, confrontando-as com as ideias dos colegas, bem como a levantar questões pertinentes ao assunto.

Em suma, ao nível do aproveitamento global, esta turma caracterizava-se por uma grande heterogeneidade a vários níveis: ritmo, postura e competências já adquiridas. Um grupo muito reduzido de alunos apresentava um ritmo de trabalho razoável, uma postura adequada em sala de aula e algumas competências básicas assimiladas. O grande grupo de alunos revelava um ritmo de trabalho mais lento, pouca autonomia, muita desorganização no que diz respeito à participação, às suas intervenções e algumas competências básicas ainda não totalmente desenvolvidas e que interferiam com o trabalho diário, nomeadamente, ao nível da atenção/concentração, da autonomia e do comportamento.

Com base nas observações realizadas e nos diálogos com a professora cooperante, depreendeu-se que a turma revelava capacidades e dificuldades em cada área curricular. Os alunos evidenciavam interesse e participavam com algum entusiasmo, nos temas abordados nas disciplinas de Estudo do Meio e Expressões. Em relação à disciplina de Matemática, a grande dificuldade residia na resolução de problemas, uma vez que não interpretavam corretamente os enunciados. Um pequeno grupo de alunos revelava dificuldades ao nível do raciocínio lógico-matemático e um cálculo mental pouco desenvolvido. Já o português destacava-se como sendo a disciplina onde o grupo evidenciava maiores dificuldades, sobretudo ao nível da interpretação e análise dos textos lidos, na resposta a questionários, na produção e elaboração de textos e na aplicação correta dos conteúdos gramaticais. No que concerne às áreas curriculares que os alunos mais gostavam, destacavam-se a Matemática e o Inglês. Já a área curricular

do Português era aquela que os alunos menos apreciavam, o que ia ao encontro das dificuldades apontadas pela professora cooperante.

2.4. Caracterização da Sala de Aula: espaço, dinâmica e organização do tempo

Considerando a explicação de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), entende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno são processos biológicos e dependem da natureza e dos processos sociais e ambientais da cultura. Assim, considera-se fundamental criar ambientes responsivos e desafiantes, onde o aluno é visto como sujeito da aprendizagem.

A organização, disposição e dinâmica do ambiente educativo de uma sala constituem-se como um princípio basilar para o desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos. Nesta perspetiva, a organização da sala de aula reflete a metodologia definida pelo professor, com os objetivos curriculares e com as próprias rotinas. A sala do 3.º A caracterizava-se como um espaço bem iluminado, uma vez que uma das paredes da sala era constituída somente por janelas que permitiam a entrada de luz natural, bastante amplo e com cores neutras (paredes brancas com azulejos cinzentos e o chão vermelho). O mobiliário era recente, nomeadamente, as cadeiras e as secretárias, dois armários espaçosos para guardar materiais, *placards* para a exposição de documentos e trabalhos dos alunos, um quadro branco, um projetor, uma área com um lavatório e uma arrecadação. Esta era uma sala moderna e com boas condições. A disposição das secretárias dos alunos estava em constante alteração, por opção da professora cooperante. No entanto, quando o estágio iniciou, estabeleceu-se uma organização em forma de U, que se manteve até ao final do ano letivo.

No que concerne à carga horária semanal destinada a cada componente curricular, a turma usufruía de seis horas e trinta minutos para as disciplinas de Português e Matemática, três horas de Estudo do Meio, duas horas de Inglês, uma hora e trinta minutos de Educação Artística e uma hora para as disciplinas de Educação Física, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. Para além do tempo destinado à componente letiva, as crianças tinham ainda cinco horas no horário destinadas às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

3. Contextualização e identificação da problemática nos dois contextos de estágio

O projeto de investigação e intervenção pedagógica resultou da observação da realidade educativa de cada contexto de intervenção, da reflexão sobre essas observações e das interações estabelecidas durante as primeiras semanas em ambos os contextos de estágio. Durante o período de observação, procurou-se conhecer e analisar os contextos, de modo a perspetivar a construção e o desenvolvimento

do projeto de investigação e dos planos de ação pedagógica que sustentam esse projeto.

Com base na observação realizada no contexto de Educação Pré-escolar, foi possível analisar as crianças nas suas interações, ação pedagógica da educadora, rotina diária, brincadeiras, materiais pedagógicos e espaço. Este Jardim-de-Infância privilegia o contacto com o exterior, incentivando as crianças, famílias e comunidade a explorar mais este espaço, como meio de desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, depreendeu-se que o grupo revelava um grande interesse pelo espaço exterior e pela sua exploração, evidenciando curiosidade por diversos assuntos relacionados com a natureza e privilegiavam o desenvolvimento de brincadeiras livres no exterior, denotando-se a vontade de ir para este espaço, dadas as ações e falas das crianças, uma vez que antecipavam e expressavam a aproximação desse tempo na rotina diária.

O Jardim-de-Infância onde o estágio se realizou usufrui de um espaço exterior bastante grande e amplo. No entanto, denotaram-se algumas lacunas que podiam ser melhoradas com este projeto de intervenção pedagógica. Assim, em conversa com a educadora, percebeu-se que, em anos anteriores, as crianças quando iam para o exterior, criavam as suas próprias brincadeiras recorrendo a materiais não estruturados, sendo mais independentes e autónomas do que o grupo atual. Por isso, uma das principais finalidades deste projeto passou por promover a criatividade nas crianças, para que pudessem usufruir do espaço exterior a fim de criar as suas próprias brincadeiras, dando asas à imaginação e criatividade, recorrendo a materiais não estruturados, não se limitando, somente, à utilização e exploração das estruturas do parque infantil. O tema de investigação sobre o espaço exterior como contexto de aprendizagem articulou-se com os projetos existentes na instituição, nomeadamente, Erasmus+, Ecoescola, Escola Sem Muros e *Play and Learn in the Nature*. Assim, não se pretendeu trabalhar isoladamente, mas sim articular com os projetos da sala, construindo um projeto integrado e inovador.

Relativamente às observações em contexto de 1.º CEB, foi possível analisar a ação pedagógica da professora cooperante, a rotina diária, os alunos nas suas interações, os materiais, as brincadeiras, as atividades, o espaço, entre outros aspetos. Depreendeu-se que a turma demonstrava interesse e vontade em realizar atividades no espaço exterior. No entanto, contrariamente ao contexto anterior, este contexto não propiciava aos alunos qualquer contacto com o espaço exterior, não era dada relevância à promoção de aprendizagens no exterior, nem eram valorizadas as potencialidades deste espaço. Neste sentido, um dos objetivos principais da intervenção neste contexto, passou por trabalhar esta lacuna, incentivando e promovendo o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos no espaço exterior, isto é, transformar este

ambiente num espaço de ação educativa.

Numa das observações foi possível escutar uma conversa entre alguns alunos acerca dos seus passatempos, em que algumas crianças discutiam acerca de duas ideias opostas: estar em casa a jogar *tablet* ou brincar na natureza. Aproveitou-se este diálogo para recolher algumas ideias dos alunos acerca desta temática, uma vez que esta era de interesse para o desenvolvimento do projeto de investigação. Neste sentido, questionou-se se era habitual brincarem no espaço exterior, ao qual alguns alunos responderam afirmativamente, dando como exemplos: parque, monte, floresta, campos e horta. Além disso, acrescentaram algumas ideias, tais como: “Divirto-me muito a brincar na natureza”; “Eu gosto de brincar com os animais que encontro na natureza”; “Na natureza tem muito materiais que eu posso brincar, assim os meus pais não gastam dinheiro em coisas desnecessárias”. Desta forma, concluiu-se que a exploração do espaço exterior e do meio ambiente era um tema que os alunos consideravam interessante e pertinente. Além disso, frequentemente, exploravam o mesmo fora do contexto escolar. As atividades realizadas no exterior constituem-se como um meio para aproximar os alunos de alguns conteúdos do currículo do 1.º Ciclo, de uma forma diferente, lúdica, dinâmica e mais atrativa, potenciando a relação dos conteúdos teóricos que os alunos aprendem dentro da sala de aula e a realidade que existe fora dela e, acima de tudo, promove a consciencialização, o respeito e a conservação do meio ambiente.

Neste contexto, as atividades no espaço exterior eram quase inexistentes, sendo este espaço utilizado, poucas vezes, pela professora cooperante somente para as aulas de educação física. Por isso, considerou-se importante implementar na turma o desenvolvimento de experiências de aprendizagem no espaço exterior, no meio ambiente e com a natureza, considerando as inúmeras vantagens que advêm do mesmo. Deste modo, pretendeu-se desenvolver com os alunos atividades direcionadas para as diferentes áreas curriculares no espaço exterior, fugindo do método tradicional, centrado nos manuais.

O tema de investigação sobre o espaço exterior como contexto de aprendizagem articulou-se com os projetos Ecoescola e Ciência Viva nos Pátios, uma vez que não se pretendeu trabalhar isoladamente, mas sim articular com os projetos da turma, construindo um projeto integrado e inovador.

Ademais, dadas as características da turma, pretendeu-se desenvolver o trabalho colaborativo e cooperativo, bem como o respeito para com o outro. Neste sentido, considerou-se que a exploração e o desenvolvimento de atividades no meio ambiente poderiam ser uma boa forma de promover atitudes de respeito e interajuda entre os alunos, considerando as potencialidades deste tema no desenvolvimento integral dos alunos, uma vez que os ambientes naturais estimulam a interação social e a criação de laços

entre as crianças, bem como a melhoria do comportamento.

Em ambos os contextos de estágio, os projetos de intervenção pedagógica visaram compreender de que forma a exploração do meio ambiente influenciava a integração curricular nas atividades, ou seja, de que forma a exploração do meio ambiente propiciava a construção de novos e diversos saberes, através de uma aprendizagem ativa, prática e integrada.

CAPÍTULO 2:

Enquadramento teórico



Nota introdutória

No segundo capítulo, pretende-se realizar uma breve revisão bibliográfica acerca da Educação Básica, do currículo, da organização curricular na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, do desenvolvimento curricular, da integração curricular e, ainda, do perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Além destes assuntos, existem outros que são basilares para este estudo, no sentido de depreender qual a importância e o impacto do espaço exterior na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, neste capítulo apresenta-se, também, uma revisão bibliográfica acerca do espaço exterior e das suas potencialidades pedagógicas, bem como a importância do brincar na natureza.

1. Educação Básica

Genericamente, o termo Educação caracteriza-se como um processo ativo e contínuo fundamental para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade. O termo básico constitui um tipo de escolaridade que é entendida como a base de toda a educação, como uma preparação fundamental para a vida ativa, como suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem (Lemos Pires, 1989).

Como processo de construção humana, a Educação necessita de apoio específico, contínuo e intencional, aliado a outras práticas informais, como a família, os meios de comunicação, os tempos livres, entre outros. Deste modo, emerge a Educação Escolar para institucionalizar os processos educativos, por meio da organização de atividades e experiências que propiciem o desenvolvimento integral do aluno, enquanto indivíduo e cidadão. Enquanto espaço educativo, a escola é responsável pela educação básica e, por isso, desempenha três funções basilares: função cultural, na medida em que promove “a assimilação e reconstrução significativas da cultura e do conhecimento enquanto patrimónios da sociedade”; função personalizadora, com o objetivo de “desenvolver de forma equilibrada todas as capacidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras do indivíduo como pessoa”; função socializadora, como meio de “possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa” (Alonso, 1996, citada por Felício, Silva & Mariano, 2017, p. 39).

A educação básica é um período de tempo correspondente aos primeiros anos de educação escolar ou formal. Segundo o Conselho Nacional de Educação (2009), esta denominação engloba as crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 12 anos de idade e deve proporcionar uma formação de base comum, de forma integrada e articulada, no sentido de salvaguardar o sucesso da continuidade

dos estudos, ainda com base num tronco comum, mas pensando na possibilidade da divergência de caminhos educativos e formativos

O Sistema Educativo Português, delineado a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), define-se como um conjunto de recursos que propiciam o direito à educação, assegurando uma formação direcionada para promover o desenvolvimento integral da personalidade, o avanço social e a democratização da sociedade (Capítulo I, Artigo 1.º). Segundo esta lei, a democratização do ensino é da responsabilidade do Estado, que deve assegurar o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar (Capítulo I, Artigo 2.º). Assim, a Educação Básica visa à formação comum de todos os cidadãos, pressupondo a igualdade de oportunidades e sucesso para todos, através de um processo faseado e organizado, garantindo o desenvolvimento de competências e conhecimentos. Além de ser um fator basilar do desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária, a Educação Básica é essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e psicomotoras nas crianças. Ela proporciona a base para a aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, responsáveis, autónomos, capacitados e participativos na sociedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Deste modo, é necessário investir numa educação básica de qualidade, que garanta o acesso a oportunidades, para que todos alcancem o sucesso educativo.

Segundo ainda a LBSE, o sistema educativo engloba a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. O presente relatório foca-se apenas nos dois primeiros elementos do sistema educativo.

1.1. Educação Pré-escolar

Em conformidade com a Direção Geral da Educação (DGE), a EPE integra a Educação Básica, sendo entendida como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (DGE, s.d.). Esta tem como objetivo primordial o desenvolvimento de uma relação de cooperação e colaboração com a família de cada criança, a fim de propiciar o desenvolvimento estável e equilibrado de cada uma, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (DGE, s.d.). A EPE destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco/seis anos de idade, ou seja, até ingressarem no 1.º CEB.

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) estabelece um conjunto de objetivos fundamentais para este contexto, de entre os quais se destaca para o presente estudo: “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida

democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania”; “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade”; “Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas”; “Despertar a curiosidade e o pensamento crítico”; “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 671).

As experiências e vivências no pré-escolar desempenham um papel de extrema importância na vida das crianças, uma vez que nesta fase é essencial atender aos seus interesses e curiosidades, proporcionando estímulos e condições propícias ao seu desenvolvimento integral (cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo). Assim, “o meio em que a criança se desenvolve deve ser provido de múltiplos estímulos favoráveis ao desenvolvimento de cada criança, criando assim uma ligação entre as aprendizagens e o desenvolvimento das mesmas”, de forma a propiciar “uma panóplia de oportunidades educativas com o intuito de garantir o sucesso das aprendizagens das crianças” (Marques, 2015, p.13). Portanto, a qualidade da primeira etapa da Educação Básica molda todas as experiências da criança ao longo do seu desenvolvimento como cidadã, dada a sua importância e impacto na vida dos indivíduos.

1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui-se como o primeiro grau do ensino básico, sendo por isso, universal, obrigatório e gratuito. O mesmo é constituído por quatro anos de escolaridade, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º, e engloba as crianças com faixa etária entre os seis e os nove/dez anos de idade. Segundo o Ministério da Educação, o 1.º CEB tem como objetivo principal dotar os alunos de capacidades e competências, que lhes possibilitem o domínio de aspetos básicos de comunicação e compreensão leitora da realidade (leitura, escrita e cálculo) e, concomitantemente, introduzir os alunos nas diferentes formas de expressão (plástica, dramática, verbal, motora, musical). No ensino básico é notória uma aposta no reconhecimento e valorização do 1.º Ciclo, em que se determina a criação de fundamentos para uma escolaridade de sucesso, baseada numa igualdade de oportunidades para todos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no seu artigo 7.º (objetivos do ensino básico), enumera um conjunto de objetivos basilares para o ensino básico, de entre os quais se destaca para o presente estudo: “Assegurar uma formação geral comum a todos, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”; “Assegurar que nesta formação sejam

equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”; “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”; “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação”; “Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”; “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”; “Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos”; “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.

Em conformidade com Silva (2005), de uma maneira geral, a prática pedagógica do 1.º CEB, apresenta notáveis diferenças relativamente aos demais ciclos de ensino, uma vez que este grupo etário requer uma relação pedagógica vinculada a uma relação pessoal, dando origem a uma relação mais afetiva entre alunos e professor. Deste modo, observa-se “uma progressiva aceitação e desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, nos seus interesses, nas suas necessidades” (Silva, 2005, p. 4), em que, devido ao regime de monodocência, o professor do 1.º CEB conhece bem as características dos alunos, auxiliando-os na superação das dificuldades e no aperfeiçoamento das suas potencialidades, o que contribui para um efetivo processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor apresenta uma responsabilidade acrescida pelo desenvolvimento integral de cada aluno, abrangendo não apenas as aprendizagens académicas e sociais, como também os aspetos morais, afetivos e emocionais.

2. Uma definição de currículo

A origem do currículo interliga-se com o esforço de uma cientificação da e na educação, alcançando um estatuto substancial no âmbito das Ciências da Educação. Existem diversas conceções para designar e caracterizar o currículo, sendo tendencialmente definido por uma dualidade entre a teoria e a prática, em que, por um lado, o currículo é visto como um plano e, numa outra perspetiva, o currículo é entendido como uma ação (Silva, 2001). Porém, não existe uma definição específica de currículo.

Para Alonso (1996) o currículo define-se como,

tudo aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como oportunidades para a aprendizagem de conceitos e factos, de procedimentos e estratégias, de valores e atitudes, através das

experiências educativas planejadas para isso; esta noção abrange, também, os meios através dos quais a escola proporciona essas oportunidades e avalia os processos de ensino-aprendizagem (p. 18)

Assim, o currículo é concebido como um conjunto estruturado de elementos precocemente planejados que engloba uma proposta de objetivos, conteúdos e processos, considerando o contexto em que é aplicado e atendendo aos conhecimentos, atitudes, valores e crenças que os envolvidos possuem, bem como a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem (Pacheco, 1996).

Sendo este um conceito polissêmico e ambíguo, com base em diversas definições, Román e Díez (1992), citado por Silva (2001), consideram que as mesmas variam entre “o currículo como programa de intenções escolares capazes de serem realizadas e o currículo como um marco global cultural que incide na escola” (p. 29). O currículo compõe-se por um conjunto de intenções, que se alteram de sociedade para sociedade, a partir de um modelo civilizacional que determina os paradigmas globais de interpretação cultural. Por isso, Grundy (1987), citado por Pacheco (1996), considera que o currículo é uma “construção cultural”, ao invés de um conceito, uma vez que “não é um conceito abstrato que possui alguma existência interior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas” (p. 18), refletindo as intenções históricas, políticas e sociais de uma cultura.

O currículo é uma ferramenta essencial para garantir a coerência e a qualidade do processo educativo, oferecendo uma base comum para que todos os alunos possam atingir os objetivos de aprendizagem definidos pela instituição de ensino, alcançando o sucesso educativo. Para tal, é fundamental que o currículo seja dinâmico, aberto e flexível, sendo necessário estar em constante revisão, para se adequar às mudanças e atender às necessidades dos alunos e da sociedade como um todo. Deste modo, o currículo é como um texto que “se vai transformando, enriquecendo, reconstruindo” (Alonso, 1998, citado por Silva, 2001, p. 28).

Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que determina a recente reorganização curricular em Portugal, pautada pelos pressupostos da autonomia e flexibilidade curricular, ou seja, “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (p. 2929), o currículo tem como finalidade primordial assegurar que todos os alunos obtenham os conhecimentos necessários e desenvolvam habilidades e atitudes, que os ajudem a alcançar as competências determinadas no Perfil dos Alunos à

Saída da Escolaridade Obrigatória, “independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam” (Decreto Lei n.º 55/2018, p. 2931).

De forma sucinta, apesar das diferentes perspetivas e dos vários dualismos, o currículo é uma espécie de guia, de projeto, que orienta o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que atribui significado e intencionalidade a todas as experiências de aprendizagem e atividades realizadas na escola, fundamentando, articulando e orientando as mesmas, de forma integrada, num processo de construção e desenvolvimento interativo (Alonso, 1996). O currículo está dependente dos contextos e dos seus intervenientes. Assim, cabe ao profissional, consoante o contexto educativo, adequar, flexibilizar, diversificar e articular o currículo, propiciando uma aprendizagem significativa e que faça sentido para os alunos. O importante é que todas as áreas se encontrem e confluam para o esclarecimento da realidade, independentemente dos conteúdos de cada uma. Desta forma, os alunos tomam consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se interrelaciona, por meio de um processo ativo e dinâmico.

2.1. O currículo na Educação Pré-Escolar

Tal como anteriormente mencionado, a Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, determina que a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da Educação Básica. Desta forma, reconheceu-se a necessidade de conceber um documento legislativo, a fim de consolidar e alargar a EPE, originando a conceção de um modelo comum para todas as redes, garantindo a todas as crianças o acesso a espaços e práticas de qualidade. Assim, em 1997, subsequente à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Mais tarde, com o passar dos anos e com as modificações do quotidiano, tornou-se necessário adaptar o documento, ocorrendo, em 2016, uma atualização das OCEPE (Silva et al., 2016).

Marchão (2012) define o currículo para a EPE como, “o conjunto de actividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar” (p. 38). Este documento é constituído por um conjunto de princípios pedagógicos e organizativos definidos pela Lei Quadro n.º 5/97, com o propósito de orientar e apoiar o processo educativo e o trabalho dos educadores de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, a fim de garantir uma melhoria e qualidade da educação pré-escolar (DGE, s.d.). Assim, esses princípios pedagógicos e organizativos “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et

al., 2016, p. 5).

As OCEPE referenciam um trabalho curricular e pedagógico em três grandes áreas de conteúdo:

- Área da Formação Pessoal e Social: “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p.6);

- Área da Expressão e Comunicação: “engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.6);

- Área do Conhecimento do Mundo: “área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.6).

Segundo este documento, enquanto construtor e gestor do currículo, o educador de infância é responsável por proporcionar às crianças experiências pertinentes e fundamentais, sob o ponto de vista emocional, cultural, intelectual e social. Assim, ao planificar as intervenções, o educador deve ter em conta as áreas de conteúdo supramencionadas. Na Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar são apresentadas as áreas do desenvolvimento pessoal e social da criança, assim como as áreas do desenvolvimento cognitivo, humano e expressivo. Desta forma, a criança é vista como um futuro cidadão e, por isso, deve começar a ter experiências de vida democrática, desde cedo.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que estabelece os perfis específicos profissionais do educador de infância e do professor do 1.º ciclo, refere que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572). É crucial que o educador de infância considere e analise os objetivos da EPE e as diversas perspetivas curriculares, mobilizando conhecimentos e competências indispensáveis ao desenvolvimento de um currículo integrado no domínio da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto). Ademais, é fundamental estabelecer uma relação intrínseca com vários intervenientes, nomeadamente o educador de infância, a criança, as famílias e a comunidade, para a organização e desenvolvimento do currículo.

Assim, na EPE, a ideia de currículo é ampla, na medida em que se caracteriza pelo desenvolvimento de atitudes positivas, em que a criança aprende a aprender. Deste modo, com a elaboração do currículo,

o educador de infância deve adotar atitudes que lhe permitam conhecer as características das crianças com quem trabalha, a fim de o poder adaptar às particularidades e necessidades das mesmas, continuamente, de uma forma aberta e flexível, levando a criança a experienciar situações de aprendizagem, com vista a facilitar e apoiar o processo de desenvolvimento das suas capacidades e competências.

2.2. O currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Atualmente, em conformidade com os documentos normativos, julgamos ser possível afirmar que se pretende que exista uma continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB, refletindo-se numa progressão dos objetivos educativos, por meio do alargamento e aprofundamento das dimensões apresentadas no currículo da educação pré-escolar.

A estrutura curricular nacional para o ensino básico evidencia orientações curriculares abertas e flexíveis, sugerindo que cada instituição de ensino planifique e construa o seu próprio currículo, avaliando-o e modificando-o, por meio de um projeto curricular, ou seja, cada escola adota um conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, definindo modos estratégicos para as colocar em prática, a fim de melhorar o nível e a qualidade de aprendizagem dos alunos (Roldão, 1999).

Os documentos curriculares oficiais em vigor que estabelecem a organização e desenvolvimento curricular, bem como a avaliação das aprendizagens, no Ensino Básico são: “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho; “Aprendizagens Essenciais” para o 1.º Ciclo, homologadas através dos Despachos n.º 6944-A/2018, de 18 de julho, 8476 -A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho; “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” homologada pelo Despacho n.º 6173/2016, 10 de maio; Os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável.

Em 2017, o Ministério da Educação legitimou a necessidade de instituir um referencial educativo único que ratificasse uma congruência no sistema educativo e que concedesse sentido à escolaridade obrigatória. Surge então o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). O mesmo constitui-se como “um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, p. 15484) e organiza-se em princípios, visão, valores e áreas de competências.

Este documento é visto como um guia para as decisões a adotar por agentes educativos de diferentes instituições de educação e ensino, bem como pelas entidades responsáveis pelas políticas

públicas, apresentando-se como “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, p. 15484). O PASEO representa tudo aquilo que se espera que os jovens conquistem no término da escolaridade obrigatória. A articulação entre o Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória e as áreas e componentes do currículo é concretizada através das Aprendizagens Essenciais (AE).

As AE constituem-se como documentos de orientação curricular fundamentais para orientar a planificação, execução e avaliação do ensino e da aprendizagem, com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos em diversas áreas do conhecimento patenteadas no PASEO. Atualmente, as AE, no 1.º CEB, organizam-se por componentes do currículo, nomeadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança, Música), Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física e Inglês (nos 3.º e 4.º anos). São, por isso, documentos curriculares que representam um conjunto essencial de conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos em cada componente do currículo, compreendendo conteúdos disciplinares estruturados, relevantes e significativos. Além disso, invocam capacidades e atitudes que todos os alunos devem obrigatoriamente desenvolver ao longo do percurso escolar em cada componente do currículo, tendo em conta o ano de escolaridade (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734). As AE organizam-se em três elementos que se articulam e que devem ser analisados no decorrer da progressão curricular: conhecimentos, ou seja, o que os alunos devem saber; capacidades, referem-se aos processos cognitivos que devem ser usados para alcançar os conhecimentos; atitudes, que dizem respeito ao uso dos conhecimentos adquiridos, isto é, o aluno mostra o que aprendeu (DGE, s.d.). Em articulação com o PASEO, as AE representam a base da organização e da concretização do ensino e da aprendizagem, assim como da avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) surge no âmbito das prioridades determinadas no Programa do XXI Governo Constitucional no domínio da educação. Esta estratégia objetiva “o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930). A ENEC contempla um conjunto de direitos e deveres essenciais à formação de indivíduos autónomos, responsáveis e solidários, procurando desenvolver nos mesmos habilidades, conhecimentos e valores que os tornam capazes de desempenhar um papel ativo e responsável na

sociedade, enfrentar desafios sociais, políticos e éticos, bem como promover a justiça social e exercer os seus direitos e deveres. Conclui-se, assim, que a ENEC assume-se como alicerce para a construção de sociedades mais justas e inclusivas, onde os cidadãos contribuem significativamente para o bem-estar comum ((Monteiro et al., 2017).

2.3. Desenvolvimento curricular

Segundo Pacheco (1996), o termo Desenvolvimento Curricular constitui-se como uma prática dinâmica, contínua e complexa, que se realiza em vários momentos e diferentes etapas, nomeadamente, justificação teórica do currículo, conceção/elaboração do currículo, implementação/operacionalização do currículo e, por fim, avaliação curricular. Na fase de conceção/elaboração do currículo, realiza-se a análise da situação na qual o currículo será aplicado, a definição articulada de objetivos e conteúdos e a orientação dos mesmos para o desenvolvimento de competências específicas. Na fase de implementação/operacionalização do currículo, são delineadas estratégias de ação docente que visam criar situações de aprendizagem planificadas de acordo com as necessidades dos alunos e, complementarmente, estabelece-se um método de avaliação para verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Por fim, segundo Roldão (2013), a fase de avaliação curricular, é realizada uma análise dos resultados obtidos na avaliação da aprendizagem da fase antecedente, mas também é promovido um processo de reanálise e questionamento de todo o percurso percorrido, a fim de interrogar a pertinência e correção do desenvolvimento de cada etapa

No sentido mais restrito, o Desenvolvimento Curricular caracteriza-se apenas pela construção, ou seja, pelo desenvolvimento do plano curricular, com base no contexto e justificação que o sustentam, assim como as condições da sua concretização, seguindo-se a fase de implementação dos planos e programas na situação concreta de ensino, bem como o processo de avaliação da respetiva execução. Nesta perspetiva, acentua-se a diferenciação e, em certos casos, a divisão entre o currículo (entendido como plano de ensino-aprendizagem) e o procedimento efetivo de ensino-aprendizagem. De forma mais ampla, o currículo é um processo contínuo de desenvolvimento, com uma interligação constante entre o plano curricular e a prática de ensino-aprendizagem, através de ciclos que envolvem conceção, planeamento, desenvolvimento e avaliação (Pacheco, 1996; Ribeiro, 1999). Assim, o desenvolvimento curricular é visto como um meio para estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, a fim de melhorar o processo educativo.

A nova visão do currículo depreende uma conceção aberta, flexível e integrada do conhecimento, no sentido de melhorar as aprendizagens, através de uma abordagem ativa e colaborativa, em que alunos

e docentes se envolvem na investigação e experimentação, assumindo o papel de verdadeiros construtores do currículo, ao invés de meros usufruidores passivos do mesmo. Assim, os alunos encontram sentido e significado naquilo que aprendem, sendo possível aplicar esse conhecimento em novas situações de aprendizagem ou na resolução de problemas do dia a dia. Desta forma, é essencial que as escolas desenvolvam os projetos curriculares diferenciados e apropriados à multiplicidade de contextos educativos, a partir das competências essenciais – transversais e disciplinares – encaradas “numa perspetiva holística e integradora do saber, saber fazer e saber ser”, para que o currículo se oriente no sentido de contribuir para o desenvolvimento integral de cada aluno nas dimensões pessoal e social (Alonso et al., 2006).

2.4. Integração curricular

Os processos, projetos e planos de intervenção pedagógica na EPE e no 1.º CEB basearam-se na integração curricular, a fim de desenvolver uma prática pedagógica significativa para as crianças, motivando-as e ajudando-as a integrar diferentes saberes e competências. Deste modo, no âmbito dos projetos de intervenção e investigação, considera-se oportuno explicar este conceito.

No que concerne à integração curricular, esta procura relacionar e aproximar todos os conteúdos do currículo, a fim de permitir que os alunos participem ativamente nas atividades curriculares e integrem as suas próprias experiências, através de uma gestão flexível do currículo. Enquanto prática singular, que considera as particularidades dos alunos na procura do significado para as aprendizagens e na construção de itinerários de aprendizagens individuais, a integração curricular visa “aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes” (Beane, 2002, p. 10). Assim, qualquer processo educativo parte de um tema social e individualmente selecionado para aquele contexto e para aquelas crianças. A integração curricular é fundamental para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e aprendizagens significativas.

A integração, como conceção curricular, engloba as perspetivas inerentes à globalização e interdisciplinaridade, apesar de as transcender e aprofundar ao conjetar quatro dimensões fundamentais (Alonso, 2002), mais especificamente, a integração das experiências, ou seja, qualquer atividade deve partir dos conhecimentos prévios e experiências dos alunos, propiciando uma aprendizagem significativa; a integração social, trabalhando numa perspetiva de colaboração e cooperação e promovendo experiências de aprendizagem comuns, através de temas relevantes e significativos, de forma a motivar todos os alunos; a integração do conhecimento, por meio da

organização e recurso aos conhecimentos dos alunos; a integração como uma concepção curricular, com a participação e envolvimento dos alunos na organização e planificação do currículo (Beane, 2002). Desta forma, compreende-se que o conhecimento é complexo e global, o que justifica a necessidade de abordagens articuladas e multidimensionais dos saberes.

O objetivo da integração curricular consiste em proporcionar uma visão mais ampla e holística do conhecimento, tornando a aprendizagem mais eficiente, significativa e contextualizada para os alunos, ao mesmo tempo em que se promove o desenvolvimento de habilidades transversais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. A integração curricular trabalha “em torno de situações com sentido, viabilizando as relações que umas e outras áreas de saber têm entre si, e a sua utilidade convergente para compreender e agir sobre a realidade” (Roldão, 2009, p. 192).

Em suma, esta prática de desenvolvimento curricular procura dar ênfase à planificação participativa e colaborativa entre professor-aluno, a fim de construir e desenvolver um conhecimento contextualizado. Assim, a integração curricular torna os professores capazes de se assumirem construtores críticos do currículo, trabalhando em colaboração com os alunos, indo além do mero cumprimento do programa, mas sim, envolvendo-se na recriação e contextualização do mesmo, a partir da experiência do aluno. Nesse processo, são incorporados temas e problemas relevantes ao mundo dos alunos, aproximando-os da sua realidade (Alonso, 2002). Atualmente, os professores são incentivados a gerir o currículo de forma mais flexível para se adequarem às necessidades e características individuais dos alunos, propiciando uma aprendizagem significativa e acessível.

3. Perfil de desempenho profissional docente

Tratamos aqui de considerar os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, tal como foi consignado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. É de referir que estes perfis específicos resultam de uma concretização a partir do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Assim, no que concerne ao perfil do educador de infância, a partir da análise do Decreto-Lei n.º 241/2001, na sua ação educativa, este deve considerar a família e a cultura de cada criança, partindo das suas vivências e experiências para o desenvolvimento de novas aprendizagens. No processo educativo, o educador deve escutar e considerar os interesses, curiosidades, opiniões e escolhas de cada criança, envolvendo-a nas decisões sobre a prática.

O educador de infância deverá abordar as diversas áreas de conteúdo e domínios, de forma holística, integrada e flexível, criando condições para que cada criança “aprenda a aprender” (Silva et al., 2016, p. 11). Para tal, é necessário conhecer cada criança e o seu contexto sociofamiliar, através da observação e do registo, para depois organizar, interpretar, avaliar e refletir, a fim de planejar experiências de aprendizagem progressivamente mais complexas e que englobem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem, através de um “processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela” (Silva et al., 2016, p. 32). A reflexão da prática deve ser realizada individualmente e em conjunto com outros elementos, uma vez que comunicar e articular constituem-se como duas ações basilares do profissional.

No currículo da EPE, a organização do ambiente educativo tem um lugar de destaque na intervenção educativa. Deste modo, o educador deve organizar o espaço com base nos seus propósitos, nos interesses e necessidades de cada criança e nas dinâmicas do grupo, proporcionando múltiplas interações entre as crianças. A disposição das áreas deve compreender uma configuração lógica, ou seja, distanciar as áreas mais calmas das áreas mais ruidosas, definindo-as e separando-as, de forma a possibilitar a visibilidade, a comunicação e a continuação entre jogos e brincadeiras. Ainda no âmbito do espaço, os materiais devem ser cuidadosamente selecionados e obedecer a critérios de natureza estética e ética, estando organizados e dispostos em locais de fácil acesso para as crianças, promovendo, assim, a autonomia, a independência, a partilha e a cooperação. Deste modo, o educador promove o envolvimento da criança e a possibilidade de realizar aprendizagens integradas, ao conceber um ambiente educativo em que a organização dos espaços e dos materiais é variada e desperta a curiosidade e os interesses das crianças (Silva et al., 2016). Em relação à organização do tempo, a rotina deve ser preparada pelo educador, de forma intencional, propiciando, às crianças, segurança, estabilidade, previsibilidade e controlo. Tudo isto, deve ser concretizado em articulação com outros intervenientes do processo educativo.

No que diz respeito ao 1.º CEB, nos dias de hoje, ainda encontramos instituições de ensino em que as práticas educativas se baseiam em perspetivas estáticas e repartidas da aprendizagem, caracterizadas pela “acumulação passiva, linear e individualista de conhecimentos”, em que se priorizam “os conteúdos conceptuais e factuais”, ao invés “dos procedimentais e atitudinais” (Alonso et al., 2001, citados por Alonso & Silva, 2005, p. 46). Desta forma, tendo em conta estas práticas, evidenciam-se diversos problemas na formação dos professores, nomeadamente, a inexistência da relação entre a teoria e a prática, o predomínio do modelo transmissivo e da individualidade, a ausência de interação e encadeamento entre as diversas fases de formação, entre outros aspetos (Alonso & Silva, 2005).

Face ao descrito, um bom profissional de educação, caracteriza-se pela partilha e diálogo entre os diferentes elementos da comunidade educativa e pela abertura à inovação, mudança e aprendizagem, assim como, pela promoção e desenvolvimento de um saber holístico, integrado e (inter)transdisciplinar, em que a sua função principal passa por estimular aprendizagens ativas e significativas nos alunos, a fim de se desenvolverem integralmente. Para tal é necessário que a formação dos professores se oriente no sentido de os tornar capazes de gerir o currículo de forma integrada, flexível e participada, mobilizando atitudes, conhecimentos e, especialmente, capacidades investigativas, reflexivas, participativas e criativas (Alonso & Silva, 2005). Assim, o professor deve desenvolver experiências de aprendizagem articuladas e integradas, partindo das vivências e dos interesses dos alunos, isto é, “daquilo que é a observação e questionamento da realidade” e dos conhecimentos que os alunos possuem, “com articulação e domínio dessas informações com os novos conteúdos curriculares das várias áreas” (Gomes, 2020, p. 65). Assim, o professor é responsável pelo desenvolvimento do currículo, através da integração dos conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias, a fim de promover a aprendizagem dos alunos, propiciando momentos de interação e cooperação entre os alunos.

A prática do professor deve basear-se nos pressupostos do socioconstrutivismo, ou seja, a sua prática educativa deve ser orientada de forma a propiciar “a reconstrução significativa do saber e da experiência”, tendo em conta que aprender é, essencialmente, “obter os instrumentos para aprender a aprender e para aprender a pensar sobre o que se aprende” (Conselho Nacional de Educação, 2008, p. 334), em que o professor assume um papel ativo enquanto mediador reflexivo e analítico. Neste ciclo de ensino é essencial uma abordagem globalizadora e integrada do currículo, em que o aluno assume um papel central na construção e reconstrução ativa do conhecimento, por meio da articulação entre os saberes experienciais e o conhecimento académico esperado. Para isso, é necessário que o professor organize o processo de ensino-aprendizagem de forma contextualizada, flexível e participativa (Conselho Nacional de Educação, 2008).

Conclui-se, assim, que o professor do 1.º CEB deve criar oportunidades para os alunos experienciarem situações propícias ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, integradas, ativas e diversificadas.

4. O espaço exterior

“Devemos caminhar no sentido de criar espaços exteriores que sejam significativos nas culturas de infância, para que os educadores e professores façam experiências alternativas, que sejam robustas e excitantes.” (Neto, 2020, p.130).

Cada vez mais o tema do espaço exterior se constitui como uma preocupação, na medida em que, tal como afirma Neto (2001), as crianças passam a maioria dos seus dias em espaços fechados, o que impede o contacto direto com a natureza, bem como a vivência de experiências enriquecedoras no espaço exterior. De um modo geral, este espaço é pouco valorizado nos contextos educativos, enquanto espaço promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, apesar de diversos documentos, tais como as OCEPE (Silva et al., 2016), salientarem a importância do espaço exterior, valorizando e reconhecendo o seu potencial. No entanto, tem-se assistido a um aumento de iniciativas pedagógicas que visam a promoção deste espaço (Bento & Portugal, 2016).

Atualmente, em alguns contextos educativos, já se reconhece o potencial do espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como as oportunidades inigualáveis que este espaço proporciona (Bilton et al., 2017). Porém, em várias escolas do 1.º CEB, o espaço exterior ainda é visto como “área destinada à atividade lúdica das crianças e jovens, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância” (Decreto Lei n.º 203/2015, p. 8234), ou seja, neste ciclo de ensino, o espaço exterior está associado ao lúdico e à atividade física, sendo por isso desvalorizado enquanto espaço de aprendizagem. Em conformidade com Neto (2020), nos primeiros anos de escolaridade, as escolas portuguesas, carecem

de uma profunda reforma sobre a importância atribuída ao processo educativo que acontece na relação entre espaços interiores (sala de aula) e espaços exteriores (recreio). Precisamos de fazer uma espécie de regresso à Natureza, com uma metodologia alternativa ao aprisionamento na sala de aula. Devemos caminhar no sentido de criar espaços exteriores que sejam significativos nas culturas de infância, para que os educadores e professores façam experiências alternativas, que sejam robustas e excitantes. Não é sempre ou quase sempre sentadas e fechadas na sala de aula que as crianças vão aprender mais. (p. 130)

O espaço exterior pertence ao espaço educativo, sendo igualmente importante como o espaço interior e, por isso, deve ser entendido como a continuidade do espaço interior, considerando as diversas vantagens, oportunidades e experiências significativas que propiciam às crianças. O espaço exterior permite continuar as situações de aprendizagem realizadas no espaço interior, mas ao ar livre, estimulando o envolvimento das crianças noutro tipo de explorações e aprendizagens distintas das

realizadas no interior, uma vez que este é um local com características e potencialidades diferentes. Segundo Rogers (2013) “the outdoors offers a range of different learning opportunities and characteristics to the indoors not least because it offers children freedom to be more active, noisy and exploratory than is possible in indoor spaces” (p. 48). O espaço exterior oferece diversas experiências, desafios, sensações, sons, cheiros e texturas que não são possíveis no espaço interior, na medida em que este espaço contém potencialidades e características diferentes (Hohmann & Weikart, 1997). Ademais, as crianças têm a possibilidade de se expressar e exercitar de uma maneira que não é tão possível num espaço fechado. Deste modo, o espaço exterior merece a mesma atenção, organização e reflexão que o espaço interior (Silva et al., 2016), devendo, por isso, ser um espaço agradável e estimulante, onde as crianças se sentem confortáveis e curiosas para explorar. Para propiciar experiências diferentes e ativas nestes espaços, é essencial considerar a faixa etária, interesses e necessidades das crianças, bem como o seu nível de desenvolvimento (Lino, 2013).

Em relação ao espaço exterior no 1.º CEB, Braund e Reiss (2004), defendem que em contextos fora da sala de aula, onde os conteúdos são apresentados e explicitados de uma forma diferente, os alunos estão mais entusiasmados e predispostos a descobrir e aprender. A concretização de atividades no ambiente natural constitui-se como uma forma de aproximar os alunos dos conteúdos do currículo do 1.º Ciclo, de um modo diferente e mais atrativo, uma vez que o ensino primário é caracterizado pela sua globalidade. As atividades que se concretizam no espaço exterior têm possibilidades como ambiente educativo, lúdico e desportivo, alterando a rotina dos alunos e promovendo a relação dos conteúdos teóricos que aprendem dentro da sala de aula e a realidade que existe fora dela, instigando os alunos a usufruir em tempo de aprendizagem (Arufe et al., 2012).

Em conformidade com o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, o espaço exterior deve ser “organizado de forma a oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de actividades lúdicas e educativas” (p. 10414). Enquanto espaço educativo, o espaço exterior propicia experiências enriquecedoras e estimulantes, permitindo que as crianças construam, desenvolvam e aprimorem aprendizagens significativas, de forma lúdica, orientada e não orientada, por meio da interação com o mundo que a rodeia e com os seus pares. A extensão do espaço, a imprevisibilidade, o contacto com a natureza e as brincadeiras ao ar livre, fazem do espaço exterior um espaço com um ambiente singular e indispensável para que a criança cresça, se desenvolva e experiencie o mundo natural (Bilton, 2010; Hohmann & Weikart, 1997).

Contudo, existe um conjunto de fatores que impedem e afetam o desenvolvimento de experiências

de aprendizagem ao ar livre, nomeadamente, o medo e a preocupação com a saúde e segurança das crianças; falta de confiança e disposição dos professores para ensinar ao ar livre; conteúdos curriculares que condicionam as oportunidades de aprendizagem ao ar livre; falta de tempo, apoio e recursos (Rickinson et al., 2004); assim como, as contingências das condições meteorológicas. É importante proporcionar às crianças liberdade e autonomia para explorar e brincar no espaço exterior, permitindo que aprendam a ultrapassar os riscos e perigos associados a este espaço.

4.1. Potencialidades pedagógicas do espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagem

Os espaços exteriores possuem diversas potencialidades para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, apesar de nem sempre receberem a devida valorização por parte da comunidade educativa. No presente apartado pretende-se apresentar e explicitar as vantagens da utilização deste espaço em diversos domínios.

Considerando a imprevisibilidade e as dinâmicas que o espaço exterior proporciona, este confere potencialidades pedagógicas dificilmente quantificáveis, proporcionando diversos desafios, aventuras, brincadeiras, vivências e experiências, em que a criança recorre ao corpo e à mente para conquistar diversas aprendizagens (Bento, 2020).

As crianças que brincam e contactam com o ar livre são mais criativas, pois exploram o espaço com todos os sentidos, desenvolvendo competências cognitivas, de observação, atenção, concentração e curiosidade, fomentando a vontade de descobrir, conhecer e saber mais (Thomas & Harding, 2011). Segundo Bento (2012), o espaço exterior é um local imprevisível. Por essa razão cria desafios e obstáculos para as crianças, estimulando-as a procurar soluções para resolverem os problemas que emergem e a conceber estratégias que despertam o pensamento criativo, o raciocínio e a capacidade de observar os fenómenos. Para Neto (2020), a relação entre o ar livre e a natureza propicia oportunidades singulares, estimulantes e desafiantes num contexto enriquecido, que favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, emocionais e sociais. No espaço exterior as crianças sentem-se competentes, capazes e livres (Bilton, 2010).

O espaço exterior estimula nas crianças a imaginação, a curiosidade, a autonomia, o interesse, a autorregulação, a independência e ainda promove o desenvolvimento da linguagem (Vygotsky, 1985, citado por Gaspar, 2010). Neste espaço as crianças têm a oportunidade de desenvolver as suas habilidades físicas e motoras, como a coordenação, o equilíbrio e a consciência corporal. Em relação a esta última habilidade, segundo Bilton (2010), quando a criança explora o espaço expande a noção do seu corpo quanto ao meio e adquire mapas mentais, que compreendem benefícios significativos para o

desenvolvimento do raciocínio espacial. Também a motricidade fina e a coordenação óculo-manual são desenvolvidas no espaço exterior, permitindo que as crianças melhorem a destreza e a precisão dos movimentos, sendo estas competências cruciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para Neto (2020), “é fundamental compreender que a experiência de desafios com o corpo em movimento na Natureza ou em espaços construídos faz ganhar autoestima e autoconfiança e aumenta os níveis de satisfação e realização pessoal” (p. 107).

Nos primeiros anos, o contacto continuado com o meio ambiente, desenvolve nas crianças “efeitos positivos para a saúde, potenciando sentimentos de bem-estar, concentração e felicidade” (Mitchell & Popham, 2008, citados por Bilton et al., 2017, p. 31). Assim, fortalece o sistema imunitário e atenua hábitos sedentários, o que consequentemente se traduz na redução de problemas de saúde.

O desenvolvimento de atividades ao ar livre, em locais naturais, recorrendo a elementos da natureza encontrados nestes espaços, propicia uma aprendizagem significativa e eficiente, que vai ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, promovendo, assim, a criatividade, a curiosidade e a descoberta. O espaço exterior proporciona às crianças oportunidades de explorar, descobrir e criar, por meio do contacto com elementos provenientes da natureza que estimulam, fortalecem e apoiam o desenvolvimento de competências e habilidades, a nível integral da criança (dimensão social, física, intelectual e emocional), suscitando situações que as auxiliem a construir conhecimentos sobre o mundo, mas também a promover a integração e articulação das diferentes áreas e domínios. Deste modo, os recursos naturais distinguem-se por serem multissensoriais, apresentando imensas potencialidades de serem utilizados, dando relevância aos interesses, competências e características de cada criança, incentivando-a a ser construtora ativa do seu próprio conhecimento (Bento, 2015). A natureza constitui-se como um recurso de inspiração, com diversas potencialidades e com tanto para dar e ensinar. Sarmiento et al. (2017) alude à natureza como sendo “a primeira grande ludoteca” (p. 18), uma vez que possui e oferece uma variedade de recursos lúdicos.

O envolvimento regular das crianças em ambiente exterior, propicia a construção e o desenvolvimento de aprendizagens ativas e significativas, o alargamento do conhecimento do mundo, o sentimento de pertença e familiaridade com o espaço e, consequentemente, promove a adoção de atitudes positivas e proativas que condicionam comportamentos futuros para com o meio ambiente, assim como a responsabilidade de preservar, proteger e respeitar a natureza (Bento & Portugal, 2016).

A natureza possibilita o desenvolvimento de práticas de aprendizagem entre as crianças, bem como desperta a atenção e a sensibilidade aos outros, aos seres vivos e ao ambiente, por meio da

interação pessoal com o exterior. Ao negociarem brincadeiras, ao dialogarem umas com as outras, ao resolverem problemas e ao partilharem ideias no espaço exterior, as crianças sentem-se mais independentes, autónomas e com uma voz ativa, reforçando os laços sociais (Jacobi-Vessels, 2013). Por conseguinte, o espaço exterior “pode ser considerado como um contexto social rico, onde emergem diferentes oportunidades de interação” (Bilton et al., 2017, p. 87). Ao contactar com a natureza, a criança desenvolve a autoestima, autoconfiança, a autonomia, a liberdade de escolha e a exploração, como também se conhece a si mesma e ao mundo que a rodeia. É a partir das vivências, na relação com os outros e o meio que as crianças constroem conhecimentos.

Por tudo o que foi mencionado, é relevante enfatizar que os profissionais de educação devem reconhecer e valorizar o espaço exterior, criando “oportunidades para que o sentimento de descoberta esteja presente”, bem como providenciar atitudes exploratórias, através de um ambiente que estimule e potencie aprendizagens significativas e o desenvolvimento das crianças a vários níveis, sendo necessário planificar e organizar o espaço (Bilton et al., 2017, p. 27). Portanto, deve ser um mediador entre a criança e o espaço. Nesta linha de pensamento, Bento e Portugal (2016), afirmam que “reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico exige uma atitude de profundo respeito, reconhecimento e compreensão das capacidades e interesses das crianças (criança ativa e competente)” (p. 92).

Para fomentar vivências enriquecedoras e significativas no espaço exterior é fundamental que os adultos compreendam e reconheçam a importância de conceder às crianças o tempo necessário para explorar, experimentar e se envolver seguindo os seus interesses e respondendo aos estímulos do ambiente. Nesse sentido, o adulto tem a responsabilidade de criar condições propícias que promovam o envolvimento e o bem-estar da criança, criando um ambiente exterior que estimule diversas competências e capacidades, como a imaginação, a criatividade a motricidade, a expressão, a interação e a comunicação (Condessa, 2009). Para isso, os profissionais devem estabelecer empenho e esforços, de forma a conceber um ambiente instigante para as crianças, sendo fundamental refletir e avaliar continuamente as suas práticas pedagógicas, partilhar ideias, procurar estratégias para superar obstáculos e possuir disponibilidade e flexibilidade para aprender com base nas diversas experiências, no sentido de assegurar progressos contínuos no processo de ação pedagógica (Bento, 2015; Bilton et al., 2017).

4.2. Brincar em contacto com a natureza

A infância caracteriza-se por um processo de desenvolvimento e de construção social, onde o brincar assume um papel primordial e significativo na vida da criança, na medida em que é a sua

atividade principal e através da qual se humaniza. De acordo com Neto (2020), brincar constitui-se como uma escola de aprendizagens únicas, onde ocorrem situações incomuns, que se tornam cada vez mais complexas à medida que as estruturas internas do corpo (motoras, sensoriais, perceptivas, cognitivas, emocionais e sociais) se desenvolvem e a consciência da complexidade do ambiente progride.

Nos dias de hoje, as crianças brincam, mas de uma forma diferente, pois existe um conjunto de fatores que as impedem de brincar livremente e com mais frequência, nomeadamente, o aumento do tráfego e da insegurança, a diminuição de espaços exteriores, a ausência de contacto com a natureza, o surgimento das novas tecnologias, a redução de autonomia e liberdade de mobilidade, entre outros aspetos (Neto & Lopes, 2017). Assim, “o tempo espontâneo do imprevisível, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planeado e uniformizado” (Neto & Lopes, 2017, p. 12).

Nesta linha de pensamento, Neto (2020) afirma que, após vários estudos, concluiu-se que as crianças que não têm a oportunidade de brincar e se movimentar livremente pela natureza, em contacto com o ar livre e com os elementos naturais, tornam-se analfabetas a nível motor, com uma iliteracia motora exorbitante. Este autor ainda afirma que há crianças “que não sabem saltar, correr, equilibrar-se, trepar, agarrar e lançar uma bola ou saltar à corda no 1.º ciclo de escolaridade (...) quando correm livremente no espaço a brincar ao «agarrar e foge», tropeçam nos próprios pés” (p. 71).

Segundo Neto e Lopes (2017), o brincar caracteriza-se por ser: livre; inclusivo; exploratório; adaptativo; com risco; estimulador do desenvolvimento e da aprendizagem; um direito da criança; um apoio para a saúde física, cognitiva e emocional; propiciador do respeito e apreciação da natureza (p. 18). Brincar, particularmente no espaço exterior, é uma necessidade, uma descoberta, uma vivência e uma forma de adquirir segurança e autonomia. O brincar promove na criança a capacidade de se adaptar a situações inesperadas, encontrar soluções para as adversidades, bem como propicia o desenvolvimento da autoconfiança, da autonomia e de competências motoras (Neto & Lopes, 2017, p. 24). Ao brincar, as crianças “agem no seu desejo inato de explorar” e a sua curiosidade natural leva-as a interrogarem-se sobre o mundo que as envolve e a procurar respostas para as suas questões (Hohmann & Weikart, 1997). Ao explorar o mundo que a rodeia, por meio da brincadeira, a criança chega às suas próprias conclusões e alcança objetivos individuais, o que fomenta a autonomia, o pensamento independente e ajuda a aumentar a autorregulação.

Durante o brincar ao ar livre é importante dar tempo e espaço para a criança desenvolver as suas iniciativas, permitindo-lhe tomar decisões sobre o que fazer, com quem fazer e como fazer, sendo por

isso necessário reconhecer que a criança constrói conhecimentos e competências a vários níveis por meio do ato de brincar (Bento & Portugal, 2016; Hohmann & Weikart, 1997).

Enquanto ser ativo, através do brincar, a criança movimenta-se e interage com os pares, o que contribui para o desenvolvimento da imaginação, da atenção, da imitação, da criatividade e da memória. Além disso, também desenvolve competências sociais, através da interação, utilização e experimentação de regras e papéis sociais (Lopes, 2006, citado por Salomão et al., 2007, p. 3). Salienta-se que o termo brincar advém do latim *brinco*, que derivou de *vinculum* (laço). Assim, brincar significa criar vínculos, ou laços.

Face a tudo o que foi mencionado, conclui-se que é necessário “libertar as crianças” de uma abordagem estritamente cognitiva do ensino, que impõe currículos longos e intensos, e perceber que o ato de brincar e ser ativo é a melhor forma de cultivar as competências adequadas às necessidades de desenvolvimento das crianças (Neto, 2020). Assim, no entendimento deste autor, “brincar e aprender são duas expressões que devem caminhar juntas no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar” (p. 159). Apesar destes conceitos serem diferentes, eles interligam-se, uma vez que o ato de brincar conduz à aprendizagem.

CAPÍTULO 3:

Enquadramento Metodológico



Nota introdutória

Este capítulo debruça-se sobre aspetos relativos à metodologia do estudo desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, começa-se por enquadrar o estudo no paradigma de investigação qualitativo e apresentar a metodologia de investigação-ação. Seguimos com a explanação do tema de investigação e objetivos, das técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, do plano geral de intervenção.

1. Paradigma de investigação qualitativo

Para o presente estudo recorreu-se ao paradigma de investigação qualitativo, uma vez que se pretendeu compreender diretamente o processo de aprendizagem de cada criança ou aluno, bem como do grupo em geral. Segundo Coutinho (2006), os estudos qualitativos englobam todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam na procura de significados pessoais para o estudo das interações entre as pessoas e os contextos, bem como atitudes, formas de pensar e conceções dos participantes no processo de ensino-aprendizagem.

Contrariamente aos estudos quantitativos, que se centram na obtenção de medições sistemáticas e testes exigentes de hipóteses, a investigação qualitativa relaciona-se com métodos de observação naturalística, ou seja, métodos que levam à obtenção de dados de tipo narrativo em que o investigador é o principal “instrumento de medida” do estudo e em que o objetivo da pesquisa é o de conseguir uma visão holística do fenómeno em estudo (Denzin & Lincoln, 1994, citados por Coutinho, 2006). Esta designação representa um modo interativo de recolha e análise dos dados e o recurso a variadas fontes, através de uma combinação de métodos que procuram captar a dimensão subjetiva dos fenómenos sociais.

Segundo Coutinho (2011) “o propósito da investigação qualitativa é compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem” (p. 289). Na educação, o paradigma de investigação qualitativo caracteriza-se por uma abordagem metodológica amplamente utilizada para explorar e compreender as complexidades e fenómenos do ambiente educativo, assim como as experiências e perspetivas dos envolvidos. Nesta abordagem, o investigador desempenha um papel ativo no processo de investigação, sendo “capaz de captar directamente a experiência vivida” (Denzin & Lincoln, 1994, citados por Aires, 2011, p. 12). De facto, o investigador interage com os participantes, recolhe dados de forma flexível e adapta a abordagem de acordo com os acontecimentos. O paradigma qualitativo não se limita apenas a descrever fenómenos, mas também visa fornecer perceções e informações, no sentido

de melhorar os ambientes, as políticas e as práticas educativas, tornando-as mais eficazes e centradas no aluno.

1.1. Metodologia de investigação-ação

Num processo de investigação, um dos aspetos fundamentais é a metodologia utilizada para desenvolver a investigação pretendida, de acordo com determinado paradigma. Neste estudo, o objetivo principal baseou-se na exploração de estratégias que permitiram promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças no espaço exterior. Assim, no sentido de desenvolver um projeto assente numa prática reflexiva, considerou-se que a metodologia de investigação-ação (IA) é aquela cujas características dos procedimentos e pressupostos seriam pertinentes para o desenvolvimento deste estudo. Segundo Latorre (2003), esta metodologia é aquela que mais se adequa ao meio educativo, sendo entendida como o melhor caminho para um professor investigador.

A metodologia de investigação-ação é um processo que articula a investigação com a ação prática, a fim de gerar conhecimento e promover mudanças positivas, por meio de um ciclo de reflexão, planeamento, ação e avaliação. Citando Coutinho (2009),

a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. O essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. (p. 360)

Para Lomax (1990), citado por Latorre (2005), a investigação-ação, constitui-se como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (p. 24). Por conseguinte, Bartolomé (1986), citado por Latorre (2005), caracteriza a investigação-ação como um processo reflexivo, que interliga a investigação, a ação e a formação. Já Watts (1985), citado por Coutinho (2009), entende esta metodologia como um processo em que os intervenientes “analisan as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (p. 360). Apesar deste conceito possuir diferentes definições e perspetivas, há um conjunto de elementos que são comuns em todas elas: participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica,

interpretativa, autoavaliativa (Coutinho, 2009, p. 362).

A IA é baseada na ideia de que o conhecimento teórico e prático se interligam e devem ser integrados para promover mudanças efetivas. As características desta metodologia assentam no rigor, síntese e reflexão, contribuindo para uma maior organização e para uma melhor resposta para a ação planificada. Também se caracteriza por ser um processo dinâmico e flexível, uma vez que possui abertura para ser repensado e alterado conforme necessário, a fim de melhorar e orientar as práticas pedagógicas.

Assim, o projeto de intervenção seguiu as características dos procedimentos e pressupostas da IA, uma vez que articula a teoria e a prática e pressupõe um olhar atento em torno do contexto, no sentido de identificar uma situação suscetível de ser melhorada e transformada. Através da observação atenta e focalizada na rotina diária, na organização do espaço, nas interações e nas atividades de cada contexto educativo, surgiu a temática do projeto de investigação – “O espaço exterior como promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças”.

Segundo Esteves (2008), esta metodologia surgiu como “um recurso apropriado para a melhoria da educação e desenvolvimento dos seus profissionais” (p. 19), na medida em que propicia a reflexão contínua, permitindo reconhecer aspetos a serem melhorados e ajustar as estratégias e os métodos de ensino. Assim, esta metodologia parte do pressuposto de que o profissional é consideravelmente competente e qualificado para ter a capacidade de formular questões convenientes e apropriadas no âmbito da sua prática, a fim de identificar os objetivos a seguir, assim como selecionar as estratégias e as metodologias adequadas à observação e análise dos processos e dos resultados (Esteves, 2008, pp. 9-10). Deste modo, em conformidade com Mckernan (1998), para a realização de um processo de IA é fundamental seguir quatro fases:

Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar o plano de acção –, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática. (citado por Esteves, 2008, p. 20)

No âmbito da prática educativa, a investigação-ação constitui-se como uma metodologia de investigação em que o ensino é concebido como uma tarefa de investigação e o professor como investigador nesse processo. Deste modo, o professor deve refletir acerca das suas próprias práticas para construir conhecimento pessoal e contextual para, posteriormente, aplicar esse conhecimento na sua própria prática pedagógica, a fim de a melhorar. Consequentemente, o ensino passa a ser um processo reflexivo, em que a teoria se desenvolve mediante a prática e se altera por meio da ação.

Resumidamente, a IA caracteriza-se por uma espiral de ciclos que interligam a investigação e a ação, através das seguintes fases: planificação, execução, observação e reflexão. Assim, o investigador desenvolve um plano de ação baseado em informações críticas para aperfeiçoar a sua prática, atua para executar o plano previamente definido, observa a ação para recolher dados e reflete sobre os mesmos (Latorre, 2005, pp. 32-33). A IA visa melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procura uma melhor compreensão da referida prática, articulando, de modo permanente, três elementos basilares para o desenvolvimento profissional: a investigação, a ação e a formação, permitindo que o investigador se aproxime da realidade, veiculando a mudança e o conhecimento (Latorre, 2005, p. 27).

2. Tema de investigação e objetivos

De acordo com o quadro traçado no primeiro capítulo, onde se identifica a intervenção e se chega ao processo de investigação, volta-se a identificar o título do projeto de investigação: “O Espaço Exterior como Promotor do Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças”. Assim, em termos de investigação, procurou-se obter uma resposta para a seguinte questão: Quais os contributos do espaço exterior para promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Tendo por base a problemática identificada e a sua importância para um ambiente educativo de qualidade, onde as aprendizagens sejam significativas, foram ponderados os seguintes objetivos de investigação: 1) Investigar a importância do espaço exterior nas crianças em idade pré-escolar e nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico; 2) Avaliar a qualidade das interações entre as crianças na exploração do espaço exterior; 3) Analisar o impacto da exploração do espaço exterior na realização de atividades integradoras; 4) Reconhecer diferenças nos comportamentos e no envolvimento das crianças em ambiente de sala e em ambiente exterior; 5) Fomentar a procura de estratégias adequadas para melhorar o aproveitamento pedagógico do espaço exterior; 6) Averiguar o impacto da integração de novos materiais e equipamentos na exploração do espaço exterior.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Coutinho et al. (2009) referem que, “para uma investigação realizada segundo esta metodologia [IA] (...) é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (p. 373). Deste modo, para a concretização de um projeto de investigação baseado nos princípios da metodologia de investigação-ação, convocam-se técnicas e instrumentos metodológicos que devem ser analisados, tendo em conta os objetivos definidos, para que ocorra, efetivamente, uma evolução de ciclo para ciclo. Assim, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados são o conjunto de processos que permitem a recolha, descrição e compreensão dos dados. Latorre (2003) divide os mesmos em três categorias:

a) Técnicas baseadas na observação: centradas na perspetiva do investigador, em que este se encontra fisicamente presente e observa em direto o fenómeno em estudo. Integram esta técnicas os instrumentos de observação participante, notas de campo, diário do investigador, registo de incidentes críticos, entre outros.

b) Técnicas baseadas na conversação: centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação. Inclui como instrumentos questionários, entrevistas e conversas formais e informais com os sujeitos da investigação, ou seja, neste caso, as crianças.

c) Análise de documentos: centrada na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa, leitura e análise de documentos escritos, a fim de obter informações úteis e necessárias para responder aos objetivos da pesquisa. Esta análise compreende documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al. 2016), as Aprendizagens Essenciais (2018), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), o projeto educativo, a legislação, os artigos relacionados com o projeto e as produções das crianças.

No decorrer do período de estágio em ambos os contextos, procurou-se utilizar diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, no sentido de obter uma resposta para a questão de investigação, bem como refletir/avaliar as intervenções ao longo da implementação do projeto e o impacto que o mesmo teve em cada um dos contextos de estágio. Neste sentido, passa-se a mencionar e detalhar as técnicas, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados.

- **Técnicas baseadas na observação**

- Observação participante: é uma técnica de observação direta e é aplicada nos casos em que o investigador está envolvido na participação e tenciona compreender um dado fenómeno em profundidade. Este instrumento foi crucial para a investigação, uma vez que foi a partir da observação

participante que se tornou possível conhecer e analisar cada contexto, as crianças, as suas necessidades e os seus interesses. Além disso, permitiu a participação e intervenção de forma informada e adequada, de modo a propiciar melhorias e mudanças em cada contexto de estágio.

- Notas de campo/diários reflexivos: empregues em metodologias de índole qualitativa, distinguem-se pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto e são utilizados nos casos em que o professor tem como intenção estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural. Este instrumento permitiu registar os fenómenos presenciados, em que, informalmente, se escreveu o que era observado e escutado, para posteriormente refletir sobre o desenvolvimento pessoal, ações, dúvidas e receios, promovendo, assim, a melhoria da prática pedagógica.

- Produções das crianças: quando o foco da investigação é centrado na aprendizagem das crianças, a base da análise é constituída pelos produtos concretizados pelas mesmas e são cruciais para compreender as suas transformações ao longo do tempo (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). No decorrer da intervenção em cada contexto de estágio, os documentos e trabalhos realizados pelas crianças foram basilares, uma vez que permitiram analisar as diversas aprendizagens, compreender os seus interesses e necessidades, a forma como processavam as informações e as transformações ocorridas no processo de ensino-aprendizagem.

- **Técnicas baseadas na conversação:**

- Inquérito por entrevista: constitui-se como um complemento da observação e possibilita a recolha de dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e permitindo, assim, interpretar significados. Este instrumento foi utilizado como forma de recolher ideias e informações para a realização de algumas atividades.

- Focus group: técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação, através da interação com um grupo de crianças sobre um tópico apresentado pelo investigador. Esta técnica apenas foi utilizada em contexto de EPE. Assim, em alguns momentos da intervenção neste contexto de estágio, recorreu-se ao grupo de focagem, no sentido de recolher informações mais detalhadas para o projeto de investigação.

- **Análise de documentos:**

- Documentos oficiais: face ao problema a resolver, com base nos objetivos do investigador, os documentos oficiais constituem-se como boas fontes de informação. Para a intervenção em cada um dos contextos, foram analisados diversos documentos, nomeadamente, as OCEPE (2016), as AE (2018), o PASEO (2017), legislação diversa, artigos relacionados com o projeto, entre outros. A análise destes

documentos foi essencial para a obtenção de informações pertinentes para o projeto de investigação, assim como para os processos de intervenção pedagógica.

Inseridos neste conjunto de técnicas utilizadas, encontram-se os meios audiovisuais. Os mesmos são muito utilizados pelos investigadores nas suas práticas de investigação para o registo de informação seleccionada previamente. Recorreu-se à fotografia como um documento de prova da conduta humana com características retrospectivas e bastante fidedignas do ponto de vista da credibilidade. Também se utilizou a gravação de imagens, no entanto, apesar de ter sido pouco usada, tornou-se num auxílio em alguns momentos, uma vez que permitiu ter uma repetição da realidade e, assim, analisar factos ou pormenores que possam não ter sido detetados durante a observação presencial. Por fim, a gravação de áudio possibilitou a captação das interações, bem como a exploração de vários aspetos narrativos, permitindo analisar os diálogos com exatidão e rigor, servindo como auxiliador no momento de refletir sobre as intervenções e atividades realizadas.

4. Plano geral de intervenção

O plano geral de intervenção partiu da análise dos contextos de intervenção e investigação, abordados no Capítulo 1, em interligação com o enquadramento teórico, explanado no Capítulo 2. Cada intervenção desenvolveu-se em ciclos contínuos de planificação, ação, observação e reflexão (IA). Neste sentido, concretizaram-se sete intervenções no contexto de Educação Pré-Escolar e oito intervenções no contexto de 1.º CEB. Cada intervenção, a que designamos de Atividade Integradora (AI), comporta um conjunto de atividades que contribuíram para o projeto de investigação.

Nesse sentido, interessa aqui registar o que se entende por “atividades integradoras”, que, de acordo com Alonso (2001), são um conjunto diverso de situações ou ações concertadas que permitem “a concretização do desenho dos projetos curriculares” e estão “estruturadas em torno de problemas sócio-naturais significativos (questão geradora)”, desencadeando “todo um percurso de actividades interligadas e articuladas, tanto vertical como horizontal e lateralmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceptuais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio envolvente” (p. 14).

Apresenta-se, de forma sucinta, na Tabela 01, as atividades integradoras desenvolvidas em cada intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar.

Tabela 01 – Atividades Integradoras do projeto de intervenção em Educação Pré-Escolar.

1ª Intervenção: Introdução à temática do projeto de intervenção: A Natureza	
17 e 23 de novembro de 2022	• Hora do Conto com o livro “O Mundo Cá Dentro”: Conversam em grande grupo sobre a Natureza; Exploram a capa do livro; Dialogam sobre a definição da palavra Mundo; Escutam a leitura da obra; Identificam a temática da narrativa e participam num jogo de interpretação.
Área da Formação Pessoal e Social Área da Expressão e Comunicação - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - Domínio da matemática Área do Conhecimento do Mundo	• Realização do jogo “O contrário”: Partilham ideias e opiniões sobre o que são palavras antónimas; Sugerem e identificam palavras antónimas. • Realização do jogo “Quantas Sílabas tem esta palavra?”: Escolhem um cartão colorido e identificam a palavra escrita; Procuram as sílabas que compõe a palavra e contam o número de sílabas. • Resolução de problemas matemáticos através da plataforma <i>Kahoot</i>. • Construção da árvore das Rimas: Seleccionam palavras do livro e escrevem-nas numa cartolina; Sugerem e escrevem palavras que rimam; Colam as palavras nos ramos da árvore.
2ª Intervenção: Vamos explorar o espaço exterior	
25 de novembro a 6 de dezembro de 2022	• Observação do espaço exterior do Jardim de Infância: Dialogam sobre o que observam; Partilham experiências de brincadeiras realizadas neste espaço; Participam na discussão de ideias para melhorar o espaço exterior.
- Área da Formação Pessoal e Social - Área da Expressão e Comunicação * Domínio da educação artística * Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - Área do Conhecimento do Mundo	• Construção de um cartaz “O que gostaria de ter no espaço exterior da minha escola para brincar?”: Representam as suas ideias através de desenhos; Partilham, ideias com os colegas; Colam os desenhos; Apresentam o cartaz ao grupo; Dialogam e seleccionam uma das ideias. • Como vamos recolher mais ideias?: Dialogam e partilham ideias sobre jogos tradicionais; Elaboram um conjunto de questões para entrevistar os idosos; Participam na construção do guião de entrevista. • Visita ao centro de dia: Entrevistam os amigos séniores. • Elaboração de um brainstorming: Identificam a questão central da entrevista com os seniores; Escrevem as brincadeiras de infância dos seniores e colam-nas numa cartolina; Seleccionam os jogos tradicionais para construir.
3ª Intervenção: Exploração de fenómenos da natureza: O Arco-íris	
9 de dezembro de 2022	• Hora do Conto com o livro “Noa e Mel: A Magia do Arco-íris”: Exploram os elementos paratextuais do livro; Identificam aspetos pertinentes para a história a partir da observação da capa e conjeturam o teor da história; Escutam a leitura da obra; Identificam o tema da narrativa e partilham opiniões sobre a sua mensagem; Respondem, oralmente, às questões de interpretação da obra.
- Área da Formação Pessoal e Social - Área da Expressão e Comunicação * Domínio da educação artística * Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita * Domínio da matemática Área do Conhecimento do Mundo	• Visualização de um vídeo “Como aparece o Arco-íris?”: Partilham ideias e opiniões acerca da formação do arco-íris; Dialogam sobre o vídeo visualizado e verificam as suas ideias; Compreendem como surge o Arco-íris. • Identificação das cores primárias e das cores secundárias por meio de uma experiência: Compreendem a diferença entre cores primárias e cores secundárias; Partilham ideias de como surgem as cores secundárias. • Realização de uma atividade experimental “Vamos fazer aparecer o arco-íris”: Observam os materiais necessários para a experiência e partilham opiniões acerca da utilização dos mesmos para formar o Arco-íris; Exploram conceitos matemáticos; Concretizam a atividade experimental, fazendo surgir o Arco-íris; Observam e discutem o resultado final; Constroem um espectroscópio.
4ª Intervenção: Explorar o espaço exterior com a Matemática	
4 e 5 de janeiro de 2023	• Recolha de elementos da natureza no espaço exterior: Contam o número de sílabas de cada elemento; Identificam as características da árvore que dá o elemento.
- Área da Formação Pessoal e Social - Área da Expressão e Comunicação * Domínio da educação	• “Classificar e Agrupar”: Analisam e classificam os elementos da Natureza recolhidos com base em alguns atributos (forma, cor, tamanho); Formam conjuntos, agrupando os elementos segundo a classificação.

artística * Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita * Domínio da matemática Área do Conhecimento do Mundo	• “Contagem e Correspondência termo a termo”: Contam e escrevem o número de elementos de cada conjunto; Fazem a correspondência (termo a termo) do conjunto ao número correto. • “Seriar e ordenar”: Ordenam e seriam os galhos do conjunto pequeno; Compreendem a diferença entre ordem crescente e ordem decrescente; Apresentam o aspeto ordinal e cardinal do número, com base na ordenação feita; • “Padrões com a natureza”: Compreendem a definição do termo padrão, através da continuação de sequências; Exploram a construção de diferentes padrões do tipo ABAB, AABAAB e ABCABC com elementos da natureza. • Realização do jogo “Tradução de um padrão”: Sugerem movimentos com partes do corpo; Dialogam e partilham ideias; Reproduzem/Copiam o padrão através de movimentos, em que, a cada elemento da Natureza corresponde um movimento. • “Quantos metros tenho em relação a esta árvore?”: Compreendem as Unidades de Medida (cm e m); Reconhecem a utilidade da fita métrica; Identificam outros instrumentos de medida; Medem as suas alturas em relação a uma árvore e registam as mesmas no tronco; Utilizam a fita métrica para medir as alturas em cm; Recolhem os dados das alturas; Analisam qual a criança mais alta e a criança mais baixa da sala; Representam os dados das alturas através da elaboração de um pictograma; Discutem o resultado final.
5ª Intervenção: Kit dos Jogos Tradicionais - Um projeto de todos nós...	
13 de dezembro a 4 de janeiro de 2023 - Área da Formação Pessoal e Social - Área da Expressão e Comunicação * Domínio da educação física * Domínio da educação artística * Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita * Domínio da matemática Área do Conhecimento do Mundo	• Construção do expositor do projeto: Organizam todas as fases do projeto “Kit dos jogos tradicionais” num cartão comprido; Escrevem a informação pertinente para a construção do kit; Sequencializam os jogos a desenvolver; Recortam e colam as ilustrações e as informações composição do expositor. • Realização de um convite para apresentar o projeto às famílias: Partilham sugestões de frases para a construção do convite; Constroem um texto para a elaboração do convite; Ilustram o convite com figuras de jogos tradicionais. • Apresentação do projeto “Kit dos Jogos Tradicionais” às famílias: Divulgam o projeto às famílias, com recurso a uma apresentação digital e ao expositor do projeto; Convidam as famílias a colaborar na construção do kit; Elaboram, em conjunto com a família, um esboço da caixa ou dos jogos tradicionais; Partilham ideias e sugerem materiais. • Construção do Kit dos Jogos Tradicionais: Colaboram na construção do kit dos jogos tradicionais, juntamente com as famílias; Partilham ideias; Contribuem e participam na estruturação e produção da caixa ou dos jogos tradicionais. • Inauguração do Kit dos Jogos Tradicionais.
6ª intervenção: As artes no Jardim de Infância – Pequenos Grandes Artistas	
17 e 20 de janeiro de 2023 Área da Formação Pessoal e Social Área da Expressão e Comunicação - Domínio da educação artística - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - Domínio da matemática Área do Conhecimento do Mundo	• A Arte na natureza: Definem Expressão Artística, mencionando palavras que a definem; Analisam um vídeo interativo e explicativo; Identificam e exploram diversos sons da Natureza; Compreendem o movimento artístico Land Art e exploram alguns artistas; Exploram e interpretam diversas obras de arte. • Realização de um jogo dramático “Quem sou eu?”: Observam cartões com figuras representativas de profissões e representam a profissão, através de gestos; Escolhem profissões para representar; Identificam as características de cada profissão. • Construção de uma obra de arte: Elaboram um plano acerca da obra de arte que pretendem construir inspirada na Land Art; Caracterizam o movimento artístico Land Art; Seleccionam os elementos da Natureza e os materiais necessários; Constroem uma obra de arte inspirada na Land Art; Apresentam, exploram e interpretam a obra; Identificam características semelhantes entre a obra criada e a Land Art; Partilham opiniões acerca das obras dos colegas. • Participação na atividade “Arte com argila e elementos da natureza”: Identificam

	características da argila; Constroem, livremente, uma escultura em argila com os elementos da natureza; Identificam o significado da obra; Apresentam as esculturas ao grupo.
7ª intervenção: Caça ao Tesouro na natureza	
25 de janeiro de 2023 - Área da Formação Pessoal e Social - Área da Expressão e Comunicação * Domínio da educação artística * Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita * Domínio da matemática Área do Conhecimento do Mundo	Realização de uma Caça ao Tesouro: Reconhecem a importância de utilizar mapas; Colaboram com os colegas para completar os desafios; Partilham ideias e opiniões; Respondem às questões e desafios propostos; Encontram o tesouro escondido. Exploram o tesouro (Geoplano); Compreendem o funcionamento do Geoplano; Constroem, livremente, figuras no Geoplano.

Na Tabela 02, também de forma sucinta, estão presentes as atividades integradoras desenvolvidas em cada intervenção no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 02 – Atividades Integradoras do projeto de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1ª Intervenção: Implementação de momentos na rotina diária da turma	
24 a 30 de março de 2023 Português; Matemática; Música; Cidadania e Desenvolvimento; Tecnologias de Informação e Comunicação.	- Plano Diário: Compreendem a função e importância do plano diário; Participam na construção e organização do plano diário, partilhando ideias e sugestões. - Cálculo Mental: Reconhecem a importância do cálculo mental; Somam, subtraem, multiplicam ou dividem os números; Expressam oralmente e por escrito o seu raciocínio. - Retorno à calma: Participam nos exercícios de retorno à calma; Reconhecem a finalidade dos exercícios; Compreendem a importância de retornar à calma. - Ler para aprender: Compreendem a importância da leitura para o seu desenvolvimento e aprendizagem; Realizam a leitura autónoma de um livro à sua escolha; Explicam o motivo da escolha do livro; Partilham com os colegas aspetos pertinentes da história. - Diário da Turma - Autoavaliação: Identificam as aprendizagens desenvolvidas, bem como estratégias de as melhorar; Apresentam os pontos fortes e os pontos fracos do seu desempenho; Refletem sobre o trabalho desenvolvido.
2ª Intervenção: O que já sei?	
18 de abril de 2023 Português; Matemática; Estudo do Meio; Cidadania e Desenvolvimento; Tecnologias de Informação e Comunicação.	Realização de uma atividade de avaliação diagnóstica em formato quizz: Resolvem as questões de forma autónoma, dentro do tempo previsto; Corrigem as respostas antes de avançar para a questão seguinte; Compreendem e identificam as suas dificuldades.
3ª Intervenção: Introdução à temática do projeto de intervenção: O Meio Ambiente	
19 a 21 de abril de 2023	Hora do conto com o livro “O nosso Planeta! Vamos salvar a Terra”: Observam a capa e contracapa e identificam os elementos paratextuais; Partilham opiniões

Português; Matemática; Estudo do Meio; Artes Visuais; Cidadania e Desenvolvimento; Tecnologias de Informação e Comunicação.	acerca da temática do livro e preveem ações na história; Caracterizam o planeta Terra e discutem ideias para o melhorar; Escutam a leitura da obra; Participam no reconto da narrativa e reconhecem a sua mensagem; Respondem às questões orais acerca da obra e justificam as respostas (caixa das questões). • Conteúdos curriculares de português interligados com a obra: Entendem a definição de quantificadores numerais e apresentam exemplos; Compreendem a diferença entre advérbios de afirmação e negação e apresentam frases exemplificativas; Identificam quantificadores numerais e advérbios na narrativa; Realizam exercícios de consolidação. • Conteúdos curriculares de matemática interligados com a obra: Reconhecem frações equivalentes; Operam com frações (adição, subtração e multiplicação); Realizam exercícios de consolidação. • Conteúdos curriculares de estudo do meio interligados com a obra: Mencionam fatores do ambiente essenciais à vida; Compreendem a função de cada um; Partilham ideias e opiniões; Visualizam vídeos didáticos da escola virtual acerca do tema; Realizam exercícios de consolidação. • Participação no projeto “Vamos salvar a Terra”: Constroem um brainstorming com palavras que associam ao planeta; Relembra conhecimentos e saberes sobre o assunto; Escrevem as palavras à volta da imagem do planeta Terra e selecionam algumas; Realizam pesquisas em diversas fontes, para recolher informação; Selecionam, organizam e constroem cartazes com as informações; Apresentam os cartazes à turma e afixam-nos nas paredes da escola.
4ª intervenção: Vamos aprender e brincar na mata!	
26 a 28 de abril de 2023	• Exploração dos elementos da natureza existentes no espaço exterior: Participam no diálogo sobre a natureza e partilham ideias acerca do que podem fazer com os elementos da natureza; Realizam uma tarefa, em que observam imagens e ligam à palavra correspondente e depois ligam a palavra do respetivo elemento da natureza à sua tradução em inglês; Compreendem o significado das palavras em inglês; Partilham e verificam com os colegas as respostas. • Apresentação de conteúdos gramaticais: Compreendem o significado da palavra determinante e da palavra demonstrativo; Apresentam exemplos de determinantes demonstrativos; Formulam frases em mencionam os determinantes demonstrativos em relação aos elementos da Natureza. • Apresentação de conteúdos matemáticos (rotação e reflexão): Partilham ideias prévias acerca da definição de reflexão e rotação; Compreendem o significado de reflexão e rotação; Constroem figuras representativas de reflexão e rotação, baseadas no movimento artístico Land Art (com elementos da natureza). • Realização de jogos para consolidar a rotação e reflexão de figuras: Participam no jogo da figura humana, como forma de consolidar a rotação; Participam no jogo do espelho como forma de consolidar a reflexão; Realizam movimentos corporais; Exploraram os jogos, reconhecendo a aplicação de regras.
Português; Matemática; Estudo do Meio; Artes Visuais; Cidadania e Desenvolvimento; Educação Física; Inglês.	
5ª intervenção: Horta Pedagógica-Semear o Amanhã	
02 de maio a 1 de junho de 2023	• Hora do conto com a obra “Começa numa semente”: Observam a capa e contracapa e identificam os elementos paratextuais; Partilham ideias acerca da temática do livro; Preveem ações na história tendo por base as ilustrações da capa; Escutam a leitura da obra; Reconhecem o tema e a mensagem da narrativa; Participam no reconto da narrativa; Respondem às questões orais acerca da obra e justificam as respostas; Realizam uma ficha de compreensão leitora. • Visita de estudo às hortas pedagógicas de Guimarães: Exploram as diversas cultivações das hortas pedagógicas; Colocam questões sobre o que observam; Identificam as características de uma horta; Partilham ideias, conhecimentos e opiniões; Reconhecem a importância da horta; Realizam um registo escrito acerca do que foi observado na visita. • Participação numa roda de conversa com o avô de um aluno: Colocam questões; Compreendem a importância da horta; Apreendem os cuidados a ter na horta;
Português; Matemática; Estudo do Meio; Artes Visuais; Música; Cidadania e Desenvolvimento; Inglês; Tecnologias de Informação e Comunicação.	

	Esclarecem dúvidas; Constroem um calendário da horta; - Participação na atividade “Mãos à horta”: Identificam instrumentos agrícolas; Colaboram na limpeza do terreno; Preparam o terreno para cultivar; Plantam as sementes; Distinguem e classificam os diferentes tipos de plantas da horta; Constroem uma horta pedagógica na escola com as famílias. - Construção de elementos para colocar na horta pedagógica: Compreendem a função de um espantalho; Observam exemplos de espantalhos; Elaboram um esboço do espantalho e selecionam materiais recicláveis para o construir; Constroem um espantalho e afixam-no na horta; Elaboram placas com os nomes das plantas cultivadas e afixam-nas na horta, nos respetivos espaços. - Preparação da inauguração da horta pedagógica: Compreendem a função de um convite e identificam as suas características; Constroem um texto para elaborar um convite; Ilustram o convite com figuras representativas da horta; Distribuem os convites pelas famílias e comunidade educativa; Escrevem uma letra musical sobre a horta para o dia da inauguração; Selecionam um instrumental; Ensaiam a canção. - Inauguração da horta pedagógica: Partilham e apresentam o trabalho desenvolvido; Participam no momento musical. - Realização de uma tarefa de consolidação e metacognição: Consolidam as aprendizagens adquiridas nas intervenções anteriores; Avaliam as principais dificuldades e as facilidades sentidas; Reconhecem os conteúdos que devem ser reforçados; Esclarecem dúvidas; Discutem, em grande grupo, as respostas obtidas
6ª intervenção: Eu cuido da natureza e tu?	
11 a 19 de maio de 2023 Português; Matemática; Estudo do Meio; Artes Visuais; Expressão Dramática; Cidadania e Desenvolvimento; Educação Física; Tecnologias de Informação e Comunicação.	- Compreensão da importância de preservar a Natureza: Observam o a mata; Identificam as principais ameaças para o ambiente e para os seres vivos; Entendem o motivo de serem ameaças à Natureza; Partilham ideias e opiniões; Observam a poluição da mata; Recolhem o lixo encontrado; Separam o lixo e colocam-no nos respetivos sacos, de acordo com as regras da reciclagem; Depositam os sacos no respetivo ecoponto. - Identificação dos seres vivos existentes na mata: Observam e exploram o espaço; Definem o termo “seres vivos”; Recorrem à app Picture This para identificar o nome dos seres vivos encontrados na mata e registam o nome dos mesmos; Compreendem a importância da reprodução das plantas; Identificam as formas de reprodução das plantas e apresentam exemplos; Compreendem a importância da reprodução dos animais; Distinguem animais vivíparos de animais ovíparos e apresentam exemplos. - Resolução de problemas matemáticos sobre a reprodução das plantas e dos animais: Extraem informações pertinentes do problema; Aplicam as etapas do processo de resolução de problemas; Partilham com os colegas as respostas e descrevem a sua forma de pensar acerca dos processos matemáticos. - Compreensão das características do texto informativo: Identificam a função de um texto informativo e exploram as suas características; Exploram textos informativos; Selecionam um dos seres vivos encontrados na mata e realizam pesquisas a fim de recolher informações sobre o mesmo; Redigem um texto informativo acerca do ser vivo no word; Imprimem e colam o texto numa cartolina, identificando a introdução, desenvolvimento e conclusão; Apresentam, oralmente, o trabalho desenvolvido. - Participação no jogo “Quente ou Frio”: Procuram, pelo recreio, um papel com o nome de umas das ameaças à sobrevivência dos seres vivos, a partir das indicações “quente” ou “frio”; Partilham com os colegas o nome da ameaça que consta no seu papel; Juntam-se aos colegas com o papel com a mesma ameaça, formando, assim, os grupos para a próxima atividade. - Realização uma dramatização acerca da importância de preservar a Natureza: Compreendem a finalidade da dramatização; Realizam pesquisas sobre o tema; Elaboram um guião, partilhando ideias com os colegas; Treinam a dramatização; Apresentam a dramatização aos colegas e avaliam o desempenho dos outros grupos.

	Consolidação dos conteúdos apreendidos: Esclarecem dúvidas; Realizam exercícios; Reconhecem os exercícios/conteúdos que devem ser reforçados; Discutem, oralmente e em grande grupo, as respostas obtidas.
7ª intervenção: Partilhar testemunhos, construir conhecimentos	
24 a 31 de maio de 2023 Português; Matemática; Estudo do Meio; Artes Visuais; Cidadania e Desenvolvimento; Tecnologias de Informação e Comunicação.	- Identificação de problemas ambientais e sociais: Constroem um brainstorming sobre o assunto; Definem as expressões “problemas ambientais” e “problemas sociais”; Visualizam um vídeo didático sobre o assunto e verificam as suas conceções; Compreendem a razão do surgimento destes problemas; Identificam problemas ambientais e sociais existentes na comunidade e encontram soluções para os resolver, partilhando-as com a comunidade educativa, através da construção de cartazes com as soluções e afixação dos mesmos nas paredes da escola. - Apresentação de assuntos estatísticos: Compreendem a finalidade da recolha e análise de dados; Dialogam acerca do tema; Identificam a função de um infográfico; Compreendem a importância de construir gráficos, após a recolha de dados; Identificam diferentes tipos de gráficos. - Participação numa atividade de recolha e análise de dados: Seleccionam um problema ambiental; Realizam pesquisas acerca do tema e elaboram inquéritos; Distribuem os inquéritos pelos alunos de outras turmas; Analisam os dados, com base nas respostas dos inquéritos; Constroem um infográfico; Apresentam os dados à turma. - Apresentação do tema “A entrevista”: Identificam características da entrevista; Analisam uma entrevista escrita e uma entrevista oral; Extraem a informação mais importante das entrevistas. - Realização de um guião para entrevistar pessoas da comunidade local: Seleccionam um problema ambiental existente na comunidade; Realizam pesquisas acerca do tema; Elaboram o guião, aplicando as etapas do processo de construção; Seleccionam entrevistadores e espaços da comunidade; Participam na entrevista à comunidade. - Consolidação dos conteúdos apreendidos: Realizam tarefas de consolidação; Esclarecem dúvidas; Reconhecem os exercícios/conteúdos que devem ser reforçados; Discutem, oralmente e em grande grupo, as respostas obtidas.
8ª Intervenção: Mergulha nas profundezas do oceano	
01 a 13 de junho de 2023 Português; Matemática; Estudo do Meio; Artes Visuais; Expressão Dramática; Cidadania e Desenvolvimento; Tecnologias de Informação e Comunicação.	- Hora do conto com o livro “Oceano! Sempre na onda”: Dialogam sobre a definição da palavra Oceano e caracterizam-no; Exploram a capa e a contracapa do livro e identificam os elementos paratextuais; Partilham ideias e opiniões acerca da temática do livro; Escutam a leitura da narrativa; Participam no reconto da narrativa e reconhecem a sua mensagem; Respondem às questões orais acerca da obra e justificam as respostas. - Apresentação de conteúdos gramaticais (grupo nominal e grupo verbal): Compreendem a diferença entre grupo nominal e grupo verbal; Identificam a palavra principal de cada grupo; Distinguem, em frases, o grupo nominal do grupo verbal; Realizam exercícios de consolidação. - Visualização de um vídeo didático acerca dos Oceanos: Dialogam sobre a mensagem explorada no vídeo; Partilham opiniões, conhecimentos e vivências; Realizam um jogo virtual (quizz) acerca do vídeo visualizado. - Diálogo sobre o Oceano: Partilham ideias acerca da importância do Oceano; Analisam imagens que retratam a interferência do Oceano na vida humana; Compreendem o impacto da poluição no Oceano e identificam formas de poluir; Apresentam exemplos de seres vivos do Oceano. - Participação na atividade “Do Lixo se Faz Arte”: Analisam e interpretam obras de arte artistas plásticos construídas com materiais recicláveis; Identificam o animal marinho retratado, bem como os materiais recicláveis utilizados; Compreendem a importância de reaproveitar os materiais; Escolhem um animal marinho e elaboram uma planificação do que vão construir e os materiais recicláveis que vão utilizar;

	Constroem a obra de arte; Apresentam a obra de arte à turma. • Compreensão da importância do dinheiro no quotidiano: Identificam a utilidade do dinheiro; Reconhecem as moedas e as notas do euro; Identificam a quantidade de moedas e notas necessárias para obter um determinado valor. • Resolução de problemas matemáticos relacionados com o dinheiro: Extraem do problema a informação pertinentes; Aplicam as etapas do processo de resolução de problemas e adaptam estratégias diversas de resolução; Partilham as respostas e descrevem a forma de pensar. • Participação no jogo dramático “Compra e Vende”: Estipulam um valor para a sua obra de arte; Organizam uma feira de arte; Improvisam um diálogo entre comprador e vendedor; Vendem e compram os animais marinhos. • Realização de um jogo de consolidação de conteúdos “Será que aprendi?”: Elaboram as casas de jogo para a construção do tabuleiro e dispõem-nas no espaço exterior; Manifestam comportamentos cooperativos para com o par; Leem e interpretam informação; Respeitam as regras do jogo; Refletem sobre conhecimentos adquiridos; Discutem as várias possibilidades de resposta.
--	---

Das intervenções acima explanadas, selecionaram-se três de cada contexto educativo, como momentos ilustrativos e significativos para os processos de investigação. Assim, no contexto de EPE, selecionou-se as seguintes atividades: “Explorar o espaço exterior com a Matemática”; “As artes no Jardim de Infância – pequenos grandes artistas” e “Caça ao Tesouro na natureza”. Já no contexto do 1.º CEB, considerou-se as seguintes atividades: “Vamos aprender e brincar na mata!”; “Horta pedagógica - semear o amanhã” e “Eu cuido da natureza e tu?”. Essas atividades integradoras são apresentadas de forma descritiva e analítica no capítulo seguinte, no sentido de se proceder ao processo de apresentação e análise dos resultados da investigação.

CAPÍTULO 4:
O espaço exterior
como promotor do desenvolvimento
e aprendizagem das crianças na Educação
Básica



Nota introdutória

Neste capítulo, constam três intervenções de cada contexto de estágio, descrevendo-se e analisando-se as atividades que as compõe, no sentido de aportar contributos para a sistematização das conclusões que foram possíveis retirar a partir das ações dos alunos. Estas intervenções foram selecionadas por se considerar que potenciaram uma maior exploração do espaço exterior, contribuindo com dados mais significativos para o projeto de investigação. De referir que as atividades selecionadas são aqui apresentadas como forma de orientar a reflexão para os processos investigativos, pois em si as mesmas são preenchidas com diversas interações que envolveram outras tarefas e outras componentes curriculares.

1. Intervenções em contexto de Educação Pré-Escolar

1.1. AI “Explorar o espaço exterior com a Matemática”

Esta AI direcionou-se para a exploração de conteúdos matemáticos, no espaço exterior da instituição e na floresta. Segundo Silva et al. (2016), a aprendizagem da matemática caracteriza-se pela aquisição de noções matemáticas e pela estimulação do interesse e da curiosidade das crianças. Assim, é “necessário chamar a atenção da criança para a presença da matemática no mundo que a rodeia, estimulando a formulação de problemas e questões, encorajando a descoberta de diversas estratégias de resolução e o debate em grupo” (p. 83). Trabalhar a matemática no espaço exterior é uma mais valia no processo de aprendizagem, uma vez que as crianças estão mais motivadas, interessadas e predispostas a aprender num contexto lúdico como o exterior.

No primeiro momento, as crianças dividiram-se em três grupos e recolheram elementos da natureza existentes no espaço exterior (folhas, pinhões da araucária e galhos). Segundo Clements (2004), as experiências naturais como recolher paus ou sementes do chão estimulam a imaginação e desenvolvem competências de raciocínio da criança. De seguida, no âmbito da atividade “Classificar e Agrupar”, começou-se por observar as folhas que o grupo um recolheu, questionando-se:

- Estas folhas são todos iguais? – pergunta-se.
- Não. Umas são maiores, outras são médias e outras são mais pequenas – disse a Flor.
- E têm cores diferentes, umas são escuras e outras claras! – acrescenta o Pedro.

Assim, o grupo um agrupou as folhas consoante o tamanho, formando dois conjuntos de folhas: as grandes e as pequenas (Figura 01). Depois, observou-se os galhos que o grupo dois recolheu:

– Estes galhos são todos iguais? – pergunta-se.

– Não, são diferentes. Há uns maiores que outros! – afirma o Dinis.

Deste modo, foi solicitado que agrupassem os galhos consoante o tamanho. Nesse sentido, formaram três conjuntos diferentes de galhos: os grandes, os médios e os pequenos (Figura 01). Por fim, observou-se os pinhões de Araucária que o grupo três recolheu:

– Estes pinhões são todos iguais? – pergunta-se.

– Não, são diferentes. Há uns mais grossos e outros são finos – afirma o Tiago.

Tendo em conta a afirmação do Tiago, sugeriu-se que agrupassem os pinhões consoante a sua espessura, formando dois conjuntos de pinhões: os pinhões grossos e os pinhões finos (Figura 01).

Figura 01 – Cada grupo forma conjuntos com o seu elemento da natureza, de acordo com as características mencionadas.



Após esta atividade, apresentou-se um conteúdo de Números e Operações: Contagem e Correspondência Termo-a-Termo. Uma criança de cada grupo, contou o número de elementos que cada conjunto formado na atividade anterior tinha e escreveu num círculo de cartão o número correspondente. No decorrer deste momento, as crianças entreajudaram-se, uma vez que algumas revelaram dificuldade em contar os elementos dos conjuntos com mais de vinte números. Este é um dos benefícios do espaço exterior: a promoção do trabalho colaborativo e cooperativo. Seguidamente, de forma aleatória, colocou-se à frente de cada conjunto um círculo de cartão com um número para que as crianças realizassem a correspondência termo-a-termo, ou seja, tinham de associar cada conjunto ao respetivo número (Figura 02). Algumas crianças demonstraram alguma dificuldade em fazer a leitura dos números a partir de vinte, o que vai ao encontro do momento da contagem anteriormente efetuada.

Por último, ainda no âmbito de Números e Operações, mais concretamente, Seriar e Ordenar, as crianças deslocaram o conjunto dos galhos pequenos e ordenaram-nos do mais pequeno para o maior

(Figura 03), gerando-se um diálogo em torno dos termos crescente e decrescente:

- Então qual é o número ordinal deste galho? – questiona-se, apontando para o primeiro galho.
- É o primeiro – afirma a Mara, um bocado reticente.
- Muito bem, é o primeiro. O número ordinal é aquele que expressa uma ordem, ou seja, representa a posição de um determinado objeto numa sequência. Neste caso, o objeto é o galho mais pequeno, que se encontra na posição um, ou seja, em primeiro. E o seguinte?

Figura 02 – As crianças fazem a contagem e a correspondência termo-a-termo de cada conjunto.



Figura 03 – As crianças fazem a seriação e ordenação dos galhos do conjunto pequeno.



Após todos compreenderem o significado de número ordinal, as crianças continuaram a ordenar os galhos “segundo, terceiro, quarto, quinto, ...”. Com recurso a um marcador, escreveram num círculo de cartão a ordem correspondente ao galho número um (primeiro), ao galho número dois (segundo), ao galho número seis (sexto) e ao galho número dez (décimo), colocando-os por baixo do respetivo elemento

(galho). Neste sentido, trabalharam-se os números ordinais, por meio da escrita dos mesmos, de forma a que as crianças assimilassem e compreendessem a diferença entre número cardinal e ordinal.

No segundo momento desta intervenção, foram desenvolvidas atividades em torno da exploração de Padrões. Os recursos utilizados foram, novamente, elementos da natureza, como nozes, castanhas, bolotas e pinhões de Araucária. Para relembra e interligar a atividade com outros domínios, formularam-se questões em torno da consciência fonológica, em que as crianças indicaram o número de sílabas de cada recurso, evidenciando conhecimentos em torno da divisão silábica, principalmente as mais velhas, que tinham mais facilidade em contar o número de sílabas de cada elemento. Posteriormente, no sentido de abordar a componente das ciências, questionou-se a árvore da qual cada recurso derivava.

Ainda no âmbito da exploração de padrões, procedeu-se a uma explicação do significado do termo padrão, através de vários exemplos. Assim, com recurso a nozes e castanhas, criou-se um padrão do tipo ABAB, explicando-se que a noz correspondia à letra A e a castanha à letra B. Posteriormente, como forma de dar oportunidade às crianças de consolidar a aprendizagem, construíram-se novos padrões: pinhão-noz (padrão do tipo ABAB); pinhão-pinhão-noz (padrão do tipo AABAAB); pinhão-noz-castanha (padrão do tipo ABCABC); noz-noz-pinhão-castanha (padrão do tipo AABCAABC), dando-lhes a oportunidade de continuar cada uma das sequências, construindo, assim padrões (Figura 04).

Figura 04 – Criança a dar continuidade à sequência (noz-noz-pinhão-castanha).



De seguida, propôs-se a formação de pares, na medida em que, o trabalho em pares promove a cooperação e a colaboração, propicia a aprendizagem conjunta e a partilha de ideias e conhecimentos. De forma a dar oportunidade às crianças de criar os seus próprios padrões, cada elemento do par criou e deu continuidade a uma sequência, construindo, assim, padrões com os elementos da natureza (Figura 05). A maioria das crianças conseguiu realizar de forma criativa, correta e eficaz esta tarefa,

manifestando interesse, satisfação e empenho em criar e dar continuidade à sequência. No entanto, as crianças que evidenciavam déficit de atenção, revelaram maior dificuldade em realizar esta tarefa, sendo que um dos pares não conseguiu construir um único padrão.

Aproveitou-se esta atividade para abordar a componente de Identificação de Convenções da Escrita, na medida em que, a construção dos padrões fez-se da esquerda para a direita, tal como acontece na escrita. Assim, no momento de criarem um padrão, explicou-se ao grupo: “O sentido direcional correto de posicionamento dos elementos da natureza é da esquerda para a direita, assim como quando escrevem uma palavra, fazem-no da esquerda para a direita”. No entanto, as crianças que escrevem as palavras da direita para a esquerda evidenciaram dificuldades no momento de criar o padrão, uma vez que colocaram o primeiro elemento da sequência do lado direito e os restantes a seguir, ou seja, no sentido direcional da direita para a esquerda.

Figura 05 – A pares, as crianças criam e dão continuidade a sequências.



Para concluir as atividades em torno dos padrões, realizou-se o jogo “Tradução do Padrão”, com elementos da natureza, em que, a cada elemento correspondia um determinado movimento: noz-rodar, pinhão-bater palmas, castanha-saltar e bolota-levantar as mãos no ar. Com recurso a estes elementos criaram-se diversos padrões, aos quais as crianças copiavam através dos movimentos respetivos. Uma vez que este jogo trabalha a coordenação e a memorização, o mesmo requeria bastante atenção por parte das crianças, no sentido de fixarem o movimento correspondente a cada elemento. Segundo Silva & Nunes (2021), a infância caracteriza-se “por um período de maior plasticidade cerebral, que facilita a acomodação, a reorganização e a adaptação neural face às experiências, ambientes e interações vivenciados pela criança” (p. 13), por isso, torna-se fundamental desenvolver as habilidades cognitivas das crianças em idade pré-escolar. As crianças gostaram bastante desta atividade, principalmente aquelas que reproduziram corretamente todos os movimentos que correspondiam ao padrão criado,

sendo notório nos rostos das crianças o sentimento de diversão e satisfação.

Todas estas atividades decorreram como esperado e de acordo com o planejado. Em todas elas, as crianças envolveram-se e participaram ativamente. O grupo demonstrou possuir capacidades para identificar diferenças e semelhanças entre os elementos da natureza, bem como agrupá-los consoante as diferenças. Algumas crianças revelaram dificuldades em contar os conjuntos com mais de vinte elementos, condicionando a concretização da correspondência termo-a-termo, pois não conseguiram fazer corresponder os números aos conjuntos com mais de vinte elementos. Segundo Hohmann & Weikart (1977), as experiências de classificação e seriação são importantes para que as crianças comecem “a construir relações entre coisas semelhantes e a tratar materiais e situações semelhantes de uma forma equivalente”, é uma forma de as ajudar a estruturar e compreender o mundo, além de expandir seu vocabulário.

No âmbito dos Padrões, as crianças experienciaram a continuação, a criação e a tradução de padrões. Nas atividades de continuação de padrões, a maioria das crianças revelou facilidade na captação da primeira sequência do padrão, assimilando as letras correspondentes a cada elemento da natureza. Ao trabalhar os diferentes tipos de padrões foi possível remeter a algumas letras do alfabeto, nomeadamente, A, B, C e D, ou seja, interligaram-se conteúdos matemáticos e a abordagem à escrita. Em relação à atividade de criação de padrões, as crianças revelaram interesse, entusiasmo e motivação em serem elas próprias a inventar e criar, o que levou à construção de padrões com vários elementos da natureza, complexificando a continuação do padrão por parte do colega. Por fim, a última atividade de tradução de um padrão, revelou-se um momento prazeroso e divertido para o grupo. A maioria das crianças apresentou falta de capacidade de memorização, uma vez que não conseguiram reproduzir o padrão com os movimentos a ele associados. Porém, aquelas crianças que retiveram os movimentos, evidenciaram um sentimento de satisfação e superação, através de gestos e frases, como “Eu consegui” ou “Quero mais, quero mais”. Para Mendes & Delgado (2008), é fundamental proporcionar oportunidades de exploração de padrões desde o JI, na medida em que permite formar relações entre os diversos temas matemáticos e entre estes e situações do quotidiano.

No dia seguinte, na floresta realizou-se a atividade “Quantos metros tenho em relação a esta árvore?”. As tarefas a ela associada desenvolveram-se em torno da exploração das componentes Medida e Organização e Tratamento de Dados, por meio da articulação com outros domínios, nomeadamente, a Educação Artística, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Abordagem às Ciências. Num primeiro momento, explicou-se ao grupo que tinham de analisar as alturas uns dos outros em relação aos troncos

das árvores e, posteriormente, analisar as alturas das crianças, umas em relação às outras. De seguida, formaram pares e dirigiram-se a uma árvore. Assim, um elemento do par encostava-se ao tronco de uma árvore e o outro elemento, com o auxílio de um lápis, marcava no tronco a altura do colega e identificava-a escrevendo a inicial do nome (Figura 06).

Figura 06 – Cada par marca a sua altura no tronco da árvore.



Seguiu-se um diálogo em torno de um instrumento de medida, a fita métrica, em que as crianças partilharam os seus conhecimentos e, posteriormente, explicou-se a medida utilizada na fita métrica (cm). Depois, cada par dirigiu-se à sua árvore e, com o auxílio da fita métrica, registaram as alturas de cada um, entretanto, marcadas nas árvores (Figura 07). Durante este momento, as crianças mostraram-se surpreendidas pelas suas alturas ultrapassarem os cem centímetros e, por vezes, evidenciaram insatisfação por a sua altura ser inferior a uma outra criança. No final, concluiu-se que a criança mais baixa da sala media cem centímetros (um metro) e a criança mais alta media cento e vinte e dois centímetros (um metro e vinte e dois centímetros).

Figura 07 – Cada par faz o registo das alturas com o auxílio da fita métrica.



De forma a dar continuidade à atividade e abordar a componente de “Organização e Tratamento de Dados”, o grupo elaborou um registo das alturas das crianças da sala, através de um gráfico de imagens, ou seja, um pictograma. Assim, começaram por organizar a informação recolhida na floresta, identificando e registando as alturas das crianças da sala. Com recurso a uma cartolina, traçaram uma linha na horizontal e, por baixo, escreveram um conjunto de intervalos das medidas (em centímetros) das alturas do grupo. Depois, cada criança elaborou representações convencionadas do género feminino e do género masculino para identificar a quantidade de crianças de cada género para cada intervalo de alturas. Concluídos os desenhos, analisou-se o registo anteriormente feito, para identificar o número de crianças com alturas compreendidas entre 100 e 108 cm, 109 e 116 cm e 117 e 124 cm, bem como o género das crianças correspondentes a cada altura. Depois colaram os desenhos no gráfico (Figura 08), onde, em cada intervalo, na primeira coluna ficaram as crianças do género masculino e na segunda coluna, as crianças do género feminino. No final, atribuiu-se o título “Altura das crianças da sala 1” ao gráfico, conforme sugestão das crianças. Uma vez que ainda não possuíam capacidades de escrita autónoma, escreveu-se numa folha à parte o título do gráfico e uma criança copiou para a cartolina. Para finalizar, as crianças decoraram a cartolina a seu gosto (Figura 08).

Figura 08 – As crianças representam os colegas da sala e constroem o pictograma.



No decorrer da presente intervenção, as crianças desenvolveram aprendizagens a diversos níveis, através da brincadeira/jogo, da exploração e do movimento, tudo isto no espaço exterior. Corroborando esta ideia, Sarmiento et al. (2017), afirmam que o brincar está intimamente ligado à aprendizagem, uma vez que “através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos” (p.42).

As atividades procuraram envolver e interligar diferentes áreas de conteúdo, assim como alguns dos seus domínios e componentes de exploração no espaço exterior. Segundo Silva et al. (2016), as diferentes áreas de conteúdo “devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se

processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns” (p. 31). Considerando o tema do projeto de investigação, procurou-se, em todas as atividades, recorrer à utilização de elementos da natureza, presentes no quotidiano do grupo. De acordo com Silva et al. (2016), a interação com “elementos da Natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem”, (p. 90), propiciando uma aprendizagem significativa e eficiente. Ademais, permitiu desenvolver uma atitude de respeito, preservação e proteção do meio ambiente. Segundo Bento e Portugal (2016), ao contactarem com o espaço exterior, as crianças desenvolvem “um sentido de pertença ao espaço, de ligação ao mundo e, conseqüentemente, na base da adoção de atitudes positivas e pró-ativas em relação ao ambiente” (p. 92).

Ao longo da intervenção as crianças evidenciaram satisfação e alegria pela concretização de atividades no espaço exterior, mostrando-se motivadas, curiosas, interessadas e envolvidas. Em termos de cognição, o espaço exterior estimula o desenvolvimento de competências “de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais” (Thomas & Harding 2011, citados em Bento & Portugal 2016, p. 91). Ademais, através do contacto frequente com o ar livre, as crianças melhoram a sua concentração, o que facilita a sua aprendizagem.

Considerando as inúmeras vantagens do espaço exterior, estas atividades promoveram a criatividade, a colaboração e cooperação entre todos os intervenientes, na medida em que as crianças partilharam ideias entre si, encontraram soluções para os problemas, desenvolveram o respeito pelas opiniões dos colegas e ajudaram-se mutuamente. A natureza e os seus elementos constituíram-se como atores principais desta intervenção. Segundo Bento e Portugal (2016), o contacto com elementos naturais estimula a criação de um ambiente pedagógico de qualidade e por isso, deve ser valorizado, pensado e organizado com o mesmo cuidado e atenção que o espaço interior. Além disso, tiveram a oportunidade de observar, experimentar e contruir conhecimentos através das suas próprias ações, participando ativamente em todos os momentos, sendo as suas ideias e saberes valorizados. Por fim, conclui-se que alguns dos objetivos de investigação foram alcançados, permitindo retirar conclusões para a questão da investigação, ou seja, com esta intervenção a aprendizagem tornou-se significativa para as crianças e contribuiu para o seu desenvolvimento holístico, integrado e consciente.

1.2. AI “As artes no Jardim de Infância – pequenos grandes artistas”

Esta AI dividiu-se em momentos distintos que seguem uma sequência lógica em torno das Artes,

articuladas com a natureza. Primeiramente, as crianças definiram o termo Expressão Artística, mencionando palavras que associavam ao mesmo. Seguiu-se a visualização de um vídeo didático e interativo “A Arte na Natureza” (Figura 09), idealizado e construído pela estagiária (Apêndice 03), que comportou a exploração de diversos assuntos direcionados para a Expressão Artística, nomeadamente, a música, a expressão dramática e as artes visuais. O vídeo é um recurso que deve ser entendido como um complemento que permite tornar a atividade planeada, mais dinâmica e motivadora para as crianças, uma vez que desperta o interesse, promove a compreensão dos conteúdos e estimula a concentração.

Figura 09 – Visualização de um vídeo didático e interativo “Arte na Natureza”.



No subdomínio da Música, as crianças identificaram sons da natureza e da vida corrente. Os sons estavam misturados, no sentido de estimular a concentração das crianças e a capacidade de identificar e distinguir os diversos sons. Esta atividade permitiu, também, trabalhar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pois na identificação dos sons da natureza em que se ouviam animais, as crianças referiram o nome coletivo atribuído ao conjunto desses animais.

No subdomínio das Artes Visuais, explorou-se a *Land Art*, uma modalidade expressiva em que se constroem obras de arte de grandes dimensões com elementos da natureza, na própria natureza. Resume-se à fusão e integração da arte e da natureza, onde esta faz parte da criação artística. Num primeiro momento, as crianças definiram o termo *Land Art*, através da análise de um conjunto de imagens associadas à mesma. Posteriormente, apresentaram-se diversas criações artísticas de *Land Art*, em que as crianças identificaram o que estava representado em cada obra, os elementos da natureza utilizados e o local onde se encontrava cada instalação. No final, concluíram que “a *Land Art* é uma forma de fazer obras de arte com elementos da natureza e são construídas no exterior” (afirmação construída com as ideias do grupo). Segundo Silva et al. (2016, p. 47), a intencionalidade do educador é fundamental para fomentar a criatividade nas crianças, enriquecendo as suas representações

simbólicas e a sensibilidade estética. Isto alcança-se ao proporcionar o contacto com uma ampla diversidade de manifestações artísticas provenientes de diversas culturas e estilos, incentivando, assim, o espírito crítico diante as diferentes perspetivas do mundo.

Com esta atividade, pretendeu-se desenvolver nas crianças a capacidade de observar e interpretar obras de arte, conhecer um movimento artístico relacionado com o tema de investigação e artistas que utilizam elementos da natureza nas produções, bem como incentivar as crianças a construir obras de arte com elementos da natureza, sempre que possível no exterior. Este primeiro momento tornou-se interativo e didático, propiciou a troca de ideias e opiniões entre as crianças, bem como a participação, o espírito crítico e a aquisição de novos vocábulos e conhecimentos.

No sentido de dar continuidade à exploração da Expressão Artística, e de forma a criar ligação entre os vários momentos da intervenção, o vídeo apresentado inicialmente, incluía dois desafios para as crianças realizarem: o jogo da mímica, com o tema das profissões, uma vez que no vídeo apresentou-se e analisou-se a profissão de artista; a construção de uma obra de arte inspirada na *Land Art*. Neste sentido, no âmbito da Expressão Dramática, realizou-se o jogo da mímica com recurso a cartões ilustrativos de profissões (Apêndice 04). Aleatoriamente, uma criança de cada vez, retirou um cartão e representou a profissão recorrendo, somente, a gestos. Enquanto representava a figura do cartão, o restante grupo tinha de estar atento aos gestos e identificar a profissão (Figura 10).

Figura 10 – Criança representa a profissão de cozinheira e as restantes crianças adivinham.



A atividade tinha como intuito explorar a imaginação das crianças, permitindo que estas se libertassem da sua timidez ao observarem as expressões dos colegas e ao se expressarem livremente, promovendo momentos de interação e cooperação. Ademais, tinha como finalidade desenvolver a criatividade, o movimento do corpo, a expressão, a concentração e a veiculação de mensagens através de gestos. Este foi um momento lúdico, divertido e significativo. As crianças envolveram-se,

demonstrando interesse, entusiasmo e motivação em representar e descobrir as profissões.

No desafio seguinte, as crianças construíram obras de arte inspiradas no movimento artístico *Land Art*. Tendo em conta as condições atmosféricas, esta atividade realizou-se na sala, pelo que não foi possível implementar na natureza a modalidade de *Land Art*. Neste sentido, contornou-se a situação e sugeriu-se que as crianças construíssem obras de arte na sala, recorrendo à utilização de elementos da natureza: castanhas, bolotas, galhos, folhas de árvore, pinhões de araucária, sementes de camélias, pinhas e nozes (Figura 11).

Figura 11 – Elementos da natureza utilizados pelos grupos para a construção de uma obra de arte.



Primeiramente, as crianças dividiram-se em pequenos grupos e começaram por elaborar um plano (Figura 12) acerca do que pretendiam construir e quais os elementos da natureza necessários. Assim, partilharam ideias e sugestões, transpondo-as para o papel. Destas planificações, surgiram ideias muito interessantes. Posteriormente, cada grupo passou à construção da sua obra inspirada na *Land Art* (Figura 12), dirigindo-se à mesa dos elementos da natureza e retirando os necessários.

Para Moore (2014), os materiais naturais provenientes do espaço exterior estimulam a criatividade das crianças, propiciando o desenvolvimento de habilidades motoras finas. Ao manipular este tipo de materiais, a criança tem a possibilidade de desenvolver e de sistematizar novos raciocínios enquanto observa, explora, manuseia, descobre, experimenta e inventa. Assim, os materiais naturais devem ser vistos como recurso pedagógico, pois, tal como afirma Oliveira (2019), estes “entram na ação pedagógica com o intuito claro de provocar reações que levem à descoberta e à aprendizagem” (p. 8).

No final, cada grupo apresentou a sua obra, explicando o seu significado. Em conformidade com as OCEPE, “é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam” (Silva et al., 2016, p. 49). Desta atividade resultaram várias obras de arte

inspiradas na *Land Art*, ou seja, construídas a partir de elementos da natureza: uma criança na floresta, uma pessoa com um guarda-chuva, um boneco de neve, uma casa e retratos das crianças da sala.

Figura 12 – Os grupos elaboram as planificações das obras de arte e constroem-nas com elementos da natureza.



Na última atividade as crianças exploraram a arte por meio da construção de esculturas em argila e com elementos da natureza. Deste modo, sugeriu-se a criação livre de figuras tridimensionais (esculturas) com recurso a argila e elementos da natureza. A modelagem é uma atividade expressiva que estimula a participação ativa no processo de criação e desenvolve a coordenação motora fina. Ademais, propicia a exploração tátil, desenvolve a capacidade de concentração e estimula a criatividade. Assim, as crianças começaram por experimentar a argila e, quando se sentiram seguras e capazes, avançaram para a construção daquilo que pretendiam representar (Figura 13), recorrendo à utilização de elementos da natureza, sendo-lhes concedida liberdade e autonomia. As crianças envolveram-se nesta atividade, foram partilhando opiniões entre si acerca dos trabalhos dos colegas, proferindo sugestões de melhoria, bem como elogios e, no final, identificaram o que estava representado na sua modelagem. Desta atividade, resultaram trabalhos muito interessantes e criativos, sendo o surrealismo uma das características comuns.

Com a realização destas atividades em torno da construção de obras de arte inspiradas na *Land Art* e das esculturas em argila, as crianças tiveram oportunidade de planificar uma forma de expressividade, integrando e relacionando materiais e meios de expressão para criar; apreender diversas técnicas e conhecimentos, por meio da exploração, experimentação e observação; contactar e analisar as obras dos outros grupos, desenvolvendo a capacidade de observar, interpretar e refletir; manipular materiais naturais. A utilização de recursos provenientes do espaço exterior nas atividades direcionadas para a arte, torna-se uma mais valia, pois, tal como refere Bilton et al. (2017), essas experiências de exploração dos recursos da natureza possibilitam à criança conhecer o mundo que a rodeia. Por isso,

estes materiais devem ser “integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados” (Silva et al., 2016, p. 49), permitindo que a criança compreenda que a vida e a arte são inseparáveis.

Figura 13 – As crianças constroem livremente esculturas em argila com elementos da natureza.



Em jeito de conclusão, esta AI foi idealizada e planificada a partir dos interesses e necessidades do grupo, uma vez que as crianças privilegiavam as atividades realizadas no exterior e, para além disso, na seleção das áreas as crianças revelavam grande vontade em trabalhar na área da Expressão Plástica. As artes estimulam e ampliam as capacidades cognitivas, expressivas e afetivas das crianças, bem como o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, do raciocínio, da cultura visual, do sentido crítico, entre outros. Todas estas competências também são desenvolvidas no espaço exterior. Assim, ao interligar as artes com o espaço exterior, tornou-se possível atingir alguns dos objetivos de investigação, permitindo retirar conclusões para a questão da investigação, ou seja, com esta AI a aprendizagem tornou-se significativa e contribuiu para o seu desenvolvimento global e holístico das crianças.

A intervenção baseou-se muito na utilização de elementos da natureza e na sua observação, uma vez que se constituem como experiências interessantes e estimulantes para as crianças, propiciando a reflexão, compreensão e conhecimento das suas características, bem como as suas alterações e os motivos pelo qual ocorrem. “Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” (Silva et al., 2016, p. 90), ou seja, a utilização de elementos da natureza incentiva a proteção e respeito pelo ambiente. Por isso, conclui-se que, mais uma vez, os elementos da natureza constituíram-se como “personagem” central da intervenção, o que provocou um maior envolvimento e interesse por parte das crianças. Segundo Bilton et al. (2017), “muitas vezes aquilo que a Natureza oferece, de forma espontânea e imprevisível, torna-se mais interessante para as crianças do que objetos fabricados, plásticos e com um fim predefinido” (p. 48), assim, as crianças foram estimuladas a ir mais além e a pensar “fora da caixa”.

1.3. AI “Caça ao Tesouro na natureza”

Esta AI comportou apenas uma atividade de carácter lúdico, ou seja, um jogo: Caça ao Tesouro na natureza, em que a cooperação e a colaboração constituíram-se como dois conceitos-chave, uma vez que, para a realização deste jogo, foi crucial a entreaajuda a fim de ultrapassar os desafios propostos. A Caça ao Tesouro concretizou-se no espaço exterior do JI.

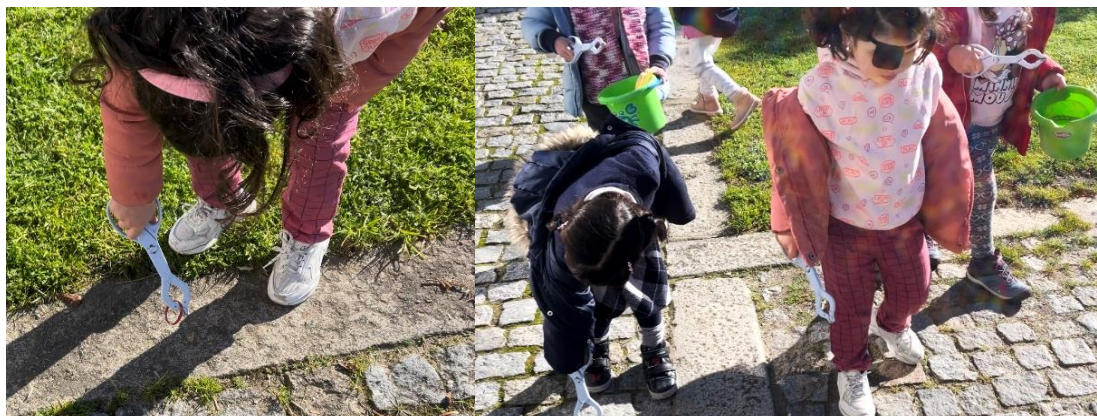
A atividade iniciou com uma carta do pirata Bart, redigida pela estagiária, como forma de despertar o interesse e a curiosidade das crianças para a atividade, uma vez que a carta continha uma história fictícia escrita pelo pirata (Apêndice 05). O responsável dirigiu-se à caixa do correio da instituição, pois a carta do pirata foi lá depositada e trouxe-a para a sala. Assim que viram a carta, as crianças começaram de imediato a partilhar ideias e opiniões em relação ao seu conteúdo. Procedeu-se à leitura da carta e percebeu-se que continha um pedido de ajuda do pirata Bart para as crianças encontrarem o seu baú do tesouro, pedido este que fez com que o grupo evidenciasse entusiasmo e euforia para descobrir o local onde se encontrava o tesouro. Deste modo, as crianças dividiram-se em três grupos, sendo atribuído um número a cada grupo, bem como um mapa (Figura 14). Posteriormente, explicou-se as regras do jogo, informando-se as crianças que tinham de seguir o mapa (Apêndice 06) e que em cada local havia um cartão com desafios direcionados para as diversas áreas de conteúdo (Apêndice 07). Assim, as crianças tiveram a oportunidade de explorar a área da Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo, encontrando-se sempre presente a área da Formação Pessoal e Social, no espaço exterior. Uma vez que as crianças ainda não sabiam ler, cada grupo foi acompanhado por um adulto e, por isso, as atividades a seguir descritas, apenas correspondem ao grupo número dois. Porém, todos os grupos tinham as mesmas atividades, apenas diferenciava a ordem dos locais.

Figura 14 – Os grupos observam o seu mapa.



No primeiro local do mapa, o desafio era apanhar o lixo que encontravam ao seu redor. Assim, cada elemento do grupo pegou num balde e numa pinça e recolheram o lixo que estava no chão (Figura 15). Este desafio tinha como principal objetivo, consciencializar as crianças para a proteção do meio ambiente, fomentando boas práticas ambientais.

Figura 15 – No 1.º desafio, as crianças recolhem o lixo que encontram no espaço exterior.



Terminado o primeiro desafio, as crianças observaram o mapa e identificaram o próximo local. O desafio continha quatro adivinhas adequadas à faixa etária das crianças, contudo, evidenciaram dificuldade em responder a uma delas, por isso, auxiliou-se o grupo a decifrar as palavras. O principal objetivo deste desafio foi abordar com as crianças a consciência linguística, através das adivinhas. Dada a sua relevância social e a sua natureza didática e lúdica, as adivinhas são um excelente meio de ensino e aprendizagem da nossa língua materna. Decifradas as adivinhas, observaram o mapa e dirigiram-se ao próximo local. Quando chegaram à Assembleia, encontraram dois planetas e um conjunto de imagens:

- Este está a sorrir e este está a chorar – afirma a Sofia, apontando para cada planeta.
- Este está a sorrir porque está feliz – diz a Sara.
- Sim, está feliz, porque as pessoas tratam bem dele – garante a Ana Clara.
- E este está triste porque as pessoas não cuidam dele – acrescenta a Mara.

Face a esta partilha de opiniões entre as crianças, questionou-se em qual dos planetas gostavam de viver, sendo a resposta imediata e unânime “No feliz”. No desafio deste local, as crianças tiveram de colocar as imagens nos planetas de acordo com as atitudes positivas e negativas do ser humano. Assim, no planeta a sorrir colocaram as atitudes positivas e no planeta a chorar colocaram as atitudes negativas (Figura 16). As crianças realizaram esta tarefa sem qualquer dificuldade, demonstrando possuir conhecimentos sobre o que está certo e errado para a proteção do planeta Terra. Quando se aborda a

Educação Ambiental com as crianças, é importante utilizar recursos didáticos, pois permite que estas se expressem, comuniquem, associem ações praticadas no cotidiano e construam conexões entre o que é correto e o que é errado. Tal como no primeiro desafio, o principal objetivo deste era consciencializar as crianças para a proteção do meio ambiente, através da reflexão dos nossos atos do quotidiano e das consequências que os mesmos comportam.

Figura 16 – No 3.º desafio, as crianças associaram as atitudes positivas e negativas para cada planeta.



Concluído o terceiro desafio, as crianças dirigiram-se ao local seguinte, em que o desafio consistiu na realização de contas matemáticas, através de códigos, em que a cada figura geométrica correspondia um número, ou seja, as crianças tinham de associar o número à figura para obter o resultado da conta (Figura 17). O objetivo primordial deste desafio passou por desenvolver nas crianças o cálculo mental, estimulando o raciocínio e o espírito crítico.

O desenvolvimento do cálculo mental está diretamente relacionado com o desenvolvimento do sentido de número, uma vez que, para se verificar uma evolução mental em relação às operações, é crucial que as crianças entendam as relações que os números estabelecem entre si, assim como as regularidades numéricas existentes. Durante a realização dos cálculos, as crianças foram citando valores aleatórios, demonstrando pouca habilidade em efetuar cálculos, apesar das contas serem de fácil resolução, uma vez que só continham um número antes e depois do sinal, e este era inferior a dez. Além disso, anteriormente, as crianças já tinham resolvido cálculos com o mesmo grau de dificuldade. Apenas uma criança conseguiu resolver todos os cálculos, assim, observava as figuras geométricas e mencionava o número que correspondia a cada uma, resolvendo mentalmente o cálculo. Esta tarefa provocou o pensamento das crianças, de forma criativa, adequando-se aos seus interesses e necessidades e das suas ações, pois só assim é possível obter um desenvolvimento completo e holístico.

Figura 17 – No 4.º desafio, as crianças resolvem cálculos com figuras geométricas.



O quinto desafio orientou-se para a exploração do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais concretamente, para a consciência fonológica e a gramática. Deste modo, na primeira questão as crianças tiveram de identificar o número de sílabas de cada uma das palavras apresentadas (natureza, ambiente, brincar, amigo), na segunda questão, tinham de mencionar seis palavras que rimassem com a palavra brincar e na terceira questão tinham de indicar cinco palavras iniciadas pela letra A.

Finalizado o quinto desafio, as crianças analisaram o mapa e dirigiram-se ao local. Lá encontraram um instrumento de orientação (bússola). Assim, num primeiro momento identificaram o nome do instrumento e indicaram os pontos cardeais. Depois, solicitou-se que se deslocassem seis passos no sentido Este e dois no sentido Norte, e que identificassem a árvore que se encontrava à sua frente:

- É uma azeitoneira – afirma a Mara.
- É uma oliveira – corrige-se – É uma árvore que dá azeitonas!

Depois, realizaram um desenho com base no que observavam (Figura 18). Segundo Anim (2016), o desenho contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois promove o pensamento e propicia à criança o conhecimento e exploração do mundo; afetivo, pois permite que expressem sentimentos e emoções; linguístico, pois as crianças desenvolvem a sua linguagem visual; motor, o que permite dar autonomia à criança; competências sociais, pois ao partilhar e dialogar sobre o desenho, a criança constrói competências que lhe permitirão viver em sociedade. A realização deste desenho no espaço exterior tornou-se uma mais-valia, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de contactar com a realidade e desenhar aquilo que estava à sua frente, facilitando a concretização do desafio. Quando as atividades se realizam em contexto exterior, as crianças melhoram a sua perceção visual, a capacidade de expressão e a criatividade. Através desta tarefa, analisou-se a forma como as crianças representam aquilo

que observam e, apesar de todas estarem a ver a mesma coisa, a representação de cada uma é diferente.

Figura 18 – No 6.º desafio, as crianças observam a oliveira e representam-na através do desenho.



No local seguinte encontraram caixas de ovos numeradas de um a três e pegaram naquela que correspondia ao grupo. Para completar o desafio, as crianças tinham de procurar elementos na natureza com as respetivas cores apresentadas no interior da caixa de ovos (Figura 19). A maioria das cores foram fáceis de encontrar, sendo a cor amarela a mais difícil. Esta tarefa foi desafiante para as crianças, uma vez que percorreram todos os cantos do espaço exterior, a fim de encontrar os elementos para cada cor. Este desafio tinha como objetivo principal promover a cooperação e explorar os atributos dos materiais, como as texturas e as cores, associando os mesmos aos elementos da natureza. Ademais, de acordo com Silva et al. (2016), esta atividade permitiu que as crianças construíssem novos conhecimentos, competências e habilidades, através da observação e das experiências com os diversos elementos da natureza, resultando no desenvolvimento da consciencialização sobre o papel de cada um para a preservação do ambiente e dos seus recursos, estabelecendo uma maior conexão com o ambiente natural.

Figura 19 – No 7.º desafio, as crianças encontram elementos da natureza para cada cor.



No local seguinte, as crianças tinham de completar um desafio respetivo à reciclagem (Figura 20). Nesse sentido, no local, as crianças encontraram três representações dos ecopontos: amarelo, verde e azul. Começou-se por recolher as ideias das crianças acerca do que colocar em cada ecoponto. Posteriormente, apresentou-se um conjunto de imagens representativas de cartão, papel, plástico, vidro, entre outros. O desafio passava por colocar as imagens no respetivo ecoponto. Esta foi uma tarefa lúdica, que visava estimular o interesse das crianças e sensibilizá-las para a importância do desenvolvimento sustentável, bem como criar hábitos de separação do lixo. Esta tarefa tornou-se numa aprendizagem significativa para as crianças, devido ao facto deste desafio ocorrer no espaço exterior, pois, tal como afirma Coelho (2015), neste espaço as crianças alcançam experiências positivas, desenvolvendo um espírito de preocupação e preservação pela natureza. Thomas e Harding (2011), citados em Bento e Portugal (2016, p. 9), corroboram esta ideia ao considerar que, a exploração no meio natural estimula a ampliação dos conhecimentos em relação ao “mundo e dos diferentes sistemas, permitindo assim que as aprendizagens das crianças tenham por base a sua experiência”.

Figura 20 – As crianças associam as imagens do lixo ao respetivo ecoponto.



No penúltimo local do mapa, as crianças tiveram de montar um puzzle de seis peças (Figura 21). O mesmo era composto por uma fotografia que correspondia ao local onde se encontrava o tesouro, mais concretamente, um carvalho existente no espaço exterior do JI. Deste modo, as crianças estavam motivadas e curiosas para descobrir o local do baú do tesouro. O grupo não teve nenhuma dificuldade em montar o puzzle, uma vez que o local era conhecido por todas as crianças. Este foi um momento de diversão, colaboração e partilha de opiniões, em relação ao posicionamento das peças. De salientar que os puzzles constituem-se como um excelente meio para estimular o desenvolvimento social e cognitivo, bem como, a coordenação, a motricidade fina e a capacidade de observar, analisar e memorizar.

Figura 21 – Os grupos constroem o puzzle para descobrir o local do tesouro.



Concluído o puzzle e descoberto o local onde se encontrava o tesouro, as crianças correram até ao local. Lá encontraram uma bandeira de pirata e um pequeno baú (Figura 22):

– Este tesouro é muito especial. O pirata Bart gosta muito de matemática, então o tesouro dele é algo ligado a esta área. Já ouviram falar no Geoplano? – questiona-se, mostrando o Geoplano.

– Já sei, dá para nós fazermos letras e números – afirma a Mafalda.

– Dá para nós construirmos coisas – diz o Dinis.

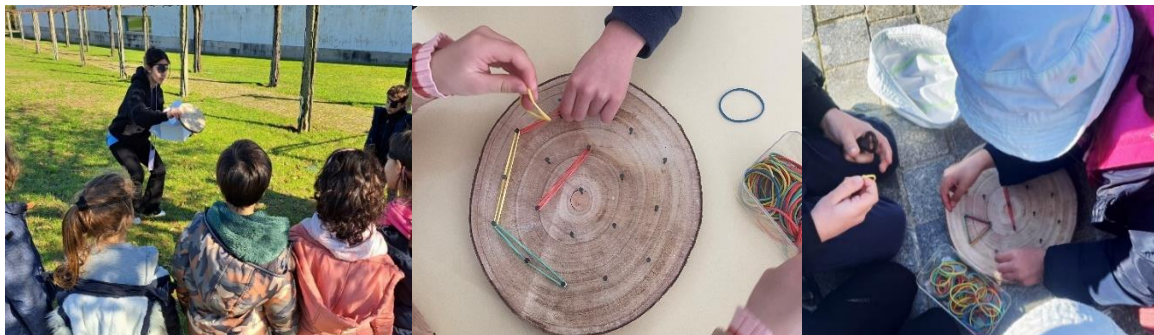
– Também podemos contruir formas geométricas – acrescenta-se – Este tesouro é para utilizarem sempre que quiserem, por exemplo quando vêm para o exterior brincar.

Inicialmente, o grupo não demonstrou grande interesse pelo tesouro, uma vez que imaginavam que este fosse algo “de ouro” (afirmação de algumas crianças do grupo). Contudo, após experimentarem e manusearem o Geoplano (Figura 22), o interesse das crianças pelo mesmo foi bastante e todos queriam utilizá-lo para fazer as suas formas, o que acabou por gerar desentendimento no grupo. Nesse sentido, houve necessidade de construir mais três Geoplanos para a sala. O mesmo foi construído pela estagiária, através de uma rodela de tronco de árvore, uma vez que em todas as atividades desenvolvidas neste contexto, procurou-se interligar a natureza e os seus elementos, e por um conjunto de pregos.

No decorrer desta Caça ao Tesouro, houve cooperação e colaboração nos grupos, todos estavam unidos e motivados a fim de atingir o mesmo objetivo, ou seja, encontrar o tesouro. O facto da atividade ter decorrido no espaço exterior e ser estruturada através de desafios, estimulou diversas habilidades importantes, como a resolução de problemas e o trabalho em equipa. Cada enigma ajudou as crianças a descobrir o próximo local onde estava escondido o desafio seguinte do jogo. A utilização do mapa

permitiu que, as crianças adquirissem noções espaciais através da exploração dos mapas, sendo capazes de identificar a imagem e associar ao respetivo local.

Figura 22 – Apresentação do tesouro ao grupo / As crianças exploram autonomamente o Geoplano.



No que concerne à análise e avaliação do grupo acompanhado pela estagiária, depreendeu-se que duas crianças eram as que possuíam mais conhecimentos relacionados com os vários domínios e áreas de conteúdo, estando sempre a participar e acabavam por impedir que os restantes elementos do grupo respondessem aos desafios. Assim, de forma a contornar a situação e possibilitar a participação ativa de todas as crianças, conforme se lia as questões, solicitava-se que cada elemento do grupo comunicasse a resposta com base nos seus conhecimentos e capacidades. Todos os elementos do grupo respeitaram as respostas dos colegas, participaram na partilha de ideias e na construção de novos significados e vocábulos. Em conformidade com Silva et al. (2016), é essencial que o educador tenha a capacidade de escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale (p. 61).

Esta atividade foi planificada com base nos gostos e interesses das crianças e tinha como objetivos primordiais estimular a cooperação e colaboração entre os vários elementos do grupo, uma vez que todos dependiam uns dos outros para alcançar um objetivo comum. A mesma estimulou o interesse do grupo, propiciando a exploração do mundo natural. Segundo Coelho et al. (2015), as aprendizagens ao ar livre tornam o processo de aprendizagem mais interessante e o contacto direto com os elementos da natureza permite que as crianças descubram o meio que as rodeia, bem como os seres vivos.

Em todos os momentos da AI, as crianças mostraram-se entusiasmadas, empenhadas e ansiosas por chegar ao local apresentado no mapa. Esta atividade foi de carácter lúdico, cativou e motivou as crianças, permitindo-lhes aprender por meio de uma brincadeira, no espaço exterior. Bilton et al. (2017), corroboram esta ideia ao considerar que o brincar ao ar livre promove atitudes de colaboração e cooperação entre as crianças, de maneira que “na vivência de experiências de entreajuda, o resultado

da tarefa não é tão importante como a alegria e prazer experienciados durante o processo” (p. 55), o que se comprovou com esta intervenção, pois no decorrer da mesma foi evidente o sentimento de satisfação e entusiasmo das crianças. Assim, as aprendizagens que as crianças desenvolveram no espaço exterior, de forma lúdica, concretizaram-se de modo mais prazeroso, pois ao mesmo tempo que brincavam estavam a desenvolver competências.

Neto (2009), considera que aliar o espaço exterior ao ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois contribui para a “estruturação do cérebro; evolução da linguagem e literacia; capacidade de adaptação física e motora; estruturação cognitiva e resolução de problemas; socialização; construção da imagem de si próprio” (p. 20). Wassermann (1990), concorda com esta ideia, afirmando que quando estão a brincar, as crianças aprendem mais, uma vez que tem a possibilidade de realizar experiências, investigar, explorar, tomar decisões, criar, entre outros aspetos. Assim, as aprendizagens propiciadas neste ambiente lúdico ao ar livre, despertaram o interesse e a motivação, tornando a aprendizagem significativa. Deste modo, compreende-se a importância de proporcionar experiências lúdicas no espaço exterior, dado o seu contributo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Conclui-se que o espaço exterior deve ser planificado no sentido de oferecer ambientes diversos, que propiciem e estimulem a concretização de atividades lúdicas e educativas, devendo incluir espaços de jogo ao ar livre, de acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, que define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de EPE.

2. Intervenções em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Al “Vamos aprender e brincar na mata!”

Esta Al realizou-se no espaço exterior da escola, mais especificamente, na mata, seguindo-se um diálogo acerca do que é a natureza:

- É tudo aquilo que é natural — diz o Ivo.
- A natureza são as árvores, as flores e os animais — afirma o Salvador.
- O que nos faz respirar! Sem a natureza não vivíamos porque as árvores dão-nos oxigénio — acrescenta a Matilde.
- A natureza é a nossa casa — conclui o Rui.

Posteriormente, questionou-se “O que podemos fazer na e com a natureza?”, sendo comum as

respostas “brincar”, “aprender”, “explorar”, “plantar árvores” e “aprender sobre a vida selvagem”. Através deste diálogo, foi possível compreender as concepções dos alunos acerca dos elementos da natureza, das suas características, das suas potencialidades e da importância da natureza no mundo.

No âmbito da matemática, explorou-se o conteúdo de rotação e reflexão de figuras, em que num primeiro momento, os alunos partilharam as suas concepções e, depois, confirmaram as mesmas através de um conjunto de imagens, seguindo-se uma explicação científica. Como forma de interligar a matemática com as artes visuais, primeiramente apresentou-se a modalidade artística *Land Art* por meio de um conjunto de imagens, explicando-se que são obras de arte construídas com elementos da natureza na própria natureza. De seguida, os alunos foram divididos em cinco grupos e construíram figuras representativas da rotação e da reflexão, recorrendo a elementos da natureza. Num primeiro momento, cada grupo elaborou um plano das figuras que iam construir e os elementos que iam utilizar (Figura 23). A planificação é essencial para o sucesso do projeto, pelo que os alunos devem delinear cuidadosamente o trabalho a realizar, tendo em conta os recursos existentes, o tempo disponível e os objetivos a atingir.

Figura 23 – Os grupos elaboram um plano acerca das figuras que vão construir.



Posteriormente, cada grupo passou para a construção das figuras previamente planificadas (Figura 24). Esta tarefa não correu como expectável, uma vez que a maioria dos grupos não foi criativo, pois limitaram-se a pegar em pedras ou folhas de árvores para representar a rotação e a reflexão, mesmo depois de se ter apresentado imagens de *Land Art* para os alunos se inspirarem. Conclui-se que, apesar de se reunirem um conjunto de condições propícias à realização adequada da atividade, desde da apresentação de imagens como suporte de inspiração, ao facto de os alunos estarem num espaço rico em materiais e promotor da criatividade, a turma, naquele momento, não foi capaz de criar figuras inovadoras com recurso a diferentes elementos da natureza, evidenciando alguma falta de criatividade, imaginação e originalidade. Nestas primeiras experiências proporcionadas às crianças, talvez tivesse

havido um certo retraimento que justifique os resultados obtidos. A ausência de experiências prévias e a simples ideia de lhes ser dada a possibilidade de manipular diversos materiais fosse algo estranho, num primeiro momento. Por isso, é provável que algo possa ter escapado ou não se foi suficientemente persuasivo, pois continua-se a acreditar, tal como Vygotsky (1985) afirma, citado por Gaspar (2010), que o espaço exterior estimula nas crianças a imaginação, a curiosidade, a autonomia e a criatividade. E isso conseguimos comprovar em experiências posteriores onde as crianças se mostraram mais recetivas e capazes de corresponder com imaginação e criatividade aos desafios colocados.

Figura 24 – Os grupos constroem as figuras de rotação e reflexão previamente planificadas.



No âmbito da disciplina de português, os alunos trabalharam os determinantes demonstrativos, a partir das figuras construídas com os elementos da natureza, na atividade anterior. Assim, partilharam as suas conceções acerca do significado de determinante e demonstrativo, seguindo-se uma explicação pela estagiária, através de uma tabela. Compreendido o conteúdo, os alunos partilharam exemplos de frases com determinantes demonstrativos, em relação às figuras anteriormente construídas: “Essa figura é muito bonita”; “Esta figura tem muitas pedras”; “Aquela figura é grande”. Conclui-se que esta atividade é um exemplo de aprendizagem numa área em que o contexto (espaço exterior) proporcionou a situação adequada para a sua realização, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Concluídas as atividades planificadas para o dia, e como sugestão dos alunos, o intervalo realizou-se na mata. Assim, brincaram e exploram livremente o espaço (Figura 25), demonstrando felicidade e bem-estar por puderem brincar num contexto diferente, em que lhes foi dada a oportunidade de correr, fazer jogos e subir às árvores. Exemplo disso foram as afirmações proferidas pelos alunos: “Eu prefiro brincar aqui (na mata)”; “Na mata podemos fazer coisas mesmo fixes e podemos explorar a natureza”. Corroborando esta ideia, Mitchell & Popham (2008) citadas por Bilton, Bento, & Dias (2017), consideram que o espaço exterior “proporciona condições favoráveis à potencialização de um maior bem-estar e

felicidade” (p. 31). O contacto com a natureza propicia o desenvolvimento dos sentidos e de diversas habilidades, dando a oportunidade das crianças explorarem e conhecerem o mundo que as rodeia, utilizando a criatividade, curiosidade, pensamento, atenção, bem como experienciar situações imprevistas e desafiadoras. Segundo Pyle (2002), a exposição dos alunos a ambientes naturais melhora o seu desenvolvimento cognitivo, a sua consciência, o raciocínio e as habilidades de observação. Ademais, o contacto com a natureza estimula o interesse pela preservação do meio ambiente, pois, ao estar próximo da natureza, os alunos percebem a sua importância para o ser humano e para o planeta.

Figura 25 – Os alunos lancham e brincam livremente pela mata.



No dia seguinte, no espaço exterior da escola, distribuiu-se pelos alunos uma folha com um exercício (Apêndice 08), em que na primeira coluna estavam representadas imagens de elementos da natureza, na coluna do meio estavam os nomes em português e na terceira coluna os nomes dos elementos em inglês. Neste sentido, individualmente, cada aluno ligou a imagem ao nome em português e, posteriormente, ligou aquele que considerava ser o nome em inglês (Figura 26). O objetivo era conhecer as ideias prévias dos alunos em relação ao vocabulário em inglês. Posteriormente, os alunos partilharam as respostas entre si, justificando as ligações que fizeram.

Figura 26 – Os alunos realizam uma atividade de vocabulário da natureza em inglês.



Para terminar a AI, no campo de jogos existente no espaço exterior da escola, os alunos realizaram uma atividade de consolidação do conteúdo da reflexão e rotação de figuras, interligando-se a matemática com a educação física. Assim, para trabalhar a reflexão, os alunos realizaram o jogo do espelho (Figura 27). A pares, um dos elementos representava a figura original e o outro elemento representava a imagem refletida, por isso, este tinha de realizar os movimentos iguais ao elemento que representava a figura original. Deste modo, para além de trabalhar a reflexão, este jogo tinha como objetivo desenvolver a criatividade e a atenção/concentração aos gestos do colega e a precisão dos seus próprios gestos.

Figura 27 – Os alunos realizam o jogo do espelho para trabalhar a reflexão.



Para trabalhar a rotação, realizaram o jogo da figura humana (Figura 28). Assim, um conjunto de alunos criou uma figura, utilizando o próprio corpo e outro grupo de alunos recriaram a figura, tendo em conta o sentido e os graus indicados pelo grupo que criou a figura original. Esta atividade foi de carácter lúdico, cativou e motivou os alunos, permitindo-lhes aprender através de jogos. Deste modo, quando as aprendizagens são propiciadas num ambiente lúdico, e num espaço apropriado para a realização destas atividades, despertam o interesse e a motivação das crianças, tornando a aprendizagem significativa.

Figura 28 – Os alunos realizam o jogo da figura humana para trabalhar a rotação.



Nesta intervenção foram trabalhadas as disciplinas de Matemática, Português, Estudo do Meio, Inglês, Educação Artística, Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento. Assim, foram promovidas aprendizagens e competências sob um ponto de vista integrador, com o intuito de aliar as diferentes componentes curriculares, assegurando aos alunos uma melhor oportunidade de construir saberes mais aprofundados e significativos. Deste modo, é crucial que o professor explore o conhecimento de um modo interligado, transversal a todas as áreas do saber, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e adaptada à realidade. Alonso (2002) indica-nos que a pretensão da “interdisciplinaridade requer, fundamentalmente, a criação de estruturas de colaboração, baseadas na convicção de que (...) as relações entre a teoria e a prática, saem reforçadas com o diálogo interdisciplinar” (p. 67). Os momentos da presente intervenção, evidenciam um conjunto de atividades holísticas e diversificadas, propícias ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos, onde o diálogo e a interação social se assumiram como motores de potencialidades educativas.

No que concerne ao desenvolvimento da AI no espaço exterior, permitiu o envolvimento dos alunos noutro tipo de explorações e aprendizagens distintas das realizadas no interior, uma vez que este é um local com características e potencialidades diferentes. Segundo Moss (2012) e Webster (2011), citados por Duque e Pinho (2015), as atividades na natureza melhoram o modo como as crianças aprendem, potenciando melhorias no "desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, favorecendo o desenvolvimento da concentração, da autodisciplina, do raciocínio e da capacidade de observação, mas também de competências sociais, de leitura, de escrita, de matemática e de ciências naturais". Os alunos efetuaram conexões com o mundo que os rodeia fora da sala de aula, uma vez que a aquisição de determinadas informações e a aprendizagem de conteúdos torna-se mais benéfico e motivador para os alunos através do contacto com a realidade, ao invés de adquirir as informações por meio dos manuais escolares (Jordet, 2008), ou seja, foi possível relacionar os conteúdos teóricos que aprendem dentro da sala de aula e a realidade que existe fora dela. Assim, a promoção de um ambiente de aprendizagem ativa torna-se crucial, pois permite que os alunos vivam experiências diretas e reflitam sobre as mesmas, de modo a atribuir-lhes significado. Moffet (2011) considera que a aprendizagem ao ar livre propicia o aprender de forma ativa, em que as crianças estão envolvidas naquilo que fazem, encontram e descobrem. Ademais, estimula o trabalho em equipa e a comunicação entre pares.

Ao contactar com a natureza, a criança desenvolve a autoestima, a autonomia, a liberdade de escolha e a exploração, como também se conhece a si mesma e ao mundo que a rodeia. Neste sentido, o desenvolvimento das atividades na mata e no recreio foram significativas para os alunos, uma vez que a turma demonstrou felicidade em ir para o exterior e nas autoavaliações frisaram que gostavam mais

de aprender na natureza, sendo a brincadeira livre na mata o momento preferido dos alunos. Conclui-se que, mediante os resultados obtidos, a intervenção foi positiva, relativamente à proficuidade da divergência de experiências de aprendizagem proporcionadas e dos efeitos alcançados. Deste modo, esta intervenção permitiu atingir alguns dos objetivos de investigação, permitindo responder à questão de investigação, ou seja, esta intervenção contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

2.2. AI “Horta pedagógica - semear o amanhã”

No exterior da escola, realizou-se uma hora do conto com a obra “Começa numa semente”, de Laura Knowles (Figura 29). Antes de iniciar a leitura, os alunos tentaram adivinhar o teor da obra com base nas ilustrações da capa, explorando os elementos paratextuais, seguindo-se a leitura da obra. O facto da história retratar o crescimento da árvore e a leitura ser realizada junto a uma árvore tornou o momento significativo para os alunos. No final da leitura, partilharam aquilo que compreenderam acerca da narrativa, confrontando com as suas ideias iniciais, e responderam a diversas questões orais sobre a obra. Esta obra tinha por objetivo, dar a conhecer a atividade principal da AI, isto é, a construção de uma horta pedagógica. Assim, para que a leitura se torne significativa, esta tem “de estabelecer ligação efetiva entre o sujeito e o objeto lido, ou seja, o texto tem de estar coerente às suas necessidades e interesses, fazendo uma ligação entre o texto e contexto” (Pontes & Azevedo, 2008, p. 8).

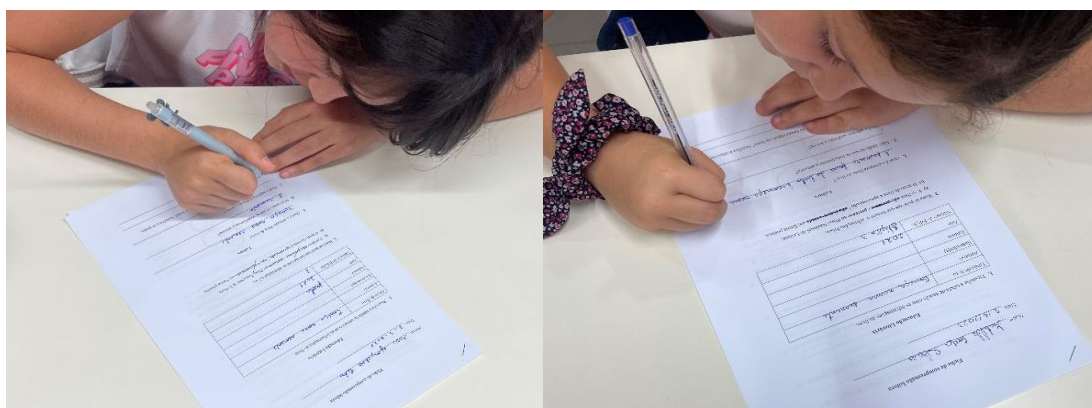
Figura 29 – Leitura e análise da obra “Começa numa semente”, no espaço exterior da escola.



Já na sala, os alunos realizaram uma tarefa de compreensão leitora (Apêndice 09) com questões sobre a obra analisada (Figura 30). Enquanto suporte de aprendizagem, a ficha de compreensão permitiu formular e responder a questões com base na obra, ao mesmo tempo que foram confrontadas algumas das previsões dos alunos com os acontecimentos efetivamente decorridos. Na sua globalidade, o intento desta tarefa levou os alunos a recolher informação pertinente de forma a dar resposta às questões, assim

como dar azo ao pensamento crítico.

Figura 30 – Os alunos realizam uma ficha de compreensão leitora sobre a obra.



No dia seguinte, realizou-se uma visita de estudo às hortas pedagógicas de Guimarães (Figura 31). As visitas de estudo podem ser entendidas como uma atividade, na medida em que é algo que os alunos vivenciam, e como uma estratégia, uma vez que são uma forma de potenciar as aprendizagens. As visitas de estudo são para os alunos um estímulo e uma motivação, assim, a predisposição para aprender e conhecer aumenta, pois tal ocorre num ambiente lúdico e menos formal. Esta visita tinha como finalidade conhecer e contactar com hortas pedagógicas, observar as plantas, hortícolas e frutas plantadas, despertar o interesse dos alunos para o cultivo da horta, conhecer o processo de germinação e criar na escola uma área verde produtiva pela qual todos se sintam responsáveis. Durante o percurso encontraram-se vários proprietários, que estavam a tratar e cultivar as suas hortas e, por isso, os alunos foram conversando com eles, fazendo questões pertinentes em relação à construção e manutenção da horta. De um modo geral, os proprietários partilharam com os alunos o funcionamento das hortas, bem como aquilo que estavam a cultivar. O envolvimento da comunidade no processo de aprendizagem tornou-se fundamental, uma vez que este momento foi significativo para os alunos, propiciando a partilha de ideias e conhecimentos, assim como a aprendizagem.

Figura 31 – Visita de estudo às hortas pedagógicas de Guimarães.



No decorrer da visita os alunos foram alertando para a existência de lixo no chão, bem como no rio que passava junto às hortas. Por iniciativa própria, recolheram algum do lixo e levaram-no ao ecoponto. Esta predisposição e atenção para com o ambiente é resultado da terceira intervenção, em que foi abordada a temática da proteção do planeta Terra, a partir de um livro. Desde aí, a turma começou a evidenciar atitudes e comportamentos de proteção e preservação da natureza.

Após a conversa com os proprietários das hortas, os alunos decidiram convidar um agricultor a vir à escola, falar sobre diversos aspetos relacionados com a horta, uma vez que se pretendia criar uma na escola. A diversidade de espaços de aprendizagem leva à abertura da escola à comunidade e essa pode também participar nos processos de ensino. Assim, o Salvador sugeriu convidar o seu avô José e todos concordaram, propondo a preparação de questões sobre a criação de uma horta e os cuidados a ter. No dia seguinte, receberam a visita do avô José, que trouxe consigo sementes de hortícolas para que os alunos ficassem a conhecer o processo de crescimento e, assim, contactar com a realidade. No decorrer da conversa, os alunos foram colocando questões ao avô José, que se mostrou empenhado em responder a tudo (Figura 32).

Figura 32 – Diálogo com o avô José sobre a horta.



A conversa com o avô fez com que os alunos sugerissem a construção de um calendário da horta por isso, fizeram pesquisas sobre o que plantar em cada altura do ano, analisaram vários calendários, escreveram em cartolinas o que plantar em cada mês e, no final, anexaram todos os meses numa cartolina intitulada “Calendário da horta” (Figura 33), afixando-o no placar da sala. Assim, os alunos, antes de semear alguma coisa, consultam o calendário para saber o que devem plantar. Esta atividade tinha como finalidade promover a participação ativa dos alunos na planificação, estimular o aumento da literacia para a produção sustentável de alimentos e desenvolver o pensamento crítico.

Figura 33 – Construção do calendário da horta pelos alunos.



Recolhidas todas as informações para a construção da horta, os alunos, juntamente com as famílias, começaram por limpar o terreno de um dos canteiros da escola, prepararam o mesmo para a plantação e plantaram diversas hortícolas, como, alface, cenoura, feijão, pimentos, cebola, entre outros (Figura 34). Assim, os alunos aprenderam a cultivar plantas, tiveram a oportunidade de manusear a terra, estabelecendo uma relação com a natureza e consciencialização sobre os impactos das suas ações no meio ecológico. Este foi um momento dinâmico e lúdico, em que foi possível integrar as famílias num projeto da turma, gerando-se uma parceria no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que esta é uma eco-escola, a horta visou incentivar atividades práticas associadas à produção de alimentos, transformando a horta num recurso pedagógico; promover uma alimentação mais saudável e sustentável na escola; realçar a importância da aquisição dos produtos locais. Ademais, a horta promoveu a biodiversidade na escola, as atividades ao ar livre e a responsabilidade (cuidar).

Figura 34 – Os alunos e as famílias preparam o terreno para cultivar e plantam as hortícolas.



Para os elementos da comunidade educativa identificarem os legumes semeados e plantados na horta, os alunos, em conjunto com as famílias, elaboraram placas em madeira para colocar no espaço correspondente da horta. Assim, a mãe de uma aluna, construiu as placas em madeira e os alunos

ficaram responsáveis por escrever e ilustrar os legumes, para depois colar nas placas (Figura 35). No final, os alunos afixaram as placas na horta, nos respectivos espaços onde se encontravam os legumes.

Figura 35 – Os alunos constroem placas em madeira com os nomes dos legumes e afixam as mesmas na horta.



Relativamente à criação e construção dos espantalhos para colocar na horta, uma vez que o objetivo era o de tornar a horta um espaço de toda a comunidade educativa, considerou-se pertinente envolver outras turmas neste projeto. Desta forma, três turmas do 1.º ano, assumiram a construção de dois espantalhos, o “Zeca”, contruído em madeira pelos alunos do 1.ºC, e a “Violeta”, construída com materiais recicláveis, palha e tecidos pelos alunos do 1.ºA e do 1.º B (Figura 36).

Figura 36 – O Zeca e a Violeta: Espantalhos construídos pelos alunos das turmas de 1.º ano.



Após uma partilha de ideias, atribuiu-se um nome à horta: “Horta Pedagógica-Semear o Amanhã”. Posteriormente, foram elaborados convites para convidar as famílias e comunidade educativa para a inauguração da horta. A fim de embelezar e tornar o convite atrativo, um aluno da turma elaborou uma

ilustração de uma horta e de um espantalho (Apêndice 10).

Entretanto, os alunos sugeriram um momento musical para o dia da inauguração. Assim, através da partilha de ideias e sugestões de frases, os alunos escreveram a letra de uma música, sendo estimulados a desenvolver o pensamento crítico, a criatividade, a cooperação, a imaginação e a colaboração. Este momento propiciou a experimentação de sons vocais, a exploração de diversas fontes sonoras, a improvisação de pequenas sequências melódicas e rítmicas, assim como a criação de uma letra, tornando-se num momento didático, lúdico e interativo. No final, cantaram a música repetidamente, a fim começarem a memorizar a letra e entrarem no ritmo da melodia.

No dia 1 de junho, Dia Mundial da Criança, realizou-se a inauguração da horta pedagógica. Esta contou com a presença de toda a comunidade educativa, incluindo familiares dos alunos. Foi um momento memorável para todos os presentes, em especial para os alunos da turma.

Para finalizar a intervenção, a turma realizou uma tarefa de consolidação dos conteúdos trabalhados nas sessões anteriores, bem como uma ficha de metacognição (Figura 37). Neste sentido, na tarefa de consolidação, foram apresentados exercícios relativos aos conteúdos de Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês e Artes Visuais (Apêndice 11). Estas tarefas permitem que cada aluno se consciencialize das suas dificuldades, interesses e realizações, tendo consciência da sua atividade mental. De acordo com Lafortune e Saint-Pierre (2001), citados por Afonso et al. (2008), é recomendado que “os alunos e os professores consigam fazer uma «viagem retrospectiva» ao interior do seu pensamento” (p. 34), no sentido de terem consciência dos processos cognitivos utilizados, conseguirem verbalizá-los e, ainda, conseguirem fazer sobre eles um juízo de valor acerca da sua eficácia, na medida em que, só assim, se podem desenvolver os seus próprios conhecimentos metacognitivos.

Figura 37 – Os alunos realizam uma tarefa de consolidação dos conteúdos e uma ficha de metacognição.



As atividades desenvolvidas contribuíram para conscientizar os alunos acerca da temática ambiental, levando-os a desenvolver um interesse maior no conhecimento e nas relações estabelecidas

com o meio ambiente, através da experiência com a horta. Ao cuidar da horta os alunos adquiriram valores e novas formas de pensar. Através do trabalho em equipa, da solidariedade, das práticas do cuidar e da cooperação, os alunos desenvolveram o senso de respeito, de responsabilidade, de autonomia e da sensibilidade em compreender que os ciclos ecológicos estão presentes na vida de todos os seres vivos e, por isso, estes precisam de respeito, atenção e cuidado. Assim, as atividades inerentes à exploração do espaço da horta escolar mostraram-se mais significativas e autênticas para os alunos. Esta AI inseriu-se numa prática de flexibilidade curricular, ao rentabilizar um espaço exterior à sala e que faz sentido para os alunos, para aprenderem de forma adaptada ao contexto.

A visita de estudo realizada às hortas pedagógicas de Guimarães, foi significativa e uma mais-valia para a turma. Estas deslocações fora da escola têm vindo a ser consideradas fundamentais por diversos motivos e, por isso, a escola não se deve isolar do exterior nem funcionar como uma entidade paralela sem interação e repercussão na sociedade. Em relação à integração e envolvimento da família e da comunidade, tal como mencionado no Decreto-Lei n.º 241/2001, o professor deve “relacionar-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (p. 5574). Assim, integrou-se a família e a comunidade em diversos momentos, em que todos participaram e colaboraram ativa e positivamente na construção de um projeto no espaço exterior idealizado pelos alunos, concebendo-se uma educação partilhada, onde assumiram responsabilidades e recursos, de forma a potenciar e enriquecer os alunos. Todos beneficiaram deste envolvimento, promovendo-se um ambiente de cooperação e colaboração, fortaleceu-se a parceria entre pais, professores e comunidade e contribuiu-se para o sucesso e bem-estar dos alunos, bem como da comunidade educativa em geral, dado que a horta passou a integrar o espaço exterior da escola.

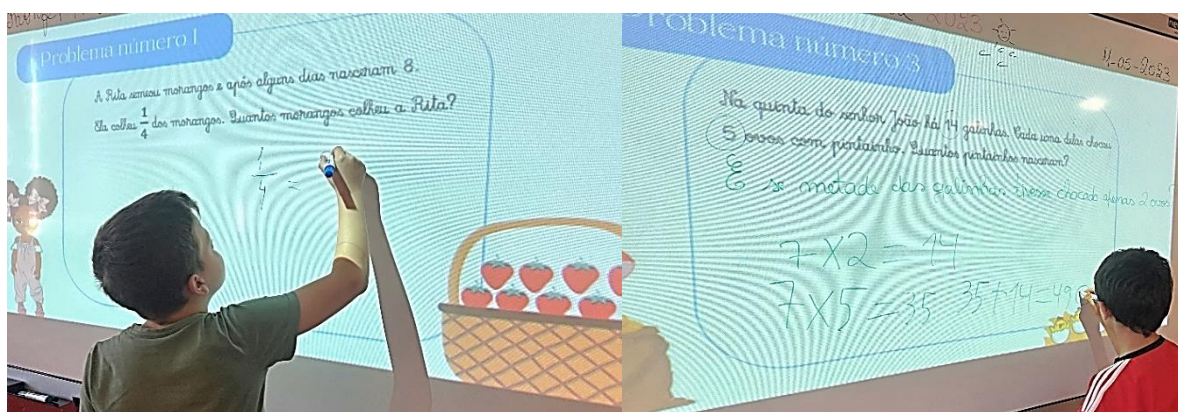
2.3. AI “Eu cuido da natureza e tu?”

Esta AI desenvolveu-se tanto no espaço exterior da escola (mata e o recreio), como na sala. Num primeiro momento, recorreu-se uma apresentação *PowerPoint* (Apêndice 12) para expor os conteúdos, uma vez que a turma evidenciava bastante motivação quando estes eram apresentados sob este formato, propiciando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, os alunos definiram o termo “seres vivos”, partilhando as suas ideias prévias, seguindo-se uma explicação científica. Depois, através de uma imagem, explorou-se os reinos em que os seres vivos se agrupam, bem como as formas de reprodução. Assim, os alunos começaram por desconstruir o significado do termo “reprodução” e, a

partir daí, foram capazes de reconhecer a importância de produzir descendentes. Posteriormente, os alunos identificaram e compreenderam que as plantas se reproduzem por estaca ou por semente e que os animais podem ser vivíparos “nascem no interior da barriga da mãe” ou ovíparos “nascem num ovo” (frases mencionadas pela turma).

No âmbito da matemática, os alunos resolveram um conjunto de problemas, com o tema da reprodução das plantas e dos animais, uma vez que a interdisciplinaridade está na base de todo o projeto de intervenção. Os alunos resolveram os problemas individualmente e depois corrigiram os mesmos todos juntos no quadro (Figura 38). Depreendeu-se que a maioria dos alunos tinha bastantes dificuldades na resolução de problemas, sendo necessário trabalhar com eles este conteúdo matemático, de forma a desenvolver o seu raciocínio matemático. Em conformidade com Pólya (1995), é necessário resolver muitos problemas, pois aprende-se a resolver problemas resolvendo problemas.

Figura 38 – Resolução dos problemas pelos alunos no quadro.



Na semana seguinte, as atividades decorreram na mata. Iniciou-se com uma roda de conversa através da questão: Por que razão é importante protegermos e preservarmos a natureza?

- Primeiro, porque as árvores e a natureza ajudam-nos a respirar — afirma o Ivo.
- Não havia vida — acrescenta o Duarte — porque a natureza dá-nos alimento.
- Na natureza encontramos os recursos necessário para sobreviver, como a água e o alimento, por isso, precisamos de a preservar, senão morremos — afirma o Salvador.

Posteriormente, os alunos observaram e analisaram um conjunto de imagens (Apêndice 13) representativas das ameaças aos seres vivos, ameaças estas que colocam em causa a preservação da natureza. Através daquilo que iam comunicando e com auxílio, os alunos conseguiram identificar as quatro ameaças (exploração excessiva de recursos animais; poluição; desflorestação; alterações

climáticas), compreendendo o porquê de serem ameaças para a natureza, pois “colocam a natureza em risco” (afirmação dos alunos). Este momento de partilha e confronto de diferentes perspetivas tornou-se dinâmico e envolveu todos os alunos, suscitando o desenvolvimento de competências sociais. Conhecidas as ameaças aos seres vivos, os alunos identificaram a presença de uma delas na mata:

— Nesta mata está presente a ameaça da poluição — diz o Afonso.

— E enquanto seres humanos que se preocupam e cuidam da natureza, o que podemos fazer para diminuir um pouco da poluição desta mata? — questiona-se.

— Apanhar o lixo! — afirmam os alunos em uníssono.

— E depois temos de reciclar — sugere a Matilde.

A partir desta sugestão, desenvolveu-se um diálogo, em que os alunos partilharam as suas conceções acerca da definição do termo reciclagem, surgindo como ideia principal: “É colocar o lixo nos respetivos ecopontos”. A ideia dos alunos não estava totalmente errada, no entanto, estava incompleta e não era uma ideia correta do ponto de vista científico. Deste modo, explicou-se que a reciclagem é o processo de transformação dos resíduos sólidos em novos produtos. As ideias prévias derivam de experiências diárias e pessoais, por isso, é basilar conhecer e considerar estas ideias e as explicações que os alunos possuem sobre os conceitos, para encontrar respostas didáticas adequadas (Martins e Veiga, 1999). Posteriormente, como forma de perceber se os alunos sabiam o que colocar em cada ecoponto, realizaram uma atividade de separação do lixo. Três alunos voluntariaram-se para representar cada um dos ecopontos e os restantes alunos, tinham de colocar o lixo (imagens representativas de lixo) no respetivo ecoponto (Figura 39).

Figura 39 – Os alunos fazem a separação do lixo através de imagens representativas de ecopontos e lixo.



Seguidamente, iniciou-se a atividade de recolha de lixo. Assim, distribuíram-se luvas pelos alunos

e colocaram-se três sacos no chão com as respectivas cores dos ecopontos. Conforme apanhavam lixo, depositavam-no no respetivo ecoponto e, assim, para além de estarem a limpar a mata, atuavam no sentido de os resíduos virem a ser reciclados (Figura 40). Durante este momento, foi evidente o entusiasmo em recolher o máximo de lixo. De forma intencional e integrada, esta atividade interligou-se com a Educação Física, uma vez que os alunos correram pela mata, movimentando e trabalhando diversas partes do corpo. Ao propiciar experiências de aprendizagem ricas e significativas em situações de participação, o professor proporciona a união do “aprender a aprender” e do “aprender a viver” (Cruz, 2007). Os alunos assimilam os valores e as atitudes, quando vivem as situações, ao mesmo tempo em que são agentes ativos e participativos no processo de aprendizagem. Neste caso, os alunos, ao viver a prática de recolha e separação do lixo, assimilaram, de forma significativa, a importância de preservar o ambiente. Este momento tinha como principais objetivos proporcionar experiências de sensibilização para o problema da poluição; promover atitudes, hábitos e comportamentos de preservação e proteção do meio ambiente; distinguir os materiais recicláveis e depositá-los nos respetivos ecopontos.

Figura 40 – Os alunos recolhem o lixo encontrado na mata e depositam-no no saco correspondente.



Ao realizar esta atividade no espaço exterior, criou-se uma oportunidade para as crianças desenvolverem o gosto pelos hábitos saudáveis e o respeito pela natureza, algo tão importante nos dias de hoje, devido aos problemas ambientais que o planeta enfrenta. De acordo com Carson e Kickbush (2012), citados por Bento e Portugal (2016), ao contactarem com espaços ao ar livre, as crianças criam uma ligação com o mundo que as rodeia e desenvolvem uma relação positiva com o ambiente. Assim, o contacto direto com a natureza constituiu-se como um modo para fomentar atitudes positivas nos alunos face ao ambiente.

Terminada a recolha do lixo, os alunos identificaram a existência de dois reinos na mata, nomeadamente, o animal e o vegetal. Com recurso a uma aplicação (*Picture This*), exploraram-se os

seres vivos de ambos os reinos (Figura 41), assim, tiravam-se fotografias aos seres vivos e a aplicação dava a conhecer o nome científico e o nome comum dos mesmos, bem como as suas características e informações adicionais. Simultaneamente, os alunos anotavam nos cadernos o nome do ser vivo encontrado e explorado, demonstrando interesse e curiosidade por descobrir os diversos seres vivos existentes na mata, assumindo uma postura participativa, exploratória, comunicativa e ativa. Ademais, estavam maravilhados e admirados com a funcionalidade da aplicação. As novas tecnologias devem ser utilizadas como forma de os alunos obterem respostas e estímulos, que os incentivem a realizar aprendizagens significativas, propiciando a oportunidade de aprender a aprender, com maior autonomia e maior conhecimento. Desta forma, quando bem utilizadas, as novas tecnologias podem beneficiar um ensino com mais qualidade e sucesso, estimulando a motivação e o interesse dos alunos.

Esta atividade permitiu que as crianças observassem e contactassem com os seres vivos e outros elementos da natureza, tornando-se numa experiência estimulante e enriquecedora para os alunos, pois foram criadas oportunidades para refletir, conhecer e compreender as suas características, transformações e os motivos de tal acontecer.

Figura 41 – Os alunos exploram o reino vegetal através de uma aplicação e anotam todas as informações.



A pedido da turma, o intervalo realizou-se na mata. Depois do lanche, exploraram livremente o espaço, realizaram jogos, brincaram com elementos da natureza e deram continuidade à atividade de apanhar o lixo, de forma voluntária. De facto, as brincadeiras livres no exterior incitam as crianças a cuidar da natureza e a preservá-la, compreendendo a sua importância para o planeta. Em conformidade com Neto (2001), brincar ao ar livre é para a criança um “tempo espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural” (p. 1). Para Coelho e al. (2015), neste espaço, a criança desafia-se a si mesma, vive aventuras, realiza descobertas, brinca com outras crianças, inventa novos jogos e brincadeiras, ultrapassa obstáculos e perigos. Assim, é crucial criar oportunidades

para a criança se desenvolver e aprender no espaço exterior.

Concluídas as atividades na mata, no espaço exterior da escola, realizou-se o jogo do quente ou frio. Este é um jogo tradicional, em que uma pessoa fica responsável por esconder um objeto e os restantes devem procurar o objeto escondido, enquanto que a pessoa que escondeu dá dicas conforme estejam próximos (quente) ou longe (frio) do objeto. Assim, escondeu-se pelo recreio dezanove cartões coloridos com o nome das ameaças à natureza: cinco azuis com a palavra “poluição”, cinco amarelos com as palavras “alterações climáticas”, cinco cor-de-laranja com as palavras “exploração excessiva de recursos animais” e quatro verdes com a palavra “desflorestação”. Deu-se início à atividade (Figura 42), assim, consoante as indicações de “quente” ou “frio”, os alunos foram encontrando os cartões escondidos. No final, os alunos agruparam-se consoante as cores do cartão, percebendo que as mesmas cores tinham a mesma palavra escrita. Deste modo, este jogo serviu para formar grupos para a realização de um jogo dramático, mais especificamente, para a criação e apresentação de uma dramatização relacionada com as ameaças à natureza. O jogo dramático é uma atividade lúdica, que estimula o desenvolvimento de diversas capacidades, tais como, a imaginação, a expressividade, a criatividade, o espírito crítico e a autoestima, levando os alunos a desenvolver uma aprendizagem significativa.

Figura 42 – Os alunos procuram no espaço exterior da escola cartões coloridos com o nome das ameaças.



Constituídos os grupos, apresentou-se um conjunto de cartões de tipologia diversa (Apêndice 14), que os alunos tinham obrigatoriamente de usar na dramatização, ou seja, cada grupo tinha um cartão com personagens, um com espaços, outro com a missão e outro com palavras relacionadas com o tema. Todos os grupos tinham cartões diferentes, de acordo com as características associadas ao tema. Neste sentido, cada grupo distribuiu as personagens pelos elementos, seguindo-se uma partilha de ideias e opiniões acerca da construção da dramatização (Figura 43). Durante os intervalos, voluntariamente, os alunos reuniam-se para escrever o guião e preparar a dramatização (Figura 43), explorando a mensagem

da ameaça. No decorrer dos dias, até ao dia da apresentação, a turma empenhou-se bastante, sendo evidente o entusiasmo e interesse em criar uma peça de teatro juntamente com os colegas.

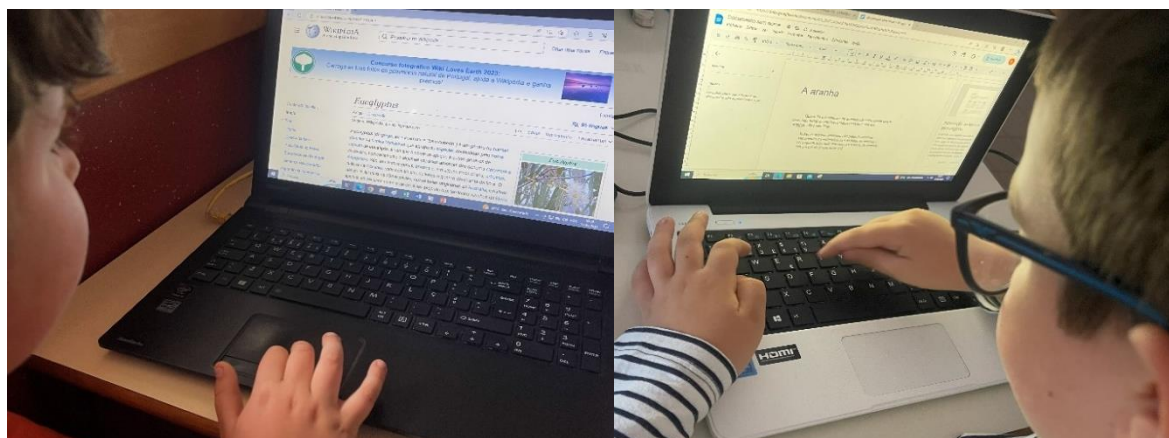
Figura 43 – Os grupos dialogam acerca do tema e preparam a dramatização.



No dia seguinte, no âmbito da disciplina de Português explorou-se o texto informativo, recorrendo-se ao *PowerPoint* iniciado na semana anterior. Primeiramente, recolheram-se as ideias prévias dos alunos em relação ao texto informativo, em que estes partilharam exemplos de textos informativos que contactavam no dia a dia. Depois, analisaram-se as características do texto informativo, seguindo-se a exploração e interpretação de um texto do manual de português.

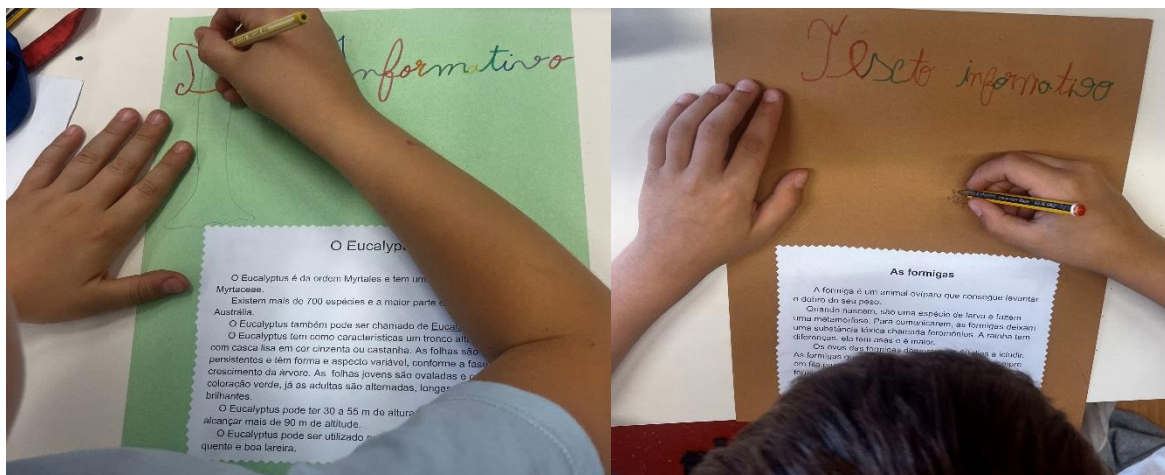
Após uma introdução a este conteúdo, os alunos realizaram uma atividade prática. Neste sentido, elaboraram um texto informativo no computador, mais especificamente, no *Word*. Num primeiro momento, seleccionaram um dos seres vivos encontrados na mata e realizaram pesquisas acerca do mesmo, para recolher informações (Figura 44). Conforme encontravam informação pertinente, anotavam numa folha para depois passar para o documento *Word*. Desta forma, os alunos, através das pesquisas, elaboraram um texto informativo acerca de um dos seres vivos encontrados e explorados na mata.

Figura 44 – Os alunos realizam pesquisas acerca de um ser vivo e escrevem um texto informativo.



No final, cada aluno construiu um cartaz intitulado de “Texto Informativo” (Figura 45), onde anexaram o texto escrito no documento *Word*, ilustraram o ser vivo explorado e, por fim, apresentaram o cartaz à turma, partilhando tudo o que descobriram e aprenderam acerca do ser vivo analisado.

Figura 45 – Os alunos constroem cartazes com o texto informativo sobre o ser vivo.



Após alguns dias, decorreu a apresentação das dramatizações de cada grupo (Figura 46). Os alunos estavam ansiosos e nervosos ao mesmo tempo. Contudo, foi evidente o esforço de cada grupo na preparação e apresentação da dramatização, apesar de alguns se evidenciarem mais do que outros, dada a quantidade e qualidade do texto escrito, assim como dos adereços utilizados. Ao planificar este momento, foram estipuladas várias finalidades, nomeadamente, desenvolver a criatividade, o movimento do corpo, a expressão, a concentração e a transmissão de mensagens, por meio da ludicidade. No final, os alunos fizeram a auto e heteroavaliação, comentando a sua própria dramatização e a dos colegas, no sentido de poderem avaliar o trabalho desenvolvido, bem como o seu desempenho, consciencializando-se para o que poderiam melhorar futuramente.

Figura 46 – Cada grupo apresenta a sua dramatização.



Para finalizar a presente intervenção, os alunos realizaram tarefas de consolidação, respetivas aos conteúdos abordados ao longo da sessão. Em conformidade com Afonso et al. (2008), “em detrimento de um processo de ensino-aprendizagem baseado no desenvolvimento de competências de conhecimento e de memorização, deve-se apostar cada vez mais, no desenvolvimento da reflexão, da compreensão e da aplicação dos conhecimentos adquiridos”. Estas tarefas permitem aos alunos rever conceitos, aprofundar os conhecimentos e consolidar os saberes trabalhados, para que os mesmos sejam efetivamente apreendidos. Para os professores, estas tarefas significam o prolongamento das atividades realizadas, com o intuito de reforçar os conteúdos trabalhados durante a interação pedagógica.

Nesta AI foram trabalhadas diversas disciplinas, nesse sentido, foram promovidas aprendizagens e competências sob um ponto de vista integrador, com o intuito de aliar as diferentes áreas disciplinares. A integração curricular possui um conjunto de vantagens, nomeadamente, o desenvolvimento do pensamento crítico, propicia um conhecimento mais amplo, aumenta a qualidade e eficiência da aprendizagem e propicia ambientes de aprendizagem colaborativa. Também a aprendizagem cooperativa esteve na base da intervenção, sendo vista como uma metodologia fundamental para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Conclui-se que cada vez mais as questões ambientais estão presentes no quotidiano, por isso, torna-se imprescindível trabalhar esta temática nas escolas. Segundo Caride & Meira (2004) a escola tem o dever de promover atitudes, valores e comportamentos nos alunos, para que o meio ambiente seja visto como “um bem a preservar ou a melhorar”, sendo essencial educar para uma “sociedade ética e ecologicamente responsável” (p. 149). Ao implementar atividades direcionadas para a Educação Ambiental, no espaço exterior, pretendeu-se desenvolver nos alunos a compreensão dos problemas existentes, da presença humana no ambiente, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos de um planeta. As atividades realizadas no meio natural, propiciaram aprendizagens ativas e significativas e permitiram que as crianças criassem conexões com a natureza. A exploração do meio viabilizou o desenvolvimento de conhecimentos a respeito do “mundo e dos diferentes sistemas, permitindo assim que as aprendizagens das crianças tenham por base a sua experiência” (Thomas & Harding, 2011; Bilton, 2010, referidos em Bento & Portugal, 2016, p. 91). Assim, o contacto direto e continuado com a natureza é a melhor forma de sensibilizar as crianças para os problemas ambientais existentes, uma vez que, no exterior, estas vivenciam experiências positivas, desenvolvendo um espírito de preservação e proteção da natureza (Coelho et al., 2015). Este contacto desencadeia competências de curiosidade, observação e atenção, bem como o desejo de querer saber mais.

3. Interpretação e avaliação dos dados

Como já referido anteriormente, todo o processo de intervenção partiu dos interesses e necessidades das crianças, que surgiram durante as observações iniciais, em articulação com os documentos curriculares em vigor. Com a intenção de trabalhar todos os aspetos previstos nos objetivos de investigação realizaram-se brincadeiras, atividades e aprendizagens no espaço exterior, procurando estimular o desenvolvimento global das crianças.

Ao analisar todas as atividades desenvolvidas em ambos os contextos de estágio, conclui-se que os objetivos de investigação previamente estabelecidos foram alcançados, tendo as crianças beneficiado positivamente de uma aprendizagem contextualizada, significativa e integrada. É possível chegar a estas conclusões através das intervenções das crianças, que demonstraram um grande envolvimento e entusiasmo pelas atividades fora da sala, bem como do seu *feedback*, ao longo do período de estágio. As atividades desenvolvidas no espaço exterior, permitiram trabalhar e consolidar conteúdos curriculares de forma dinâmica, lúdica, desafiante e articulada. Esta intenção partiu das ideias de Neto (2020), que afirma que,

é conveniente libertar as crianças, na escola, da visão exclusivamente cognitiva do ensino, com currículos excessivos, longos e intensivos, e compreender que o brincar e ser ativo é o melhor meio para formar as competências apropriadas às suas necessidades de desenvolvimento. (p.75)

Foram sistematizadas atividades tendo em consideração estes aspetos, procurando-se trabalhar, em ambos os contextos, conhecimentos, capacidades e atitudes basilares para o desenvolvimento das crianças. De um modo geral, as crianças mostraram-se recetivas às atividades pedagógicas propostas, o que se poderá traduzir numa resposta congruente e adaptada aos interesses e necessidades de ambos os contextos. No entanto, verificaram-se diferenças entre as crianças da EPE e os alunos do 1.º CEB, que passamos a descrever.

Durante a intervenção pedagógica, em ambos os contextos, foi possível observar diferenças no comportamento e no envolvimento das crianças nas atividades desenvolvidas no espaço sala e no espaço exterior. Tanto na EPE como no 1.º CEB foi notório o entusiasmo e interesse com que as crianças se entregavam às tarefas que envolviam o contacto com o espaço exterior, o que contrastou com a postura adotada em contexto interior.

No espaço exterior, devido à diversidade dos elementos da natureza as crianças distraíam-se mais facilmente do que no contexto de sala, em que era mais fácil manter a concentração por um maior período de tempo. Pelo que foi possível observar, antes e durante a intervenção, as crianças da EPE apresentavam uma postura mais familiarizada com o espaço exterior e também mais distrativa devido à sua faixa etária. Já as crianças do 1.º CEB apresentavam alguma dificuldade de concentração, fruto da curiosidade de trabalhar num espaço “desconhecido”. Esta dificuldade foi diminuindo à medida que as crianças se adaptavam ao espaço exterior e o encaravam não apenas como um espaço de recreio, mas também um local de aprendizagem. Erickson e Ernst (2011) fundamentam esta ideia ao considerar que as crianças demonstram possuir maior capacidade de atenção ao passarem mais tempo ao ar livre, onde foi possível trabalhar as diversas áreas de conteúdo, recorrendo a vários recursos e materiais que não o tradicional manual escolar, compreendendo assim que o desenvolvimento de aprendizagens se pode trabalhar de diferentes formas e em diferentes locais. Neto (2020), corrobora esta ideia ao afirmar que,

é necessário libertar as crianças do sedentarismo vivido na sala de aula. Para certas crianças, será cruel estarem demasiado tempo sentadas, o que pode causar desinteresse, falta de motivação, indisciplina e até insucesso escolar. Não se aprende apenas e obrigatoriamente sentado. (p. 150)

Assim, os alunos estabeleceram conexões com o mundo que os rodeia fora da sala de aula, uma vez que, segundo Jordet (2008), a aquisição de determinadas informações e a aprendizagem de conteúdos torna-se mais benéfico e motivador para os alunos através do contacto com a realidade, ao invés de adquirir as informações por meio dos manuais escolares.

Relativamente ao contacto com a natureza, na EPE, as crianças estavam habituadas a contactar com o exterior, saltavam em poças de água, brincavam com lama e subiam às árvores. No 1.º CEB, os alunos tinham medo de pôr as mãos na terra, tinham receio de se sentar na relva porque se sujavam e eram proibidas de ir para o recreio se estivesse a chover, o que evidenciava a falta de experiências de aprendizagem no espaço exterior. No entanto, em ambos os contextos evidenciaram-se progressos de comportamentos, atitudes e pensamentos. Claro que isto só foi possível, devido à continuidade de atividades pedagógicas realizadas no exterior. Alerta-se ainda para o facto de ser necessário continuar a desenvolver atividades ao ar livre para que a progressão continue, pois não bastam as intervenções realizadas no âmbito desta investigação. Trata-se de um processo e é algo que deve perdurar como

estratégia de reconhecimento do espaço exterior como local de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao intervir na EPE a percepção era de que se estava a dar essa continuidade a um trabalho já existente, uma vez que as crianças estavam habituadas a um contacto frequente com o espaço exterior, independentemente das condições climáticas. Este espaço era privilegiado para o desenvolvimento de atividades e brincadeiras, onde as crianças evidenciavam felicidade e entusiasmo em todos os momentos, bem como empatia e solidariedade para com o outro. Considerando que o espaço exterior fazia parte do quotidiano da instituição, bem como as atividades realizadas neste espaço, no âmbito desta investigação foram desenvolvidas interações mais positivas entre as crianças, como mais experiências com os pares e maior predisposição para desenvolver brincadeiras em grupo. Erickson e Ernst (2011) corroboram esta ideia afirmando que as atividades que se realizam na natureza reforçam os laços sociais entre as crianças, uma vez que têm oportunidades para negociar, partilhar, resolver problemas e trabalhar em conjunto. Estas crianças eram autónomas e independentes, colaborativas e cooperativas, sempre dispostas e disponíveis a realizar as atividades propostas, sendo características destas crianças a criatividade, a imaginação e a curiosidade, evidenciadas no espaço exterior, como por exemplo em desenhos, projetos, narrativas que criavam e brincadeiras que faziam, onde os elementos da natureza eram utilizados como instrumentos lúdicos, em que um simples galho abria portas para um mundo de fantasia.

Deste modo, a intervenção realizada neste contexto de estágio funcionou como potenciador de uma realidade que já era frequente, tendo-se notado resultados bastante positivos, que mais uma vez demonstram a importância de proporcionar oportunidades de aprendizagem no espaço exterior, como algo contínuo e não apenas em situações pontuais. A título de exemplo, com a AI “Explorar o espaço exterior com a Matemática”, as crianças passaram a ver os elementos da natureza como potenciadores de aprendizagens matemáticas e, por isso, voluntariamente, começaram a desenvolver brincadeiras com os pares no espaço exterior relacionadas com a criação de padrões.

Em relação à intervenção no 1.º CEB, que como já referido estavam a iniciar o seu contacto com o exterior, de uma forma progressiva e sistematizada, no âmbito do desenvolvimento das aprendizagens, constatou-se que os alunos possuíam dificuldades ao nível da criatividade, por exemplo, numa das tarefas propostas, pedia-se que os alunos recolhessem elementos da natureza para criar figuras, e estes apenas se limitaram a criar representações simples, como colocar um galho e uma folha no topo ou um galho e uma pedra ao lado. Uma vez que esta atividade se realizou no meio da natureza, e considerando a diversidade de recursos existentes, seria expectável que os alunos criassem algo elaborado e criativo, o

que acabou por não acontecer. Hanscom (2018) vai ao encontro desta ideia ao considerar que na natureza as crianças desenvolvem a criatividade e criam mundos imaginários. No entanto, no decorrer do período de estágio, devido às inúmeras atividades no espaço exterior, os alunos foram desenvolvendo a criatividade. Prova disso, foi a oitava intervenção, em que os alunos, autonomamente, com recurso a materiais recicláveis, foram capazes de construir animais marinhos de forma criativa e alguns deles bastante originais.

Inicialmente, no contexto de 1.º CEB, os alunos eram bastante dependentes da professora titular na realização das atividades e existiam diversos conflitos na turma. Porém, com uma intervenção mais assídua no espaço exterior, os alunos começaram a evidenciar alguns progressos significativos, como o desenvolvimento da autonomia, em que começaram a realizar as atividades propostas sem auxílio de um adulto; foram desenvolvidas interações mais positivas entre os alunos, como maior predisposição para desenvolver brincadeiras em grupo e mais experiências com os pares. Por exemplo, durante a atividade de construir animais marinhos com materiais recicláveis, depois de uma criação individual, alguns alunos, de forma voluntária, decidiram elaborar um animal em conjunto com alguns colegas. Também nas tarefas de grupo, começaram a evidenciar um comportamento mais assertivo, de compreensão, aceitação e empatia para com os colegas. Assim, as atividades desenvolvidas no âmbito da investigação, contribuíram para o fortalecimento de competências empáticas e de entreajuda, num ambiente de cooperação e partilha entre os alunos, pois em várias situações mostraram ser sensíveis aos sentimentos e necessidades dos colegas, auxiliando-os quando necessário, algo que não ocorria no início do período de estágio neste contexto, em que eram vários os conflitos.

Salienta-se, que sempre que as atividades se realizavam no espaço exterior, as crianças ficavam entusiasmados e ansiosos pelo momento do brincar. Para Bilton et al. (2017), “é em contacto com a natureza, que surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança (p. 28)”. Neste sentido, salienta-se a preferência pelos intervalos na mata ao invés dos intervalos no recreio da escola. Era evidente a felicidade das crianças quando tinham a possibilidade de brincar livremente, aventurar-se e explorar a floresta, sendo criadas oportunidades para conhecerem o mundo que as rodeia, desenvolvendo a criatividade e o uso da imaginação. Assim, as crianças, principalmente as do 1.º CEB, depreenderam que o espaço exterior pode ser utilizado para brincadeiras, mas também pode ser um meio para realizar atividades que favorecem e ampliam as suas aprendizagens, contribuindo para o seu desenvolvimento global. Tal como afirma Bento (2015), o espaço exterior permite que a criança desenvolva competências a nível: motor, cognitivo, social, emocional, sensorial e imaginativo.

As atividades integradoras desenvolvidas nos dois contextos, explanadas nos pontos anteriores deste capítulo, constituíram-se como estratégias para potenciar e melhorar o aproveitamento pedagógico do espaço exterior. Deste modo, tiveram consequências positivas nas crianças, ao nível do envolvimento, motivação e entusiasmo, bem como na compreensão e apreensão dos conteúdos, o que dá resposta à questão de investigação, ou seja, trabalhar no espaço exterior potencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. No que concerne às atividades integradoras desenvolvidas neste espaço, concluiu-se que estas contribuíram significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na medida em que estas aprenderam de forma ativa, tomando a iniciativa de expandir os seus conhecimentos; aprenderam a resolver problemas com que se deparavam no quotidiano; desenvolveram ideias à cerca do mundo físico e natural; desafiaram a sua criatividade, inventando novas brincadeiras e novas formas de encarar o mundo; melhoraram as interações entre os seus pares e adultos; exploraram elementos da natureza com todos os sentidos.

Face ao descrito, em função dos contextos é natural a existência de diferenças nos resultados obtidos. Assim, constatou-se uma maior progressão com o 1.º CEB, quando percebemos de onde partiram e onde chegaram, uma vez que este se encontrava em processo de familiarização com o espaço exterior enquanto contexto de aprendizagem, tendo esta intervenção lançado as primeiras sementes de um trabalho que deve ser em contínuo e prolongado no tempo. No caso da EPE, a progressão não foi tão notória, dado que o espaço exterior era tão ou mais valorizado que o espaço interior e, por isso, esta intervenção visou dar continuidade e diversidade às experiências proporcionadas às crianças. E aqui pode-se dizer que não há limites para as capacidades das crianças se surpreenderem e nos tocarem com as suas expressões de felicidade, carinho e empatia, sempre prontas e dispostas a brincarem, divertirem-se e aprenderem.

Todo este trabalho proporcionou às crianças, experiências ricas para o seu desenvolvimento; contribuiu para o desenvolvimento da imaginação e criatividade, que ao brincar com galhos e pedras, criavam instrumentos musicais; tiveram a possibilidade de contactar com diversos elementos natureza; brincaram livremente ao ar livre; expressaram os seus sentimentos de felicidade e, por vezes, de alguma frustração quando não eram capazes de realizar determinadas tarefas, como, por exemplo, em contexto de EPE, na AI "Caça ao Tesouro na natureza", quando as crianças não sabiam responder a alguma questão ficavam chateadas e desanimadas, caso contrário, ficavam muito empolgadas; apreenderam diversos assuntos relacionados com o mundo que as rodeia; trabalharam diversas áreas de conteúdo, de forma interligada e, em grande parte, no espaço exterior. Deste modo, os objetivos de investigação foram alcançados e, acima de tudo, constatou-se que o espaço exterior era o local preferido das crianças

para desenvolver as suas brincadeiras e aprendizagens.

Conclui-se, assim, que esta investigação contribuiu positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo-se verificado que nas tarefas realizadas no espaço exterior, os intervenientes foram capazes de desenvolver e adquirir uma série de competências, conhecimentos e atitudes. Se por um lado, as crianças da EPE tinham um grande à vontade com o exterior e apresentavam uma grande capacidade de trabalhar fora da sala, notando-se, portanto, um desenvolvimento consistente e a longo prazo, nos alunos do 1.º CEB, que não estavam habituados ao trabalho fora do contexto de sala de aula e apresentavam várias lacunas, verificou-se um progresso significativo, em que foram capazes de se desafiar. Apesar de ainda existirem muitas dificuldades e de ser necessário continuar este trabalho em ambos os contextos, o balanço final é positivo e uma prova irrefutável da urgência de promover experiências no espaço exterior, uma vez que este espaço é promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tal como comprova esta investigação e os resultados que dela derivam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Considerações finais

Serão agora mencionadas algumas considerações finais relativas à intervenção pedagógica supervisionada. Assim, num primeiro momento, faz-se uma breve reflexão acerca de todo o processo formativo, desde a construção do projeto aos pressupostos finais, seguindo-se uma reflexão escrita na primeira pessoa acerca do meu desenvolvimento profissional determinado pela construção deste projeto de investigação e intervenção, identificando algumas limitações e aprendizagens.

No âmbito do projeto de investigação “O espaço exterior como promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças”, a realização da Prática de Ensino Supervisionada I e II permitiu, por meio do projeto de intervenção, obter respostas para os objetivos estabelecidos e sobre os quais se investigou em cada contexto de estágio. Este projeto surgiu a partir da valorização e interesse das crianças pela exploração do espaço exterior, nesse sentido, o objetivo principal consistiu em analisar de que forma este espaço promove o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças, concomitantemente à intensificação das relações interpessoais.

As primeiras interações estabelecidas com as crianças de ambos os contextos, propiciaram a observação das características, interesses e necessidades individuais de cada uma. Assim, no sentido de orientar a prática, mais especificamente, o projeto de intervenção, estipulou-se um conjunto de objetivos que foram alcançados, uma vez que as crianças compreenderam que é possível aprender fora das quatro paredes, trabalharam colaborativamente, integraram as famílias, a comunidade educativa e a comunidade local nas atividades, entre outros aspetos.

Considerando a intencionalidade pedagógica assente nesses interesses e necessidades, e com o objetivo de desenvolver um projeto baseado numa prática reflexiva, recorreu-se à metodologia de investigação-ação como meio investigativo, fundamentando-se nas características dos procedimentos e pressupostos desta metodologia. Citando Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação considera o professor, “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias apropriadas para atuar em conformidade, para monitorar tanto os processos como os resultados” (p. 10). Enquadrada numa perspetiva sóciocrítica, esta metodologia constitui-se como uma mais-valia, uma vez que tem como intenção a progressão da prática profissional, por meio da reflexão e avaliação, contribuindo, significativamente, para o desenvolvimento e melhoria da prática educativa, mediante uma investigação desenvolvida num contexto concreto, em que a subjetividade se destaca. Assim, tirou-se o máximo de proveito desta metodologia, para a implementação dos projetos de intervenção em cada contexto de

estágio, no sentido de promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo este o nosso foco de investigação.

No decorrer da intervenção pedagógica em cada contexto de estágio, encontrou-se um conjunto de desafios e adversidades, desde a gestão do tempo à alteração de planificações, que quando superados, tiveram um impacto significativo nas aprendizagens desenvolvidas. Com base na heterogeneidade das crianças, sentiu-se dificuldade em adaptar e adequar as atividades às diferentes fases de desenvolvimento de cada uma, uma vez que umas assimilavam melhor os conteúdos e possuíam um desenvolvimento mais avançado, em termos de conhecimentos, do que outras. Porém, conforme a observação, análise e compreensão de cada criança, estas dificuldades transformaram-se em estratégias para promover e desenvolver atividades transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares, que envolveram a participação ativa de todas as crianças. Contígua a esta dificuldade, surgiu, inicialmente, a complexidade de encadear e sequenciar as atividades, pois sentiu-se dificuldades em relacionar os vários domínios e conteúdos definidos pelo currículo de cada contexto.

Através da aplicação dos princípios da teoria socioconstrutivista, observou-se o envolvimento de todas as crianças em interações significativas, permitindo-lhes participar ativamente nas experiências de aprendizagem. Nesta perspetiva, a aprendizagem ocorreu por meio da participação em atividades colaborativas, nas quais as crianças interagiram entre si e com o ambiente para construir o conhecimento de forma conjunta. Consequentemente, verificou-se um progressivo desenvolvimento das competências sociais e individuais e, em sequência, o fortalecimento das relações interpessoais. Em ambos os contextos, as crianças aprenderam a comunicar, a trabalhar em grupo, a resolver problemas de forma colaborativa e a compartilhar conhecimentos e perspetivas.

De todas as aprendizagens realizadas ao longo do período de estágio, destaca-se o desenvolvimento da capacidade metacognitiva, para reconhecer aquilo que se conseguiu melhorar e desenvolver. No decorrer da PES I e II, foi aperfeiçoada a capacidade de refletir e avaliar as intervenções. Adjacente a esta aprendizagem, emerge o reconhecimento e valorização da utilidade da documentação pedagógica. Numa perspetiva de investigação-ação, estes dois entendimentos constituem-se como fatores de uma prática fundamentada e orientada para os interesses e necessidades das crianças.

Numa apreciação global, considera-se que esta experiência formativa foi extremamente enriquecedora e benéfica, pois tornou-se numa vivência rica, que proporcionou várias aprendizagens, tanto a nível pessoal como profissional. Permitiu desenvolver e reforçar o sentido de responsabilidade e organização, ser uma pessoa crítica, criativa e ativa. Ademais, propiciou um conhecimento mais

aprofundado de documentos curriculares como as OCEPE, as AE e o PASEO, bem como estratégias de articular e integrar as diversas componentes do currículo. A análise destes documentos revelou ser de extrema importância, uma vez que propiciou a aquisição e mobilização de conhecimentos pedagógicos, científicos e didáticos, referentes aos domínios e objetivos que constituem o currículo da EPE e do 1.º CEB conduzindo a uma intencionalidade prática teoricamente fundamentada e promovendo ambientes educativos de qualidade, numa perspetiva humanista, construtivista, ecológica e crítica da educação.

A perspetiva que se construiu enquanto futura educadora/professora baseou-se na recolha de dados empíricos, em que o principal objetivo foi o desenvolvimento integral das crianças, respeitando a individualidade de cada uma, concebendo experiências de aprendizagem ativa. Cada criança representa um desafio, sendo que, perante este facto, torna-se imperativa uma adaptação à realidade, existindo uma procura e aplicação de métodos pedagógicos e soluções inovadoras, capazes de nutrir o lado cognitivo e holístico de cada sujeito, adotando uma conduta flexível e aberta à mudança.

A construção dos projetos de intervenção pedagógica foi gradual, pois procurei sair da minha zona de conforto e suprir as minhas dificuldades e debilidades. Estes projetos foram concebidos com o objetivo de fomentar diferentes experiências de aprendizagem, recorrendo à exploração do espaço exterior, elemento aglutinador e transversal de investigação, bem como a utilização de elementos existentes no mesmo para a concretização das atividades. No decorrer dos projetos de intervenção pedagógica procurei sustentar a prática pedagógica e as atividades foram planificadas e concebidas de forma aberta e flexível, integrando e articulando as diversas componentes do currículo, apresentadas nos diferentes documentos curriculares, nomeadamente, nas OCEPE e nas AE.

As atividades desenvolvidas em torno desta investigação, constituíram-se relevantes para as crianças, uma vez que proporcionaram o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, por meio da exploração do espaço exterior, em que as crianças compreenderam que é possível aprender de forma lúdica, colaborativa e com elementos provenientes da natureza e, principalmente, que é possível aprender não só no interior, como também no exterior. Assim, com base na análise dos resultados empíricos, conclui que os objetivos do projeto de investigação e intervenção foram alcançados. Porém surgiram questões aquando da realização da reflexão dos dados: questiono-me se as crianças da EPE, que contactavam frequentemente com o espaço exterior, evidenciando um desenvolvimento mais sofisticado, continuarão a apresentar níveis de desenvolvimento semelhantes quando frequentarem o 1.º CEB, ou se esses níveis de desenvolvimento estarão dependentes de no 1.º CEB continuarem a trabalhar no espaço exterior; ou seja, para que continue a ser visível esse desenvolvimento, será necessário um

trabalho constante ao longo dos anos? Ou bastarão as experiências de aprendizagem na EPE? Será que o desenvolvimento menos sofisticado dos alunos do 1.º CEB deste estudo é fruto de uma ausência de trabalho fora de sala de aula apenas enquanto alunos do 1.º CEB? Terão estes alunos na EPE contactado frequentemente com o espaço exterior? Acredito que estas inquietações são relevantes para futuras investigações na área da educação pré-escolar e primeiro ciclo.

A possibilidade de atuar num contexto de prática profissional foi extremamente enriquecedora, pois permitiu-me desenvolver competências para lidar com situações que surgem no dia-a-dia, contactar com uma realidade desconhecida, utilizar a metodologia de investigação-ação e compreender a importância da integração da família e da comunidade no quotidiano da instituição. Ademais, como futura educadora/professora, foi fundamental compreender que cada criança é única e que cada contexto tem as suas particularidades, que podem mudar consoante o grupo ou turma em que os profissionais estão inseridos. Por isso, é crucial ajustar a prática pedagógica a esses contextos.

Este estágio permitiu-me depreender a importância e urgência em os profissionais de educação repensarem as suas práticas pedagógicas, criando mais oportunidades para as crianças se desenvolverem e aprenderem no exterior. Ainda que as atividades neste espaço exijam, por parte do profissional, mais trabalho e uma exigência maior em termos de planificação, é basilar introduzir nas rotinas das crianças este espaço enquanto promotor do seu desenvolvimento. Este tema é algo ao qual tenciono dedicar-me afincadamente no futuro e, por isso, enquanto profissional de educação, será objetivo propiciar uma educação ligada à Natureza, estimulando o gosto pelas experiências ao ar livre.

Por fim, enquanto futura educadora/professora saliento a importância do estágio, uma vez que ele possui um carácter fundamental ao comprovar a conexão entre a teoria e a prática, expandindo horizontes e proporcionando aprendizagens e experiências que contribuem significativamente para o desenvolvimento da prática profissional. Ao longo destes meses, procurei assumir uma conduta pessoal e profissional ética e coerente, baseada na empatia, partilha de ideias, cooperação, responsabilidade, respeito, afetividade e equilíbrio. Assumi uma postura aberta à mudança e voltada para a progressão produtiva e favorável às crianças, à disposição da aprendizagem (aprender a aprender) e da inovação, analisando e avaliando a minha prática pedagógica, a fim de a melhorar. Através desta experiência, fortaleci as minhas convicções ao colocá-las em prática, alcançando os resultados desejados e compreendendo que cada vez mais a formação de cada criança é, em boa medida, moldada pelos ambientes educativos que lhes são proporcionados. Assim, como profissionais da educação, temos o dever de criar as oportunidades necessárias para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA



Referências Bibliográficas

- Afonso, P., Conceição, A., Costa, F., Filipe, J., & Serrasqueiro, M. (2008). *Aprender Matemática nos Primeiros Anos - Algumas Propostas de Tarefas*. Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/1024>
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Alarcão, I. , Portugal, G., Sarmento, M., Afonso, N, Gaspar, T., Vasconcelos, T. & Roldão, M. C. (2009). Relatório do Estudo – a Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.21-232). Conselho Nacional da Educação.
- Alonso, L. (1996). Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados. Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projeto “PROCUR”. *Revista do GEDEI*, (5), 62-88. <https://hdl.handle.net/1822/19232>
- Alonso, L. (Coord.); Peralta, H. e Alaiz, V. (2006). Relatório Global. Projecto PIIC - O Currículo e a Inovação das Práticas: um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Universidade do Minho.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. Roldão (Coords.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.43-63). Almedina. <https://hdl.handle.net/1822/19188>
- Arufe, V., Calvelo, L., González, E., & López, C. (2012). Salidas a la naturaleza y profesorado de educación primaria. Un estudio descriptivo. *Revista Digital de Educación Física*, 4 (19), 30-38.
- Beane, J. (2002). *Integração curricular- A Conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Didática 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. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, (4), 127-140. <http://hdl.handle.net/10773/17517>
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: management and innovation*. Routledge.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre: Oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

- Braund, M., & Reiss, M. (2004). *Learning Science Outside the Classroom*. (1st ed.) RoutledgeFalmer Editores.
- Caride, J., & Meira, P. (2004). *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Instituto Piaget.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80. [7 Clements CIEC 5_1.doc](#)
- CNE (Ed.) (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A. F., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta Educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* 2(10), 111-117.
- Condessa, I. (2009). *(Re)Aprender a Brincar. Da especificidade à diversidade*. Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/6500>
- Coutinho, C. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). Colóquio da secção portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, 14, Lisboa, Portugal, 2006 – “Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas. actas do Colóquio da AFIRSE”. Universidade de Lisboa. <https://hdl.handle.net/1822/6497>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Cruz, S. (2007). *A importância da educação ambiental no 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique]. Repositório Institucional da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/233>
- Direção Geral da Educação. (s.d). *Educação de Infância*. Direção-Geral da Educação. [Educação de Infância | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](#)
- Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (2011). The real benefits of nature play every day. *Newsletter of the nature action collaborative for children*, 97-100.
- Felício, H., Silva, C., & Mariano, A. (2017). *Dimensões dos Processos Educacionais: Da Epistemologia à Profissionalidade Docente*. Editora CRV
- Fonseca, K. (2012). Investigação-Ação: uma Metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), pp. 16-31. [2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf \(revistaonisciencia.com\)](#)

- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10.
- Gomes, F. (2021). *Relatório de estágio para obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/3325>
- Hanscom, A. J. (2018). Descalços e Felizes -Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes. Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1977). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacobi-Vessels, J. (2013). Discovering Nature: The Benefits of Teaching Outside of the Classroom. *Dimensions of Early Childhood*, 41(3), 4-10.
- Jordet, A. (2008). Ensino ao ar livre na Noruega — pesquisa e experiências. Anais da conferência, Crianças mais saudáveis, mais sábias e mais felizes. Educação ao ar livre — aprender com mente, coração e corpo. Conferência no Branbjerg University College, Jelling.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de reggio emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (4ª ed., pp. 109-140). Porto Editora.
- Marchão, A. (2012). No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Gerir o Currículo e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico. Edições Colibri.
- Marques, B. (2016). *A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/12463>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Guerreiro, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://bit.ly/3cZOMJ>
- Martins, I., & Veiga, M. (1999). Uma Análise do Currículo da Escolaridade Básica na Perspectiva da Educação de Ciências. Instituto de Inovação Educacional
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da educação.

- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais. www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico.
- Moffett, P. (2011). Outdoor mathematics trails: an evaluation of one training partnership. *Education 3-13*, 38(3), 277-287. <https://doi.org/10.1080/03004270903508462>
- Monteiro, R. (Coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Secretaria de Estado para a Cidadania e a Igualdade / Secretaria de Estado da Educação. <http://bit.ly/2JenC2a>
- Moore, R. (2014). Nature play and learning places. Creating and managing places where children engage with nature. Natural Learning Initiative and Reston, National Wildlife Federation.
- Neto, C. (2001). A criança e o Jogo: Perspetivas de Investigação. In Pereira, B. & Pinto, A. *A Escola e a Criança em Risco – Intervir para Prevenir* (pp.31-51). ASA.
- Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspectiva Ecológica. In M. Condesa (Org.), *(Re)Aprender a Brincar – Da Especificidade à Diversidade* (pp. 19-35). Nova Gráfica.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.
- Oliveira, M. (2019). *Descobrir, manipular e aprender: O uso de materiais nãoestruturados na aprendizagem das crianças* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Repositório da Universidade de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/20564>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora
- Pacheco, J. (1996) *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora
- Pires, E. (1988). Esolaridade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita. In E. Pires, C. Mourão, I. Abreu, J. Antunes, M. Clímaco, M. Roldão, M. Rau, & M. Valente. *O Ensino Básico em Portugal* (pp.9-40). Edições ASA.
- Pólya, G. (1995). A arte de resolver problemas: Um novo aspecto do método matemático. Interciência.
- Pontes, V., & Azevedo, F. (2008). A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula. *Congresso internacional em estudos da criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Instituto de Estudos da Criança. <http://hdl.handle.net/1822/8008>

- Pyle, R. (2002). Eden in a Vacant Lot: Special Places, Species and Kids in Community of Life. In Kahn, P., & Kellert, S. (Eds), *Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*. MIT Press.
- Ribeiro, A (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editor
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica
- Roldão, M. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. Alves (Org.), *Melhorar a Escola-Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direcção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 131-141). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa & Serviço de Apoio a Melhoria das Escolas.
<http://hdl.handle.net/10400.14/14705>
- Roldão, M. C. (2009). Que Educação Queremos para a Infância? In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.176-197). Conselho Nacional da Educação.
- Salomão, H., Martini, M., & Jordão, A. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Portal dos Psicólogos.
- Sarmento, M. (2009). Os Olhares da Sociedade Portuguesa sobre a Criança. In I. Alarcão (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 29-43). Conselho Nacional de Educação.
- Sarmento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. (1ª edição). Porto Editora.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silva, C. (2017). Ideias-chave sobre a Educação Básica na sociedade do século XXI. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, (06), 216-222.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
[Orientacoes_Curriculares.pdf \(mec.pt\)](http://orientacoes.curriculares.pt)
- Silva, I., Marques, L. Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://url.gratis/RotzU>.

Silva, S., & Nunes, M. (2021). Programa "Brincar e pensar para aprender a memorizar": do processo de validação à avaliação de implementação por educadores. *Cadernos de Saúde*, 13(1), pp. 12-19. <http://hdl.handle.net/10400.14/35568>

Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (12-22). Sage Publications Ltd.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Horizontes pedagógicos, Instituto Piaget.

Legislação consultada

2005-08-30 | Lei n.º 14/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º237/1986, Série, 3067-3081 [aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]

1997-02-10 | Lei n.º 5/97, de 02 de fevereiro. Diário da República – I Série – A, N.º 34, 670-673 [aprova a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar]

Decreto-Lei n.º 203/2015 do Ministério da Economia. (2015). Diário da República: I série, n.º 182. [0823208240.pdf \(dre.pt\)](#)

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I série-A, n.º 201. [55725575.pdf \(dre.pt\)](#)

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I série-A, n.º 201. [55725575.pdf \(dre.pt\)](#)

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série n.º129. [Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 143. [1548415484.pdf \(dre.pt\)](#)

Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República: II série n.º138. [0000200002.pdf \(dre.pt\)](#)

Despacho n.º6526/97 dos Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social. (1997). Diário da República: II série, n.º 195. [Desp_conj_268_97.pdf](#)

Despacho n.º 268/97 do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (1997). Diário da República: II série, n.º 195. [34d0f3f3-4405-4124-b2c4-033f9827d6f8 \(seg-social.pt\)](#)

APÊNDICES



Apêndice 01: Planificação da Atividade “As Artes – Pequenos Grandes Artistas”

Tabela 03 – Áreas de conteúdo das OCEPE implicadas na planificação das atividades.

ÁREAS DE CONTEÚDO (OCEPE)		
Área da Formação Pessoal e Social	Área da Expressão e Comunicação	Área do Conhecimento do Mundo
- Ser capaz de resolver as dificuldades e os problemas que se lhe colocam; - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; - Cooperar com outros no processo de aprendizagem, desenvolvendo comportamentos de entreajuda; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva sobre o que se passa no mundo que a rodeia; - Intervir democraticamente no debate e negociação do grupo; - Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.	<u>Domínio da Educação Artística</u> <u>Subdomínio das Artes Visuais:</u> - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual; - Apreçar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas, expressando a opinião e leitura crítica. <u>Jogo Dramático/Teatro:</u> - Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; - Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas. <u>Música:</u> - Identificar e descrever os sons que ouve; - Valorizar a música como fator de identidade social e cultural. <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, comunicando eficazmente de modo adequado à situação; - Aperceber-se do sentido direcional da escrita; - Estabelecer relação entre a mensagem escrita e a mensagem oral. <u>Domínio da Matemática:</u> <u>Números e Operações:</u> - Efetuar comparações de quantidades, utilizando os termos “mais do que” e “menos do que”; - Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração.	- Apreender o processo de desenvolvimento científico nas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever, experimentar, recolher e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Identificar e descrever explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural; - Manifestar preocupação com a conservação da Natureza e respeito pelo ambiente; - Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano; - Desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza.

Tabela 04 – Planificação das experiências de aprendizagem da atividade “As Artes: Pequenos Grandes Artistas”

Experiências de aprendizagem	Recursos	OTE (tempo, espaços, forma de agrupamento)	Descritores e Produtos
------------------------------	----------	--	------------------------

1.º Momento: A arte na Natureza • Dialogam acerca da definição de Expressão Artística: - Mencionam palavras que definem Expressão Artística; - Partilham ideias entre si. • Analisam um vídeo interativo e explicativo: - Identificam e exploram diversos sons da Natureza; - Compreendem o movimento artístico <i>Land Art</i>; - Reconhecem alguns artistas de <i>Land Art</i>; - Exploram e interpretam diversas obras de arte.	- Computador; - Colunas; - Projetor; - Vídeo interativo “A Arte na Natureza”	Tempo: 35 minutos Espaço: Sala Forma de agrupamento: Grande grupo	Descritores de desempenho: - Participação na partilha de ideias e na construção de novos significados e vocábulos com os colegas; - Demonstração de curiosidade e interesse pelo que os rodeias; - Interesse e empenho das crianças; - Capacidade de responder adequadamente ao que é questionado; - Demonstração de conhecimentos artísticos; - Envolvimento e entusiasmo na identificação dos sons; - Ativação de conhecimentos prévios para que antecipem sentidos; - Respeito pela opinião dos outros; - Capacidade de observação e memória sensorial da realidade; - Capacidade de concentração e audição com atenção. Produtos: - Diálogo.
2.º Momento: Jogo Dramático: Quem sou eu? • Observam cartões com figuras representativas de profissões: - Representam a profissão, de acordo com a imagem, recorrendo ou não, a objetos que a caracterizam, através de gestos; - Escolhem livremente profissões para representar; - Partilham ideias e opiniões; - Identificam as características de cada profissão.	- Objetos de algumas profissões; - Imagens com a profissão.	Tempo: 40 minutos Espaço: Exterior Forma de agrupamento: Grande grupo	Descritores de desempenho: - Participação das crianças na partilha de ideias e na construção de novos significados e vocábulos com os colegas; - Capacidade de concentração; - Respeito pela opinião dos outros; - Entusiasmo e envolvimento do grupo; - Empenho e interesse das crianças na realização da dramatização; - Qualidade de representação; - Competências criativas na representação da profissão; - Capacidade de identificar as profissões; - Competência de esperar pela sua vez na intervenção do diálogo, permitindo aos outros intervir. Produtos: - Jogo dramático (jogo da mímica).
3.º Momento: Construção de uma obra de arte • Elaboram um plano acerca da obra de arte que pretendem construir inspirada na <i>Land Art</i>: - Dialogam e discutem ideias e opiniões acerca do que pretendem construir; - Caracterizam o movimento artístico <i>Land Art</i>; - Selecionam os elementos da Natureza necessários; - Identificam os materiais que vão precisar.	- Elementos da Natureza; - Folha de papel; - Material de escrita; - Outros recursos escolhidos pelas crianças.	Tempo: 50 minutos Espaço: Exterior Forma de agrupamento: Pequenos grupos	Descritores de desempenho: - Participação das crianças na partilha de ideias e na construção de novos significados e vocábulos com os colegas; - Interesse, empenho e envolvimento das crianças na construção de uma obra de arte; - Utilização diversificada de diferentes elementos da Natureza; - Correlação pertinente entre a obra construída e o movimento artístico <i>Land Art</i>; - Qualidade de desempenho na construção da obra de arte; - Mobilização de elementos da

• Constroem uma obra de arte inspirada na Land Art: - Dialogam entre si, partilhando opiniões e sugestões; - Utilizam diferentes materiais; - Participam na construção da obra de arte. • Apresentam, exploram e interpretam a obra: - Identificam características semelhantes entre a obra criada e a Land Art; - Partilham opiniões acerca das obras.			comunicação visual nas suas produções; - Pensamento crítico; - Competências criativas; - Respeito pela opinião dos outros. Produtos: - Obras de arte inspiradas na <i>Land Art</i>.
4.º Momento: Arte com argila e elementos da Natureza • Identificam características da argila: - Dialogam entre si acerca do que é a argila; - Partilham ideias, experiências e conhecimentos; - Contactam com a argila. • Constroem uma escultura em argila com elementos da Natureza: - Seleccionam elementos da Natureza; - Constroem, livremente, uma escultura; - Partilham ideias e sugestões de melhoria; - Identificam o significado da obra. • Apresentam as esculturas ao grupo: - Observam a modelagem de cada criança; - Partilham opiniões e sugestões; - Formulam questões de interpretação da obra.	- Elementos da Natureza; - Argila; - Água; - Materiais de modelagem; - Tábua de madeira.	Tempo: 70 minutos Espaço: Exterior Forma de agrupamento: Pequeno grupo	Descritores de desempenho: - Demonstração de curiosidade e interesse pelo que as rodeia; - Interesse, empenho e envolvimento das crianças na construção de uma escultura; - Ativação de conhecimentos prévios para que antecipem sentidos; - Utilização diversificada de diferentes elementos da Natureza; - Construção de novos significados e vocábulos; - Qualidade de desempenho na criação da escultura; - Respeito pela opinião dos outros; - Manifestação das suas ideias e saberes de forma adequada; - Exploração de diversos movimentos (amassar, esticar, enrolar, alisar, entre outros); - Competências criativas. Produtos: - Esculturas em argila com elementos da Natureza.

Apêndice 02: Planificação da Atividade “Partilhar testemunhos, construir conhecimentos”

Tabela 05 – Áreas curriculares das Aprendizagens Essenciais implicadas na planificação das atividades.

Área curricular	Aprendizagens Essenciais
Português	Oralidade - Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos; - Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta; - Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas; - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia; - Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos; - Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos orais. Leitura - Ler textos com características narrativas e descritivas, associadas a diferentes finalidades; - Distinguir nos textos características (estruturação e finalidade); - Ler textos com entoação e ritmo adequados; - Realizar leitura silenciosa e autónoma; - Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; - Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto. Escrita - Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão; - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita; - Avaliar os próprios textos com conseqüente aperfeiçoamento; - Escrever textos adequados a finalidades como narrar e informar; - Expressar opiniões e fundamentá-las. Gramática - Utilizar apropriadamente os tempos verbais; - Recorrer de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos escritos; - Depreender o significado de palavras a partir da sua análise e a partir das múltiplas relações que podem estabelecer entre si; - Mobilizar adequadamente as regras de ortografia.
Matemática	Comunicação matemática - Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente; - Ouvir os outros, questionar e discutir ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos. Cálculo Mental - Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para produzir o resultado de um cálculo; - Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão, e as propriedades das operações para realizar cálculo mental; - Produzir estimativas através do cálculo mental, adequadas à situação em contexto. Operações - Interpretar e modelar situações com a adição/subtração e multiplicação/divisão; - Decidir qual a estratégia mais adequada para produzir o resultado de uma operação. Questões estatísticas, recolha e organização de dados - Definir quais os dados a recolher num estudo e onde devem ser recolhidos, incluindo fontes secundárias; - Selecionar criticamente um método de recolha de dados adequado a um estudo, reconhecendo que diferentes métodos têm implicações para as conclusões do estudo;

	- Recolher dados através de um dado método de recolha. Representações gráficas - Decidir sobre qual(ais) a(s) representação(ões) gráfica(s) a adotar num dado estudo e justificar a(s) escolha(s); - Analisar representações gráficas e discutir criticamente a sua adequabilidade, desenvolvendo a literacia estatística. Análise de dados - Ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, salientando criticamente os aspetos mais relevantes, ouvindo os outros e discutindo de forma fundamentada; - Retirar conclusões, fundamentar decisões e colocar novas questões suscitadas pelas conclusões obtidas, a perseguir em eventuais futuros estudos. Comunicação e divulgação de um estudo - Elaborar um infográfico que apoie a apresentação de um estudo realizado, de forma rigorosa, eficaz e apelativa, atendendo ao público a quem será divulgado, comunicando de forma fluente.
Estudo do Meio	Sociedade/ Natureza/ Tecnologia - Identificar um problema ambiental ou social existente na sua comunidade, propondo soluções de resolução; - Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais e sociais; - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunica-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.
Tecnologias da Informação e Comunicação	Investigar e pesquisar - Formular questões simples que permitam orientar a recolha de dados ou informações; - Definir palavras-chave para localizar informação, utilizando mecanismos e funções simples de pesquisa; - Planificar estratégias de investigação e pesquisa a realizar online; - Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa; - Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver; - Analisar a qualidade da informação recolhida. Comunicar e colaborar - Comunicar utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião, explicar ou argumentar, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo; - Colaborar com os colegas, utilizando ferramentas digitais, para criar de forma conjunta um produto digital (um texto, um vídeo, uma apresentação, entre outros); - Apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração. Criar e inovar - Utilizar as TIC para gerar ideias, planos e processos de modo a criar soluções para problemas do quotidiano; - Identificar e compreender a utilização do digital e o seu potencial na compreensão do mundo que os rodeia; - Utilizar e transformar informação digital, sendo capaz de criar novos artefactos.
Expressão Artística (Artes Visuais)	Interpretação e comunicação - Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s); - Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual; - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo, através da comparação de imagens e/ou objetos. Experimentação e criação - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos; - Utilizar vários processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho;

	- Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.
Cidadania e Desenvolvimento	- Desenvolver competências sociais e pessoais; - Desenvolver competências de participação ativa; - Participar em contextos democráticos; - Incrementar atitudes e comportamentos de diálogo e respeito pelos outros; - Amplificar um pensamento crítico.

Tabela 06 – Áreas de competência do PASEO implicadas na planificação das atividades.

Áreas de competência	
Linguagens e Textos	- Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas, à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; - Aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação - Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita e visual.
Informação e Comunicação	- Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma; - Transformar a informação em conhecimento; - Colaborar em diferentes contextos comunicativos.
Raciocínio e resolução de problemas	- Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas; - Tomar decisões para resolver problemas; - Desenvolver processos conducentes à construção de conhecimento.
Pensamento crítico e pensamento criativo	- Convocar diferentes conhecimentos para pensarem criticamente; - Prever e avaliar o impacto das suas decisões; - Pensar de modo abrangente e em profundidade, analisando informação, experiências ou ideias; - Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal.
Relacionamento interpessoal	- Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração; - Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar; - Interagir com empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista.
Desenvolvimento pessoal e autonomia	- Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; - Consolidar e aprofundar as competências que já possuem; - Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.
Bem-estar, saúde e ambiente	- Compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente; - Manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.
Sensibilidade estética e artística	- Reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; - Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; - Apreciar criticamente as realidades artísticas; - Valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial.

Tabela 07 – Planificação das experiências de aprendizagem da atividade “Partilhar testemunhos, construir conhecimentos”

Experiências de Aprendizagem	Objetivos de intervenção	TRF	Avaliação (Descritores/Produtos)
Momento 1: Os problemas ambientais e sociais Identificam problemas ambientais e sociais: - Participam num brainstorming; - Definem as expressões “problemas ambientais” e “problemas sociais”; - Partilham opiniões, conhecimentos e vivências; - Confrontam as suas ideias com as dos colegas. Visualizam um vídeo didático acerca dos problemas ambientais: - Compreendem a razão do surgimento dos problemas ambientais e sociais; - Verificam se as suas conceções acerca dos problemas ambientais e sociais estavam corretas; - Identificam problemas ambientais e sociais existentes na comunidade; - Encontram soluções para resolver os problemas ambientais da comunidade; - Partilham ideias, opiniões e vivências. Partilham as soluções para reduzir os problemas ambientais com a comunidade educativa: - Constroem cartazes com as soluções; - Afixam os cartazes nas paredes da escola.	- Proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas; - Desenvolver o raciocínio; - Ativar conhecimentos prévios para que os alunos antecipem sentidos; - Mencionar exemplos de problemas ambientais e sociais; - Extrair informação relevante do vídeo; - Desenvolver o sentido de responsabilidade; - Sensibilizar os alunos para as questões ambientais e sociais; - Reconhecer problemas ambientais e sociais na comunidade; - Promover atitudes amigas do ambiente.	Tempo: 80 minutos Recursos: <i>PowerPoint</i>; vídeo didático; quadro branco; cartolinas; material de escrita. Forma de Agrupamento: Grande grupo	Descritores de desempenho: - Adequação das respostas ao que é questionado; - Manifestação das suas ideias e saberes de forma adequada; - Capacidade de identificação de problemas ambientais e sociais; - Pertinência na análise e seleção da informação escutada no vídeo; - Concentração na visualização do vídeo didático; - Interesse na apropriação de novos conhecimentos; - Participação ativa na definição de estratégias para a solução dos problemas ambientais da comunidade; - Respeito pelas opiniões dos colegas. Produtos: - Brainstorming; - Cartazes “Soluções para reduzir os problemas ambientais”.
Momento 2: Estatística Compreendem a finalidade da recolha e análise de dados: - Dialogam acerca do tema; - Depreendem a importância da recolha de dados e posterior análise; - Apresentam exemplos ; - Partilham ideias e opiniões. Identificam a função de um infográfico: - Compreendem a	- Ativar conhecimentos prévios para que os alunos antecipem sentidos; - Proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas; - Apropriar-se de novos vocábulos; - Intervir em oportunidades de	Tempo: 190 minutos Recursos: <i>PowerPoint</i>; manual de matemática; computador; material de escrita; folha de papel. Forma de Agrupamento: Grande grupo e	Descritores de desempenho: - Adequação das respostas ao que é questionado; - Manifestação das suas ideias e saberes de forma adequada; - Capacidade de identificação de diferentes tipos de gráficos; - Interesse na apropriação de novos conhecimentos; - Competência na elaboração inquéritos; - Interesse e empenho na

importância de construir gráficos, após a recolha de dados; - Identificam diferentes tipos de gráficos; - Partilham ideias, opiniões e conhecimentos com os colegas. Participam numa atividade de recolha e análise de dados: - Seleccionam um problema ambiental; - Realizam pesquisas acerca do tema; - Elaboram inquéritos sobre o tema; - Distribuem os inquéritos pelos alunos de outras turmas; - Analisam os dados, com base nas respostas dos inquéritos; - Constroem um infográfico; - Apresentam os dados à turma.	partilha e construção de conhecimento com os colegas; - Representar por escrito ideias e pensamentos; - Desenvolver o pensamento estatístico; - Utilizar dados reais; - Interpretar informação e pensar criticamente; - Utilizar tecnologia para desenvolver a compreensão dos conceitos e a análise dos dados; - Explicar raciocínios, procedimentos e resoluções; - Fomentar uma aprendizagem ativa na sala de aula; - Trabalhar em equipa.	pequenos grupos	realização da atividade; - Capacidade comunicativa; - Respeito pela opinião e intervenção do outro. Produtos: - Inquéritos.
Momento 3: A entrevista Compreendem a finalidade da entrevista: - Identificam características da entrevista; - Analisam uma entrevista escrita e uma entrevista oral; - Extraem a informação mais importante das entrevistas; - Partilham ideias e opiniões. Participam numa entrevista: - Seleccionam um problema ambiental existente na comunidade; - Realizam pesquisas acerca do tema; - Elaboram um guião de entrevista, aplicando as etapas do processo de construção de um guião; - Partilham ideias e opiniões; - Seleccionam 2/3 entrevistadores; - Seleccionam 2/3 espaços da comunidade para entrevistar pessoas; - Participam na entrevista.	- Ativar conhecimentos prévios e definir estratégias; - Proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas; - Conhecer os processos necessários para a elaboração de uma entrevista - Representar por escrito ideias e pensamentos; - Integrar-se em momentos de pesquisa recorrendo a fontes tecnológicas; - Identificar um problema ambiental existente na comunidade; - Construir um guião de entrevista; - Desenvolver habilidades comunicativas; - Envolver-se numa entrevista; - Trabalhar em equipa.	Tempo: 180 minutos Recursos: Folha de papel; material de escrita; manual de português; <i>PowerPoint</i>; microfone. Forma de Agrupamento: Grande grupo e individual	Descritores de desempenho: - Respeito pela opinião dos outros; - Manifestação das suas ideias e saberes de forma adequada; - Capacidade de identificação de características da entrevista; - Pertinência na análise e interpretação da informação contida nas entrevistas; - Adequação das respostas ao que é questionado; - Capacidade de identificação de um problema ambiental da comunidade; - Participação ativa na construção de um guião de entrevista; - Competência comunicativa. Produtos: - Guião de entrevista; - Entrevista à comunidade.

Momento 4: Consolidação dos conteúdos apreendidos Realizam tarefas de consolidação: - Esclarecem dúvidas; - Reconhecem os exercícios/conteúdos que devem ser reforçados; - Discutem, oralmente e em grande grupo, as respostas obtidas.	- Interpretar informação e pensar criticamente; - Proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas; - Explicar raciocínios, procedimentos e resoluções; - Avaliar o próprio desenvolvimento e apropriação de conteúdos; - Refletir e analisar os conteúdos sobre os quais tem maior/menor facilidade/dúvida.	Tempo: 45 minutos Recursos: Tarefas de consolidação; material de escrita Forma de Agrupamento: individual	Descritores de desempenho: - Adequação das respostas ao que é questionado; - Interesse e empenho na realização das tarefas; - Manifestação das suas ideias e saberes de forma apropriada; - Capacidade de identificação das dificuldades sentidas; - Intervenção adequada nos contextos de diálogo em turma; - Atenção e participação ativa na partilha das respostas; - Respeito pela opinião e intervenção do outro. Produtos: Tarefas de consolidação.
---	--	---	--

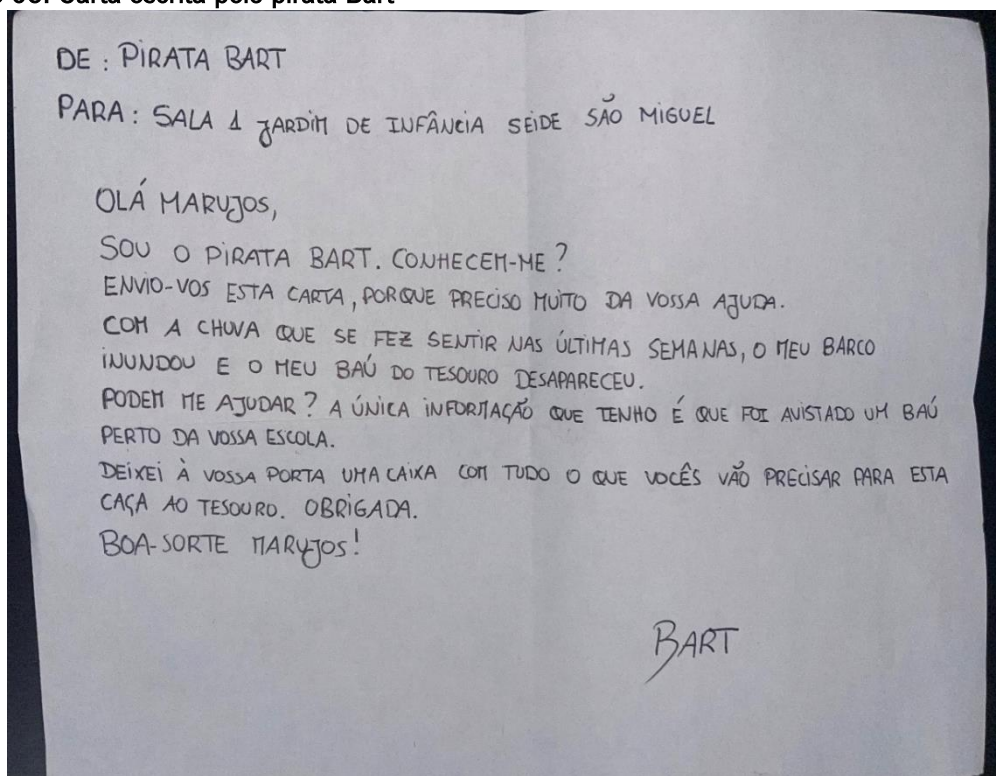
Apêndice 03: Vídeo “Arte na Natureza”

Vídeo utilizado na atividade “As artes no Jardim de Infância, Pequenos Grandes Artistas”, que pode ser visualizado no seguinte link https://youtu.be/_1F94KVtz0

Apêndice 04: Cartões ilustrativos de profissões, utilizados no jogo da mímica.



Apêndice 05: Carta escrita pelo pirata Bart



Apêndice 06: Exemplo de um dos mapas do tesouro



Apêndice 07: Exemplos de alguns cartões dos desafios da Caça ao Tesouro

**SE O AMBIENTE QUERES
SALVAR, O LIXO TERÁS QUE
APANHAR.**

À NOSSA VOLTA ENCONTRAMOS
MUITO LIXO. FORMEM PARES,
PEQUEM NOS BALDES E NAS PINÇAS
E APANHEM O MAIOR NÚMERO DE
LIXO POSSÍVEL.
TÊM DOIS MINUTOS PARA CONCLUIR
ESTA TAREFA.

BOA-SORTE MARUJOS.

**ÉS CAPAZ DE DECIFRAR
ESTES CÓDIGOS?**

COMPLETA ESTAS CONTAS.
A CADA FIGURA GEOMÉTRICA CORRESPONDE A UM NÚMERO.

 =2  =4  =5  =7

 +  =

 +  +  =

 -  =

 -  =

 x  =

**ENCONTRA ELEMENTOS NA
NATUREZA COM ESTAS CORES.**

**PEGUEM NUMA DESTAS CAIXAS E
PROCUREM ELEMENTOS NA
NATUREZA COM AS CORES
CORRESPONDESTES À VOSSA CAIXA.
DEVEM COLOCAR UM ELEMENTO DA
NATUREZA EM CADA BURACO DA
RESPECTIVA COR.**

**SE AO PRÓXIMO LOCAL QUERES CHEGAR,
ESTAS PERGUNTAS TERÁS DE ACERTAR.**

QUANTAS SÍLABAS TEM A PALAVRA:

**NATUREZA
BRINCAR
AMBIENTE
AMIGO**

SEIS PALAVRAS QUE RIMAM COM A PALAVRA BRINCAR.

CINCO PALAVRAS QUE INICIEM PELA LETRA A

O QUE É UM PINHAL? E UM POMAR ?

Apêndice 08: Atividade sobre vocabulário da natureza na língua inglesa



•

• Abelha •

• Flower



•

• Galhos •

• Tree



•

• Pedras •

• Bee



•

• Natureza •

• Nature



•

• Folha •

• Stone



•

• Terra •

• Leaf



•

• Árvore •

• Tree Branches



•

• Flores •

• Land

Apêndice 09: Ficha de compreensão leitora da obra Começa numa semente

Ficha de compreensão leitora

Nome: _____

Data: _____

Educação Literária

1. Preenche a tabela de acordo com as informações do livro.

Título do livro	
Autor(a)	
Ilustrador(a)	
Editora	
Ano	
Número de Edição	

2. Risca as palavras que tornam as afirmações falsas.

- a) Este livro **não pertence** / **pertence** ao Plano Nacional de Leitura.
b) O texto do livro é **apresentado** / **não é apresentado** em forma poética.

Leitura

1. Qual é a primeira frase do livro?

- _____
- _____

2. Mais tarde, no que se transformou a semente?

- _____
- _____

3. Qual o adjetivo atribuído à árvore?

- _____
- _____

4. O crescimento da planta ocorre de forma rápida ou lenta? Justifica a resposta.

- _____
- _____

5. Com o crescer da semente, cresce o rebento que serve de trono para que animal?

- _____
- _____

6. Os ramos da árvore são uma casa para os animais. Porquê?

- _____
- _____
- _____

7. No inverno a vida da árvore desaparece. Porquê?

8. “É mais do que uma árvore”. O que quer a autora dizer com esta afirmação?

9. Assinala com x as afirmações verdadeiras.

- - a) Uma única árvore pode produzir 5 mil sementes por ano. ☐
 - b) As sementes de bordo são também chamadas de “helicópteros”, pela forma como nascem. ☐
 - c) A árvore retratada no livro é uma “Acer Pseudoplatanus”. ☐
 - d) Os insetos e os pássaros são atraídos para a árvore apenas pela sombra e abrigo. ☐

Gramática

1. Relaciona corretamente as palavras sinónimas.

- Começa
- Enorme

- Poucas
- Gigante
- Inicia
- Reduzidas

2. Completa os espaços com as palavras correspondentes.

Adormece	Floresce	Folhinhas
Desaparece	Atarefados	Adentro

Palavras com sufixos:

--	--

Palavras com prefixos:

--	--

Palavras com prefixos e sufixos:

--	--

--	--

3. Sublinha os adjetivos de cada frase.

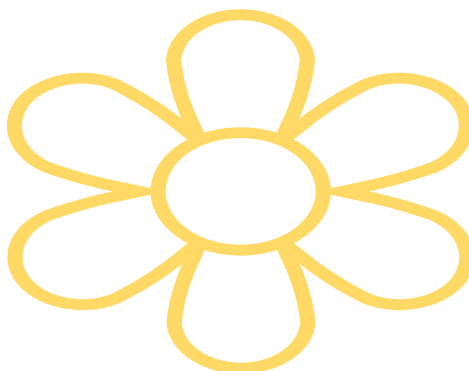
--	--

- "Crescem fortes os seus ramos".
- "É um mundo maravilhoso".
- "Nesta bela casa arbórea".

4. Conjuga os verbos de acordo com as informações que estão dentro dos parênteses.

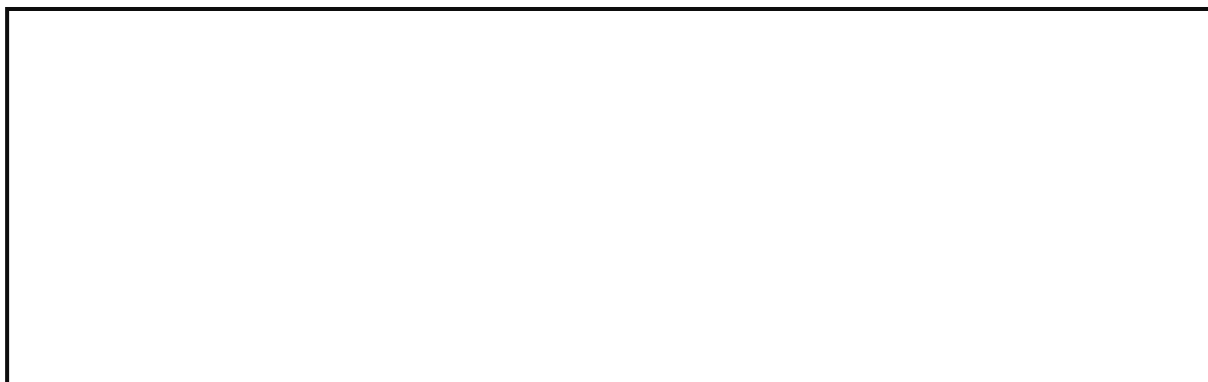
- Crescer: (2ª pessoa do singular, pretérito perfeito do modo indicativo)
- Ser: (3ª pessoa do plural, futuro do modo indicativo)
- Sonhar: (1ª pessoa do singular, presente do modo indicativo)
- Dar: (2ª pessoa do plural, pretérito perfeito do modo indicativo)
- Partir: (3ª pessoa do plural, futuro do modo indicativo)

5. Indica três palavras da família de flor. Escreve-as nas pétalas da flor.



Expressão Artística

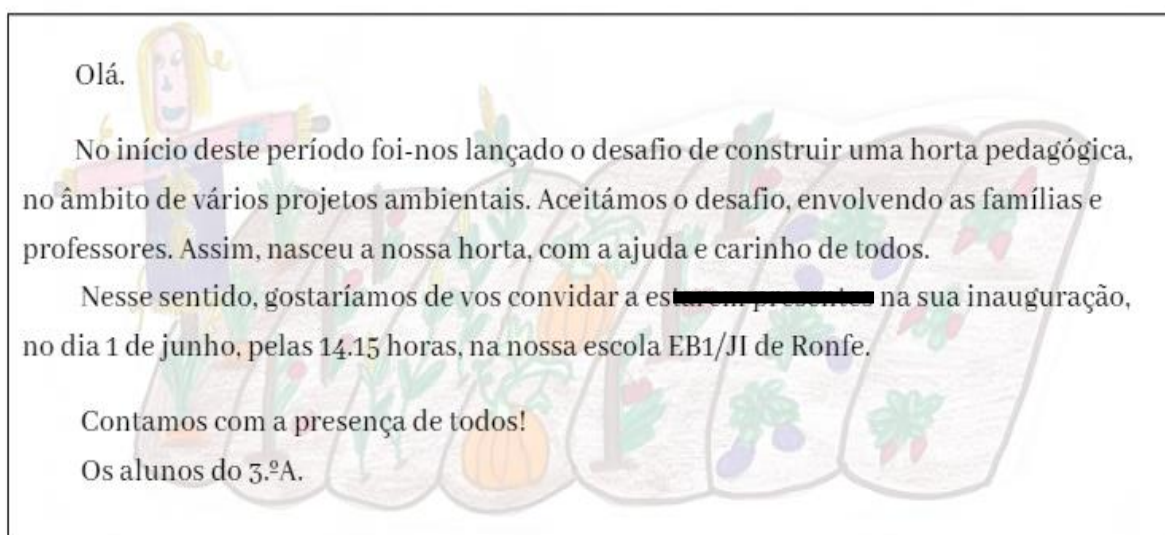
1. Ilustra as fases de crescimento da semente até ser uma bonita árvore.



Bom Trabalho!



Apêndice 10: Convite construído pela turma para a inauguração da horta.



Apêndice 11: Tarefa de consolidação e ficha de metacognição realizada pelos alunos

Será que já sei? Português

1. Completa a tabela de acordo com os tipos de quantificador numeral. Observa o exemplo.

	Quantificador numeral cardinal	Quantificador numeral multiplicativo	Quantificador numeral fracionário
Cinco	x		
O dobro			
Duzentos			
Metade			
O triplo			
Um quinto			

2. Lê as frases. Sublinha com lápis de cor verde os advérbios de afirmação e com lápis de cor vermelha os **advérbios de negação**.

- Está frio. Não vestes o casaco?
- Claro que sim! Não quero ficar constipado.
- O João nunca falta à escola, mas hoje faltou. Certamente está doente.
- Ele não gosta muito de faltar.
- Seguramente está doente.

3. Pinta de **azul** o retângulo que só contém **determinantes possessivos** e de **amarelo** o retângulo que só contém **determinantes demonstrativos**.

Nossas Aqueles Este Aquele	Nossa Minha Teu Vossa	Esta Aqueles Esse Aquele	Estas Essa Vosso Nosso
-------------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

4. Completa a tabela com os determinantes de cada frase.

- a) Esta tarde, eu e os meus irmãos vamos brincar com os nossos primos.
b) Essa caneta é azul e aquele lápis é vermelho.
c) Este professor gosta muito dos seus alunos.
d) Aqueles papéis que estão no chão são vossos.

• Frase	• Determinante Possessivo	• Determinante Demonstrativo
• a)	• •	•
• b)	• •	•
• c)	• •	•
• d)	• •	•

Matemática

1. As barras têm todas o mesmo comprimento. Escreve a fração correspondente à parte cinzenta de cada barra.







1.1. Completa a frase.

- As frações $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{4}$ e $\frac{4}{8}$ são _____

2. Efetua as operações.

$$\frac{3}{5} + \frac{2}{5} = \bullet$$

$$\frac{4}{7} + \frac{2}{7} = \bullet$$

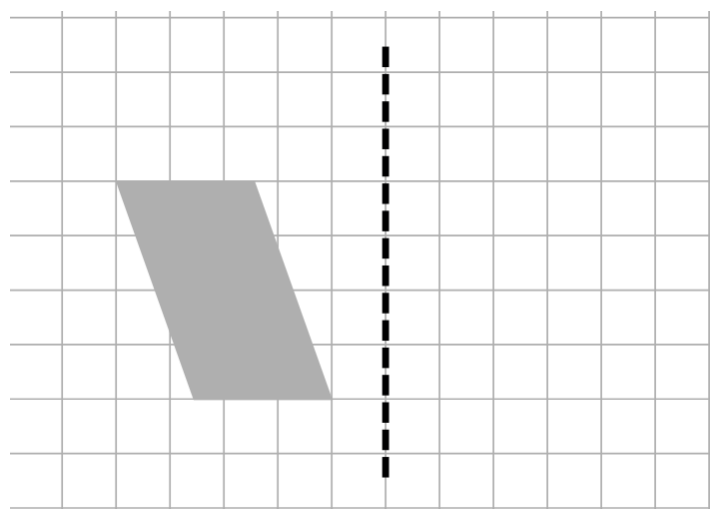
$$\frac{1}{8} + \frac{2}{8} + \frac{3}{8} = \bullet$$

$$\frac{7}{8} - \frac{2}{8} = \bullet$$

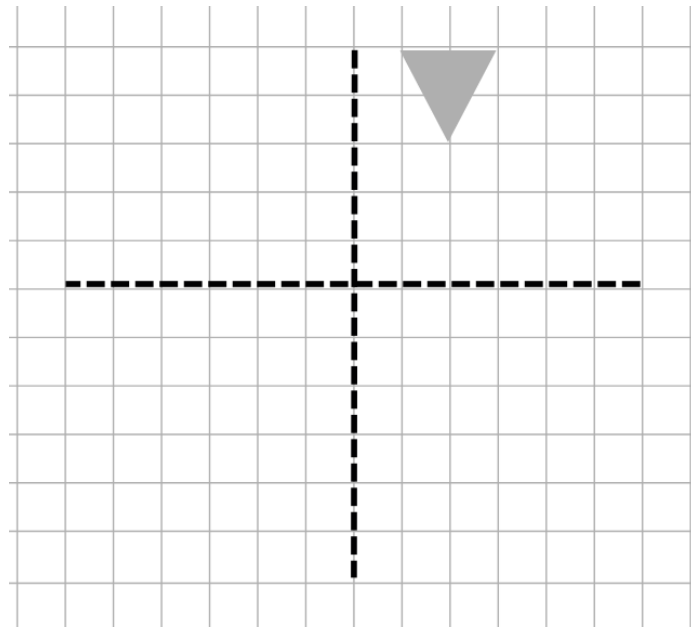
$$\frac{5}{6} - \frac{1}{6} = \bullet$$

$$\frac{6}{10} - \frac{3}{10} - \frac{1}{10} = \bullet$$

- a) Desenha as imagens: Por reflexão.



b) Por rotação (90° no sentido anti-horário)



Estudo do Meio

1. Indica os cinco fatores do ambiente essenciais à vida.

1.1. Completa os espaços de acordo com o fator do ambiente correspondente.

O _____ permite a respiração dos seres vivos.
Algumas plantas usam a _____ para produzir energia.
Os seres vivos procuram _____ adequadas à sua sobrevivência.
A _____ serve de alimentação e hidratação dos seres vivos.
Algumas plantas e animais retiram do _____ nutrientes e a água que precisam.

2. Na primavera e no verão, as andorinhas fazem os seus ninhos, mas quando chega o outono, os dias ficam mais frios e não há alimento, as andorinhas partem para outras regiões mais quentes. Como se chamam estas deslocações periódicas?

3. Indica o nome de três energias limpas.

1. _____

2. _____

3. _____

Inglês

1. Liga às palavras em inglês ao seu significado em português.

Land ●

Stone ●

Flower ●

● Natureza

● Terra

● Árvore

Nature ●

Tree ●

● Pedra

● Flor

Artes Visuais

1. O que é a Land Art?

- _____
- _____
- _____

Bom Trabalho!



Em que exercício senti mais dificuldade?

- Qual foi o exercício que resolvi com mais facilidade?

- Em que matéria tenho mais dúvidas?

- Tenho mais algumas coisas a dizer:

Consegui identificar os quantificadores numerais cardinais, multiplicativos e fracionários.			
Fui capaz de reconhecer os advérbios de afirmação e os advérbios de negação.			
Distingui e identifiquei os determinantes possessivos e os determinantes demonstrativos.			
Escrevi as frações corretamente.			
Sei o que é uma fração equivalente.			
Resolvi corretamente as operações com frações.			
Sei desenhar figuras por reflexão e rotação.			
Fui capaz de identificar os fatores do ambiente essenciais à vida.			
Fui capaz de identificar as energias limpas.			
Consegui associar as palavras em inglês à sua tradução em português.			
Sei o que é a <i>Land Art</i> .			

Bom Trabalho!





Qual é a importância da reprodução dos seres vivos?

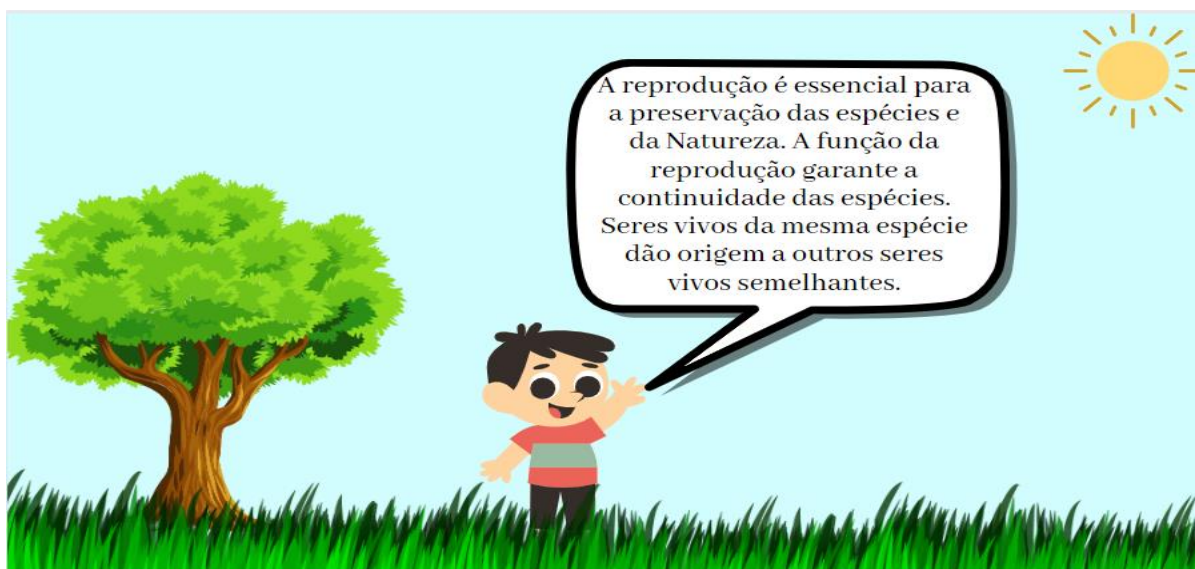
Reprodução dos seres vivos



Reprodução das plantas



Reprodução dos animais



Reprodução das plantas

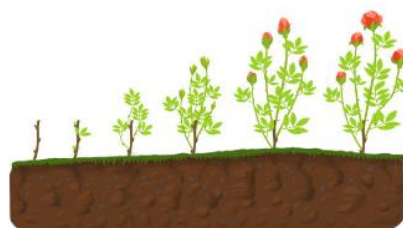
Semente

A semente infiltra-se na terra (por ação do ser humano ou transportada, pelo vento ou por animais)



Estaca

Corta-se um fragmento da planta e enterra-se no solo.



Reprodução dos animais

Vivíparo

São animais que se desenvolvem dentro do ventre materno, como por exemplo, ser humano, cão, gato, elefante, baleia,...



Ovíparo

São animais que se desenvolvem no interior de um ovo, como por exemplo, pato, galinha, borboleta, pinguim,...



Matemática

Resolução de problemas

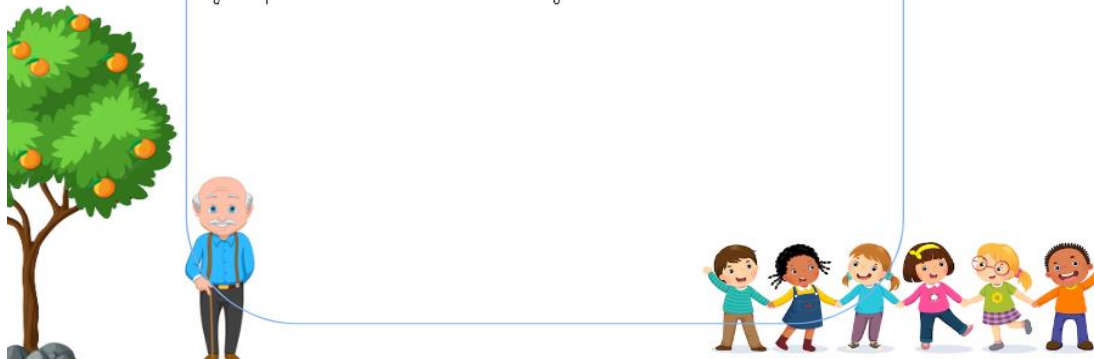
Reprodução dos animais

A reprodução dos animais permite gerar um novo ser que, dependendo da espécie, se desenvolve dentro do ventre materno ou no interior de um ovo até nascer.



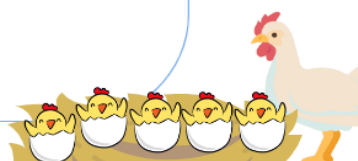
Problema número 2

O avô José colheu 18 tangerinas da sua tangerineira e distribuiu-as, de forma igual, pelos seus 6 netos. Quantas tangerinas deu a cada neto?



Problema número 3

Na quinta do senhor João há 14 galinhas. Cada uma delas chocou 5 ovos com pintainho. Quantos pintainhos nasceram?



Problema número 4

A cadela da Mariana teve 12 cãezinhos. Como ela não podia ficar com todos, ofereceu $\frac{5}{6}$ dos cães. Com quantos cães ficou a Mariana?



Português

O texto informativo



Características do Texto Informativo

A linguagem utilizada é clara e objetiva.

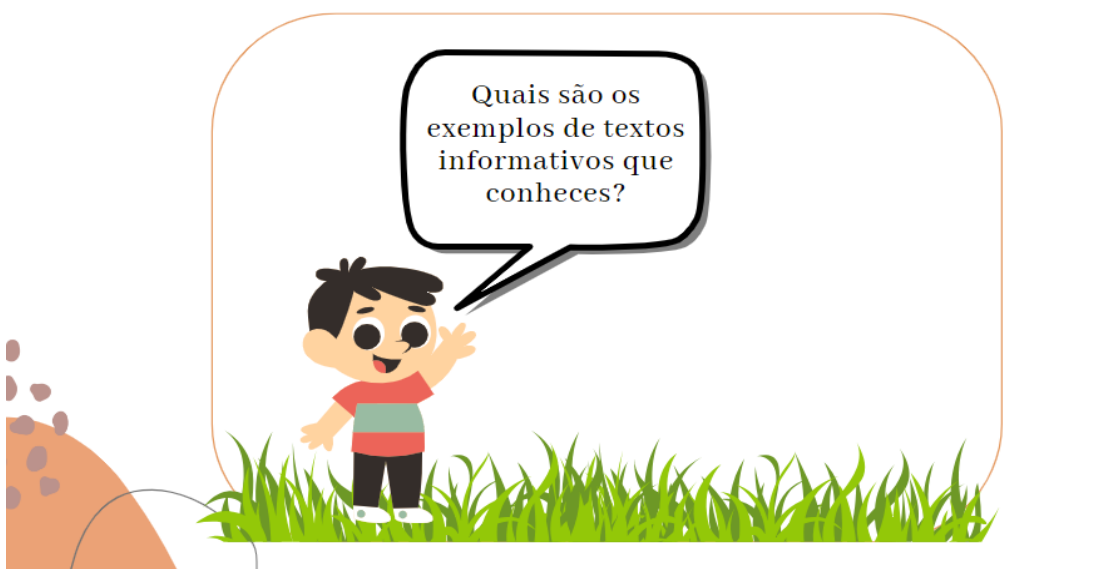
São utilizadas frases declarativas.

Predomínio da 3ª pessoa do singular.

Não contém opiniões, mas sim descrições e explicações.

As classes de palavras que predominam são os nomes e os verbos.

Os verbos são utilizados no presente do modo indicativo.



Ornitorrinco: O adorável animal que parece um desenho animado (e está em risco de desaparecer)



O ornitorrinco [...] é um mamífero semiaquático originário da Austrália e da Ilha da Tasmânia. [...] A sua população está a decrescer, encontrando-se na Lista Vermelha da União Internacional para Conservação da Natureza (IUCN) como uma espécie quase ameaçada.

O ornitorrinco tem uma aparência muito peculiar¹, com uma cauda semelhante à de um castor, um bico achatado igual ao dos patos, e **membranas interdigitais**² com cinco garras. A espécie mede entre 40 e 50 centímetros, tem uma cor acastanhada, e vive em ambientes aquáticos como rios e lagoas, onde se alimenta de **crustáceos**³ e insetos.

Sendo um animal ovíparo, a fêmea põe entre 1 e 3 ovos, e tem uma esperança média de vida de 12 anos ou de 17 anos em **cativeiro**⁴, segundo a IUCN. Contudo, enfrenta atualmente ameaças à sua sobrevivência devido à expansão urbana e às alterações climáticas, tal como tantos outros animais.

A espécie é também mundialmente conhecida devido à personagem Perry da série Phineas e Ferb, do Disney Channel.

<https://greensavers.sapo.pt/ornitorrinco-o-adoravel-animal-que-parece-um->

introdução
(apresentação do assunto)

desenvolvimento
(referência aos vários aspetos que dizem respeito ao assunto)

conclusão
(ideia com que se encerra o assunto)

A principal função do texto informativo é transmitir informação ao leitor.

Informar significa:

- Dar conhecimento;
- Esclarecer;
- Ensinar.

Agora que já sabes o que é um texto informativo, tenho um desafio para ti.

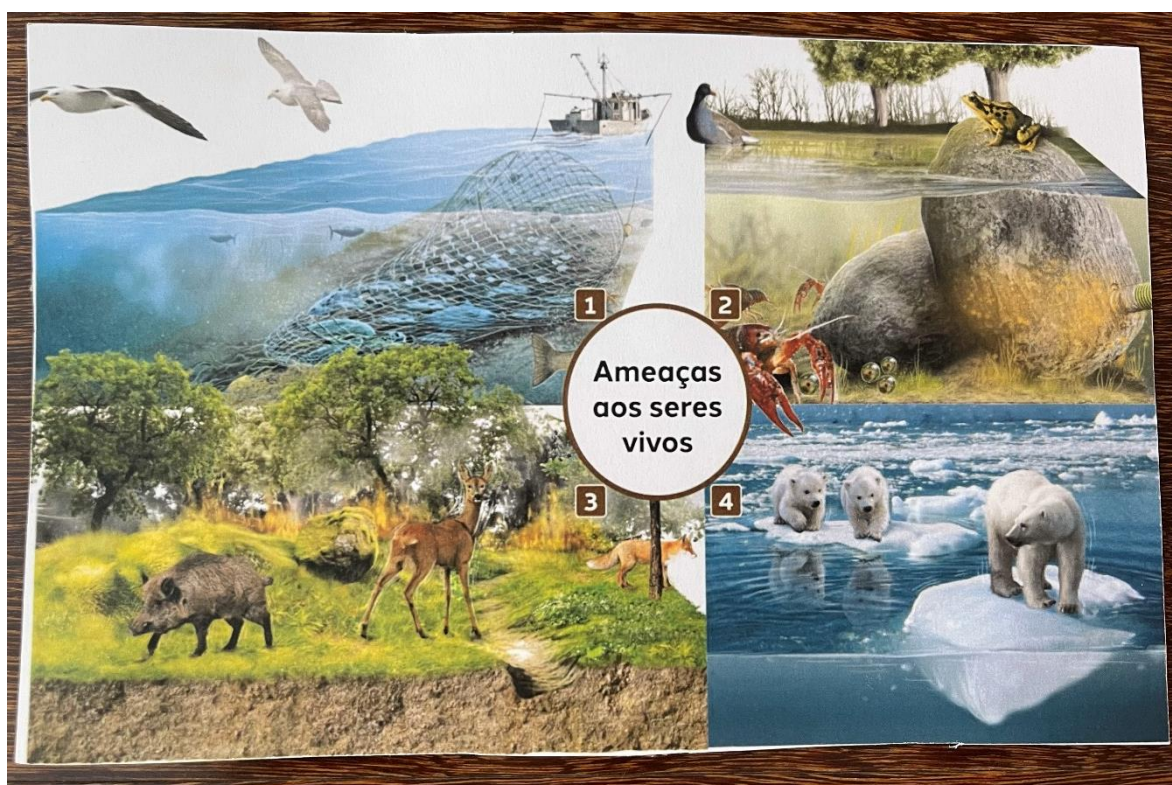
Na semana passada falaste acerca de seres vivos e ontem, na mata, encontraste e observaste vários seres vivos. Então agora vais escrever um texto informativo acerca de um à tua escolha.

Vais precisar do teu computador.

Redige um texto informativo

- 1 **Seleciona um ser vivo.**
- 2 **Com o teu computador, realiza pesquisas para obteres informações acerca do ser vivo que escolheste.**
- 3 **Seleciona as informações mais pertinentes.**
- 4 **Redige um texto informativo com as informações recolhidas acerca do ser vivo.**
- 5 **Apresenta aos teus colegas o trabalho desenvolvido.**

Apêndice 13: Imagens apresentadas aos alunos, representativas das ameaças aos seres vivos



Apêndice 14: Cartões de tipologia diversa para as dramatizações de cada grupo

