



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**RECREIOS ESCOLARES COMO RECURSOS
EDUCATIVOS:**

**CONTRIBUTOS PARA AS APRENDIZAGENS DE
CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Joana Lopes Duarte Martins

26895

Orientador:

ANA TERESA BRITO

Coorientador:

FREDERICO LOPES

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido
como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**RECREIOS ESCOLARES COMO RECURSOS
EDUCATIVOS:**

**CONTRIBUTOS PARA AS APRENDIZAGENS DE
CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Joana Lopes Duarte Martins

26895

Orientador:

ANA TERESA BRITO

Coorientador:

FREDERICO LOPES

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido
como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
realizado sob a orientação de Ana Teresa Brito
e coorientação de Frederico Lopes,
apresentada no ISPA – Instituto Universitário
para obtenção de grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico, criado por Aviso n.º 11548/2020,
publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º
1153, de 7 de Agosto.

Agradecimentos

Começo por agradecer ao meu maior fã, o meu pai, que sempre me apoiou, na vida e ao longo desta jornada pela qual decidi enveredar, seguindo um caminho diferente daquele que havia tomado no início da minha formação superior. Acreditando que o mais importante é eu seguir o que me faz feliz, esteve sempre disponível para ajudar naquilo que podia.

Agradeço a todos os docentes da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico da extinta Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, onde iniciei esta aventura. Embora agora noutros moldes, enquanto parte integrante do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, não só me deram as bases para o exercício da profissão como me abriram horizontes e ajudaram a construir aquilo que, hoje, são os meus ideais sobre a educação, respeitando sempre aquilo que sou enquanto indivíduo.

Em especial, agradeço à professora Ana Teresa e ao professor Frederico por terem aceitado orientar-me neste meu último passo rumo à profissionalização em Educação, pelas horas que passámos a conversar sobre este e outros temas, pelas palavras de confiança e ânimo e pelas propostas desafiantes que foram fazendo ao longo de todo o processo.

Deixo uma palavra de apreço ao coordenador do 1.º Ciclo do Ensino Básico da instituição onde realizei o estágio, à professora e às crianças que fizeram parte do projeto, por me terem acolhido de forma aberta e partilhado as suas experiências, dando-me a oportunidade de viver um pouco o mundo real da profissão de docente, deixando-me espaço para eu ter a minha.

Um muito obrigado à, primeiro minha colega e agora minha amiga, Vera que, embora apenas se tenha cruzado no meu caminho no último ano de mestrado, teve um contributo fundamental nesta experiência. A sua personalidade sempre alegre, positiva e, ao mesmo tempo, curiosa, questionadora e disposta a ir mais além, desafiou-me e fez-me querer fazer melhor, quando eu achava que estava bom.

Por último, quero deixar um agradecimento especial às minhas amigas Inês L., Inês M., Andreia e Diana, que fizeram questão de me acompanhar ao longo desta jornada e estiveram sempre disponíveis para me ouvir, nos momentos de dúvida e desabafo, e para rir e celebrar comigo, nos momentos de alegria.

“O lado de fora da sala pode ser uma sala de aula incrível, onde aprender inclui movimento, pesquisa e interação.”

(Carlos Neto).

Resumo

Este projeto debruça-se sobre as oportunidades que tempos letivos passados no exterior representam, enquanto recursos educativos, na busca por aprendizagens significativas para crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo enquadra-se num paradigma sociocrítico que procurou caracterizar o contexto educativo em que decorreu, contemplando, igualmente, um lado interventivo e transformador, que pretendeu enriquecer as experiências vividas pelas crianças, na escola.

Acreditando no contributo positivo dos contextos exteriores para estas experiências, sublinhado pela teoria apresentada, e a partir de uma metodologia qualitativa que englobou a observação participante, o mapeamento e a entrevista, foram criadas duas atividades envolvendo as crianças participantes do projeto. Na primeira, propunha-se o trabalho por objetivos de Português e de Matemática, a partir de tarefas que implicavam deslocações ao recreio escolar. A segunda atividade consistiu no mapeamento e identificação, no mesmo espaço, de aprendizagens nas áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas.

Os dados sugerem que o trabalho no exterior contribui para a motivação intrínseca das crianças – despoletando interesse e satisfação – favorece o desenvolvimento de competências sociais – gerando momentos de interação, partilha e interajuda – e promove a transdisciplinaridade – proporcionando oportunidades de aprendizagem baseadas no cruzamento de saberes e experiências. Os resultados revelam, ainda, o valioso contributo que as crianças podem dar quando colocadas no papel de participantes sociais, em contextos reais.

Este estudo visa, assim, contribuir para uma visão da escola que, fazendo uso dos seus espaços exteriores, procura promover aprendizagens significativas para as crianças, através do estabelecimento de relações autênticas com o meio.

Palavras-chave: contextos exteriores; aprendizagens significativas; motivação intrínseca; transdisciplinaridade; participação social.

Abstract

This project focuses on the opportunities that class time spent outdoors represent as educational resources, in search for meaningful learning for Primary School children.

The study fits into a socio-critical paradigm, characterizing the educational context in which it took place, as well as contemplating a transformative interventional approach, which aims to improve the experiences of children in school.

Having outdoor contexts as a positive contribution for these experiences, underlined in the literature review, and based on a qualitative methodology which entailed participant observation, mapping, and an interview, two activities involving the children participating in the project were conceived. The first activity proposed work related to Portuguese and Mathematics based on tasks involving going to the school playground. The second activity consisted of the mapping and identification of specific learnings related to Portuguese, Mathematics, Social Studies and Artistic Expression, in that same context.

Data suggest that working in outdoor contexts contributes to children's intrinsic motivation – triggering interest and satisfaction –, contributes for the development of social competences – initiating moments of interaction, sharing and children helping each other – and promotes transdisciplinarity – through learning opportunities based on the intersection of knowledge and experiences. Results also indicate the valuable contributions that children can give when the opportunity for having a role as social participants in real contexts is offered.

Thus, this study aims to contribute to a vision of school which, making use of its outdoor spaces, promotes significant learning for children, by establishing authentic interactions with the environment.

Key words: Outdoor contexts; meaningful learning; intrinsic motivation; transdisciplinarity; social participation.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Contexto e problemática	3
Caracterização da instituição	3
Opções organizacionais.....	3
Valências educativas	4
Instalações físicas.....	4
Caracterização do grupo	6
As crianças	6
O espaço educativo.....	7
As dinâmicas de grupo	8
Objeto de estudo/Questão de investigação	10
Capítulo II – Enquadramento teórico	12
Os contextos ao ar livre	12
A escola para além das quatro paredes da sala	16
A gestão curricular e os alunos	19
O papel do professor	23
Capítulo III – Opções metodológicas	27
Paradigma e metodologia	27
Participantes	30
Técnicas e instrumentos de investigação	30
Procedimentos	40
Capítulo IV – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada	44
Ficheiro Lá Fora	44
Mapeamento de aprendizagens no recreio escolar	53
Capítulo V – Considerações finais	59
Referências bibliográficas	66
ANEXOS	70

Lista de tabelas

Tabela 1. Área curricular e ano de escolaridade dos conteúdos abordados em cada ficha.....	32
Tabela 2. Escala para registo das observações efetuadas.....	38
Tabela 3. Calendarização das ações que constituíram o projeto de intervenção.....	41
Tabela 4. Crianças que optaram pelo trabalho a partir do ficheiro Lá Fora.....	46
Tabela 5. Resultados das observações relacionadas com a motivação intrínseca.....	47
Tabela 6. Resultados das observações relacionadas com as competências sociais.....	50
Tabela 7. Resultados das observações relacionadas com a interdisciplinaridade.....	51
Tabela 8. Aprendizagens de Português identificadas pelos alunos no recreio escolar.....	54
Tabela 9. Aprendizagens de Matemática identificadas pelos alunos no recreio escolar.....	54
Tabela 10. Aprendizagens de Estudo do Meio identificadas pelos alunos no recreio escolar.....	55
Tabela 11. Aprendizagens de Expressões identificadas pelos alunos no recreio escolar.....	56

Lista de figuras

Figura 1. Área ocupada pela instituição	5
Figura 2. Objetivos de aprendizagem de Matemática a trabalhar na ficha 7	33
Figura 3. Objetivos de aprendizagem de Português a trabalhar na ficha 11	33
Figura 4. Objetivos de aprendizagem de Português a trabalhar na ficha 1	33
Figura 5. Os objetivos de aprendizagem de Matemática a trabalhar na ficha 9.....	34
Figura 6. Exemplo de uma das tarefas da ficha 2 – Retas e Ângulos	35
Figura 7. Materiais e procedimentos para a ficha 1 – Alfabeto de pedras: 28 palavras.....	36
Figura 8. Grupo de alunos trabalhando na ficha 1 do ficheiro Lá Fora	42
Figura 9. Molduras para identificação das aprendizagens no recreio da escola.....	43
Figura 10. Localização das aprendizagens identificadas na atividade de mapeamento.....	57

Introdução

Os benefícios de tempos passados em contextos exteriores para o desenvolvimento holístico das crianças são um tema que, não sendo novo, tem vindo a ganhar visibilidade em vários países, e Portugal não é exceção. No entanto, várias são as características da nossa sociedade que levam a que as crianças de hoje tenham poucas oportunidades para usufruir de tempo ao ar livre, o com que a sua liberdade fique comprometida, quer em termos da sua mobilidade, quer em termos das oportunidades para escolherem o que fazer com o seu tempo, cada vez mais preenchido com atividades pensadas e supervisionadas pelos adultos. O elevado número de horas passadas na escola, ao qual se associa o conjunto de princípios, valores e competências que se pretende que as crianças de hoje adquiram durante a escolaridade obrigatória, de modo a capacitá-las para o exercício de uma cidadania ativa e responsável, faz aumentar a responsabilidade desta instituição no que respeita à formação integral das crianças. É fundamental, pois, que a escola seja capaz de se ajustar aos tempos atuais e de responder às necessidades de todas as crianças que a frequentam, oferecendo contextos onde possam assumir o papel principal do processo de ensino e de aprendizagem, rumo ao seu sucesso educativo.

O presente relatório teve por base um estágio realizado no âmbito da unidade curricular Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), componente do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, no qual a aluna estagiária integrou o quotidiano de uma turma de vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade.

Ao longo de dez semanas, entre abril e junho de 2021, foi desenvolvido um projeto de intervenção que pretendeu compreender a forma como a integração de tempos letivos passados em contextos ao ar livre, no espaço exterior da instituição, poderiam contribuir para a promoção das aprendizagens daquele grupo de crianças. O projeto contemplou uma primeira fase, de observação participante, que permitiu a familiarização com o contexto educativo e com as crianças, dando origem ao primeiro capítulo do presente relatório. Ainda nesta fase, foi possível recolher informação que suportou o desenvolvimento das duas propostas de intervenção apresentadas, garantindo a sua adequação ao grupo de participantes.

Para sustentar teoricamente o projeto, procedeu-se à revisão de alguma literatura relacionada com o tema, estando esta organizada no segundo capítulo, de acordo com quatro

tópicos. Começou-se por recorrer a autores que defendem os benefícios que os contextos ao ar livre representam para as aprendizagens e para o desenvolvimento integral das crianças. Seguiu-se um olhar mais específico sobre os recreios escolares e as perspetivas pedagógicas que assumem estes espaços enquanto recursos de aprendizagem, conferindo às experiências vividas pelas crianças na escola uma componente mais exploratória e autêntica. O terceiro tópico debruça-se sobre aspetos relacionados com o currículo e com os princípios, valores e competências a adquirir pelos alunos de hoje, durante a escolaridade obrigatória. Ainda neste tópico, aborda-se a questão da gestão curricular, nomeadamente, o papel dos atores que operam nos seus diferentes níveis para garantir o sucesso educativo de todas as crianças. O quarto tópico foca-se no papel do professor na promoção das aprendizagens das crianças pelas quais é responsável. Aqui, apresentam-se alguns argumentos que poderão justificar as contradições entre perceções positivas acerca de aprendizagens em contextos ao ar livre e a falta de promoção das mesmas enquanto práticas pedagógicas, durante os tempos letivos.

O capítulo seguinte do trabalho apresenta as opções metodológicas que conduziram a fase de intervenção propriamente dita, consistindo esta na realização de duas propostas de atividades que implicavam deslocações ao espaço exterior da instituição. Após o enquadramento do estudo num paradigma socio-crítico, e seguindo uma metodologia de tipo qualitativo, é feita uma breve caracterização dos participantes e são apresentados as técnicas e instrumentos utilizados. O último tópico deste capítulo descreve os procedimentos adotados em cada uma das atividades propostas.

A recolha de dados relativos ao estudo deu origem a dois conjuntos de resultados, associados a cada uma das atividades em que o grupo de crianças participou e que compunham a fase de intervenção. O quarto capítulo do trabalho apresenta a organização destes resultados, integrando, igualmente, uma análise reflexiva sobre os mesmos.

No quinto capítulo, expõem-se as principais considerações resultantes da experiência vivida neste projeto, procurando-se apontar tanto as dificuldades como os pontos fortes que surgiram no desenvolvimento do estudo e, ainda, articular os resultados e as aprendizagens retirados do mesmo com as premissas iniciais que originaram a questão de investigação. Espera-se, por fim, com estas considerações, deixar a porta aberta para outras reflexões e questões de investigação, numa perspetiva de contínuo desenvolvimento e evolução dos profissionais de educação.

Capítulo I – Contexto e problemática

Caracterização da instituição

A instituição na qual teve lugar o presente projeto de investigação trata-se de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que pertence à rede pública, integrando um dos agrupamentos de escolas do concelho de Sintra.

▪ Opções organizacionais

O projeto educativo da instituição é o resultado de um trabalho iniciado no triénio 2014/2017, entretanto abandonado e, posteriormente, retomado no ano letivo de 2016/2017. A sua origem assenta nas dificuldades sentidas pelos docentes em responder às necessidades individuais dos alunos da instituição, dificuldades essas que foram relacionadas com a desadequação do modelo pedagógico-educativo que vigora em grande parte das escolas públicas portuguesas e torna muito difícil a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica (Documento interno do agrupamento de escolas, 2016).

O projeto educativo da escola enquadra-se, assim, e desde essa altura, numa conceção educativa que pretende romper com o paradigma tradicional de funcionamento da escola pública, apoiando práticas pedagógicas adequadas aos desafios que as crianças do século XXI enfrentam e suportando a melhoria das aprendizagens dos alunos, “tornando-as mais significativas, no sentido de contribuir para a formação de crianças autónomas, responsáveis e felizes” (Documento interno do agrupamento de escolas, 2016, p.11). Nele, está prevista a implementação de práticas de diferenciação pedagógica – através da organização de espaços, tempos, atividades e materiais diversificados – e de trabalho cooperativo sistemático entre os docentes da instituição. Para tal, foram traçados objetivos que se prendem, sobretudo, com a promoção da autorregulação da aprendizagem, o aumento da participação ativa dos alunos na vida da escola e a construção de comunidades de aprendizagem.

No ano letivo de 2017/2018, o agrupamento de escolas de que a instituição faz parte aderiu ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, tendo, no ano letivo seguinte, o projeto sido generalizado a todas as escolas do 1.º CEB do agrupamento. O projeto educativo de 2016/2017 serviu, pois, de base para os documentos homónimos que lhe seguiram, designados de Planos de Inovação, e que, desde então, têm vindo a guiar as práticas pedagógicas de todas as escolas do 1.º CEB do Agrupamento, no sentido de se contribuir

ativamente para um processo de inovação educacional (curricular, pedagógica, organizacional e de integração comunitária) com impacto na melhoria continuada do sucesso educativo (...)” (Projeto educativo do agrupamento de escolas, 2020, p.2).

A operacionalização do Plano de Inovação foi pensada de acordo com vários aspetos, dos quais se destacam: a) o desenvolvimento curricular baseado na integração de conteúdos numa perspetiva transdisciplinar, enquanto conjunto de saberes a adquirir com base nas necessidades de cada aluno; b) a organização dos alunos em núcleos, de acordo com perfis de aprendizagem; c) a diferenciação pedagógica, a autorregulação das aprendizagens, o trabalho de coadjuvação e a criação de áreas abertas de aprendizagem, enquanto princípios de ação educativa; d) a gestão própria e flexível superior a 25% da matriz curricular-base dos tempos; e) um processo de avaliação das aprendizagens com cariz essencialmente formativo e formador, ou seja, contínuo e sistemático; f) a estreita relação com os encarregados de educação e com a comunidade local; g) a organização do ano letivo por semestres, com um momento de aferição intercalar a meio de cada semestre; h) a implementação de um conjunto de medidas que permitam o acompanhamento e monitorização do Plano de Inovação e da ação educativa (Projeto educativo do agrupamento de escolas, 2020).

- Valências educativas

Está prevista a organização pedagógica do trabalho dos alunos de acordo com os seus perfis de aprendizagem, independentemente do ano de escolaridade. Por conseguinte, existem quatro Núcleos de Aprendizagem que integram o 1.º CEB, dinamizados por equipas educativas: Núcleo de Iniciação, Núcleo de Consolidação A, Núcleo de Consolidação B e Núcleo de Desenvolvimento. O percurso curricular de cada aluno cabe a um professor tutor, que faz o seu acompanhamento de forma permanente e individualizada. Da instituição faz, ainda, parte o Núcleo de Descoberta, correspondente à Educação Pré-Escolar (Projeto educativo do agrupamento de escolas, 2020).

- Instalações físicas

A instituição localiza-se numa aldeia situada no sopé da Serra de Sintra, gozando de uma vista panorâmica sobre a mesma. A sua área integra dois edifícios independentes, ambos com dois andares, e um espaço exterior, de formato grosseiramente retangular, onde se podem identificar diferentes áreas, tal como mostra a Figura 1.

Figura 1.

Área ocupada pela instituição



Atendendo ao tema do presente relatório, considerou-se pertinente apresentar uma descrição mais detalhada das zonas exteriores que integram o espaço ocupado pela escola. Assim, no lado oeste, existem um campo de futebol, algumas zonas de relvado com diferentes áreas e um canteiro com diversas árvores – incluindo uma amoreira – que segue o perímetro da escola, a sul. Na maior zona de relvado, encontra-se uma casa de lama que acaba por se parecer mais com um anfiteatro, visto não ter sido, ainda, acabada.

Ao longo do perímetro no lado mais a oeste da área da escola, o terreno – relvado, arborizado e bastante irregular – apresenta uma depressão, o que o torna não visível do resto do espaço exterior. Por este motivo, a ida das crianças para este lado não é incentivada, sendo frequentemente interdita, pelos adultos. Embora não exista nenhuma regra oficial que impeça as crianças de frequentarem esta zona, bastante apelativa para elas, com o tempo e a insistência, nomeadamente das auxiliares, este espaço passou a ser conhecido como os “montes proibidos”.

Na zona sul, por onde se faz a entrada, existe uma área coberta e com piso de borracha onde se encontra uma estrutura multifuncional cuja utilização é, maioritariamente, feita pelas crianças do Núcleo de Descoberta. À direita da porta principal, existe um bebedouro e o caminho de cimento faz-se junto ao edifício. Ao longo da grade que delimita a área da instituição, existe um terreno de solo descoberto com algumas manchas de relva e três árvores de grande porte que proporcionam zonas de sombra; mais a este, junto ao segundo edifício, encontra-se um pequeno campo de basquetebol improvisado cujo piso é de cimento.

Da Figura 1 percebe-se que o maior espaço arborizado e, por isso, de sombra, dentro da área ocupada pela instituição, se situa ao longo do perímetro do lado este. Ligeiramente elevado em relação ao chão, caracteriza-se pelo piso de solo descoberto, pelo maior número de espécies de árvores presentes e pela existência de algumas rochas, que fazem dele o espaço mais diversificado em termos de elementos naturais. Este espaço, contudo, sofreu, recentemente, uma redução de tamanho, já que parte dele está a ser convertida em instalações que acolherão os restantes dois grupos do Núcleo Descoberta, até agora a funcionar em instalações próximas.

A norte, por trás dos edifícios da escola e ao longo da grade que limita o espaço da instituição, existe uma colina estreita com o mesmo tipo de solo descoberto e mais ou menos relvado, algumas árvores – sobretudo pinheiros –, plantas de pequeno porte, uma pequena horta e uma ou outra formação rochosa.

Existem, ainda, jogos pintados no chão, como, por exemplo, a macaca, em diferentes zonas de piso de cimento da escola.

Caracterização do grupo

- As crianças

O grupo de crianças que participou no projeto de intervenção apresentado neste documento encontra-se integrado no Núcleo de Consolidação B, cujo perfil de aprendizagem se baseia em três eixos: 1) reforço das competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação e do trabalho de autonomia, consolidando as metodologias de autorregulação da aprendizagem iniciadas anteriormente, através de tempos de estudo autónomo e de planos de trabalho (individuais ou de grupo); 2) integração, nas diferentes áreas curriculares e de conhecimento, das aprendizagens definidas para o 1.º CEB e iniciação às práticas de apropriação curricular; 3) realização de trabalhos de pesquisa e de projeto (Projeto educativo do agrupamento de escolas, 2020).

Deste grupo fazem parte vinte e três crianças – doze do sexo feminino e onze do sexo masculino – sendo vinte e uma de nacionalidade portuguesa e duas de nacionalidade brasileira, pelo que todas têm como língua materna o Português. Vinte e duas das crianças integram o 1º CEB pela terceira vez e uma fá-lo pela segunda vez. De acordo com a

professora, sete das crianças integram as medidas universais e uma integra medidas seletivas de suporte à aprendizagem.

No que respeita aos percursos de aprendizagem, trata-se de um grupo bastante heterogéneo que apresenta ritmos de trabalho e níveis de desempenho muito diferentes. Quinze dos alunos encontram-se ao nível do 3.º ano de escolaridade e desenvolvem o seu trabalho de forma autónoma, por objetivos de aprendizagem, que se propõem trabalhar semanalmente, de acordo com as listas de objetivos de que dispõem no seu portfólio e com recurso a fichas e aos manuais escolares. O trabalho dos alunos que estão ao nível do 1.º ou do 2.º ano de escolaridade, em uma ou mais áreas de aprendizagem, encontra-se mais dependente das orientações da professora, sendo esta a definir os conteúdos a trabalhar e a disponibilizar os recursos de apoio à aprendizagem.

- O espaço educativo

A sala onde se desenvolve a maior parte do trabalho das crianças que participaram no projeto de intervenção encontra-se no piso térreo de um dos edifícios da instituição, tendo duas portas de entrada, uma de acesso direto ao recreio escolar e outra de acesso ao interior do edifício. As janelas amplas existentes em duas das paredes da sala tornam-na bastante luminosa e oferecem uma sensação de ligação com o espaço envolvente.

No centro do espaço, as mesas encontram-se agrupadas em cinco conjuntos e, encostados à parede, existem armários, mesas e carrinhos onde estão organizados os materiais dos alunos – portefólios e cadernos – e os recursos de apoio às aprendizagens. Destes, destacam-se ficheiros de trabalho, dicionários, folhas e cartolinas, caixas com material diverso (papeleria, sólidos geométricos, etc.), jogos, manuais escolares para consulta, entre outros. Deste modo, a organização do espaço contribui para a promoção da autonomia dos alunos, sendo que a maioria dos materiais lhes estão acessíveis sem que seja necessário pedir ajuda ao adulto para utilizá-los.

As paredes da sala são utilizadas para afixar diversos materiais que vão desde produções dos alunos a recursos que suportam a gestão e organização do trabalho que é desenvolvido - como o mapa de presenças, o registo do tempo, a lista de objetivos de aprendizagem para o Português e a Matemática, o horário semanal e o horário da biblioteca, as atas das Assembleias de Núcleo - bem como listas a preencher pelos alunos (por exemplo,

“Tenho dúvidas e preciso de ajuda”, “Quero uma aula direta”, “Sugestões para a Assembleia de Núcleo”, “Gostei”, “Não gostei”, etc.), entre outros.

- As dinâmicas de grupo

De acordo com a professora, a sala pretende funcionar como um espaço que promove a autonomia e a autorregulação das aprendizagens e da gestão do trabalho das crianças, oferecendo as condições necessárias para o sucesso de cada um e do coletivo.

Existe um horário semanal no qual estão previstos vários tempos de Trabalho Autónomo, dois tempos de Assembleia de Grupo, dois tempos para trabalho de Matemática em grupo, dois tempos de Inglês, um tempo para Trabalho de Projeto, um tempo de Expressão Plástica e um tempo de Educação Física (quinzenal).

À segunda-feira, o primeiro tempo está reservado à Assembleia de Grupo (Roda da Sala). É nesta altura que, entre outros aspetos, as crianças que trabalham autonomamente discutem, em grupo, os objetivos de aprendizagem a que se propõem, individualmente, trabalhar, tendo em conta uma reflexão e avaliação coletiva acerca do trabalho desenvolvido até então. Os objetivos escolhidos por cada uma das crianças constam do seu Plano Individual de Trabalho – PIT – que é preenchido neste tempo e avaliado no final da semana. A partir daqui, são formados pares de trabalho para a semana (ou quinzena) com todo o grupo, ou seja, as crianças escolhem os seus lugares, de acordo com o trabalho que vão desenvolver.

É, também, durante a Roda da Sala que são atribuídas várias tarefas relacionadas com a gestão do grupo – nomeadamente, os representantes (gerem a Assembleia de Grupo e o ambiente da sala, ao longo da semana); os responsáveis pela desinfeção das mãos de todos os alunos quando regressam do recreio; o responsável por escrever a ata da Assembleia de Grupo de sexta-feira; os responsáveis pelos lanches; os responsáveis pelos recados e a Comissão de Ajuda – que se pretendem promover, desde o 1.º ano de escolaridade.

O Trabalho Autónomo – cujos tempos são os que apresentam maior expressão em termos de carga horária semanal – pode ser realizado individualmente ou a pares. No segundo caso, pode acontecer em colaboração ou tutoria, ou seja, em situações em que os dois alunos trabalham os mesmos objetivos ou, em alternativa, cada um trabalha objetivos diferentes e se vão apoiando mutuamente nas suas dificuldades individuais.

A base para o trabalho autónomo são três ficheiros que reúnem fichas de trabalho organizadas a partir da lista de objetivos de aprendizagem que foram coletivamente selecionados para o grupo, para as áreas de Português, Gramática e Matemática. Estas fichas estão disponíveis para consulta em sala; à medida que os alunos definem objetivos de aprendizagem, recorrem a este material e selecionam as respetivas fichas, organizando-as nos seus portefólios individuais. Em complemento, as crianças poderão recorrer ao manual escolar ou solicitar fichas adicionais disponíveis numa plataforma digital, criada e utilizada durante o período de confinamento e cujos recursos, até ao momento, ainda não estavam todos disponíveis em versão física.

A comunicação é uma constante ao longo dos vários tempos de trabalho, pautados pela interação, partilha e interajuda entre todos os elementos do grupo. Pretende-se que todos trabalhem de forma autónoma, sendo fomentada a resolução de problemas através da ajuda dos colegas antes recorrerem à professora. Existe um ambiente de escuta e de convite à participação das crianças nas decisões relativas à gestão do trabalho que é desenvolvido em sala e na partilha de opiniões e críticas construtivas, acerca do trabalho dos colegas.

O Trabalho de Projeto baseia-se na exploração de temas sugeridos pelas crianças, sobretudo no âmbito da área de Estudo do Meio. Aqui, formam-se pares que, autonomamente, gerem o seu trabalho, planificando, colocando questões às quais querem responder, pesquisando informação acerca do tema e elaborando formas de o apresentar ao grupo.

Em relação às dinâmicas no espaço exterior da instituição, este serve, sobretudo, nos dias em que não chove, as pausas entre tempos letivos, momentos muito aguardados pela maioria das crianças. Aqui, podem brincar livremente, ainda que com a supervisão das auxiliares de educação e com algumas restrições no que respeita ao seu uso, nomeadamente, os já referidos “montes proibidos”. Atualmente, devido à pandemia de CoVid19, o recreio escolar encontra-se dividido em quatro zonas, sendo que os núcleos se distribuem, semanalmente, pelas mesmas. Cada uma destas zonas oferece diferentes oportunidades de brincadeira, conforme os elementos que estão disponíveis. Assim, quando na zona do campo de futebol, várias crianças, na maioria rapazes, apenas jogam à bola nos intervalos. As restantes distribuem-se pelas zonas arborizadas e de relvado deambulando, conversando ou apanhando frutos da época, como é o caso das amoras. Nas zonas dianteira e traseira do espaço exterior da instituição os elementos que possam sugerir brincadeira são escassos. Algumas crianças fazem jogos de grupo – como a apanhada –, brincam às lutas, praticam

pinos, rodas e movimentos de artes marciais, outras reúnem-se em momentos mais calmos de conversa. A quarta zona, a oeste é aquela, onde as brincadeiras são mais diversas, devido à maior variedade de elementos naturais presentes. Para além das brincadeiras já referidas nas outras zonas, este foi o único espaço onde se observaram crianças a brincar ao faz de conta.

Também, aqui, será importante notar que nem todas as crianças gostam de ir para o recreio espaço exterior da instituição durante as pausas letivas, preferindo, algumas delas, ficar na sala a realizar algum tipo de trabalho manual ou, apenas, a conversar ou brincar.

Objeto de estudo/Questão de investigação

Com o projeto de intervenção que serviu de base à elaboração do presente relatório pretendia-se compreender de que forma o espaço exterior da instituição poderia ser integrado nos tempos letivos e qual seria a sua contribuição para a promoção de aprendizagens significativas de crianças, alunas do 1.º CEB, tendo em conta o percurso de aprendizagem de cada uma delas e os objetivos que compõem o seu currículo. De acordo com os referenciais teóricos consultados, o objetivo era verificar a relevância do papel que os recreios escolares podem representar enquanto espaços educativos que apoiam e enriquecem as aprendizagens das crianças, tornando-as mais significativas.

Na nossa sociedade, as crianças passam cada vez menos tempo no exterior. A esta diminuição dos períodos que as crianças têm para estar ao ar livre associa-se um largo conjunto de problemas, quer ao nível da saúde quer ao nível da saúde e de bem-estar, quer ao nível do desenvolvimento de competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais (Moore, 2014; Neto, 2020). Por outro lado, os benefícios dos contextos ao ar livre, mais concretamente, o contacto com a Natureza, estão amplamente documentados e são defendidos por diversos profissionais e especialistas em desenvolvimento infantil, desde a área da psicologia e pediatria, passando pela motricidade humana e pela pedagogia. Considera-se que os tempos passados no exterior contribuem para o desenvolvimento holístico das crianças, levando-as a mobilizarem não apenas o cérebro, mas todo o corpo para se apropriarem do modo de funcionamento do mundo que as rodeia (Bilton et al., 2017; Neto, 2020).

Embora a qualidade dos espaços exteriores no que respeita às oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem possa variar bastante, estes são, por norma, mais estimulantes e apelativos, devido à diversidade de elementos que apresentam (Casey &

Robertson, 2016). Este facto faz aumentar a probabilidade de se ir ao encontro da curiosidade das crianças que os frequentam, o que tem um impacto positivo na manutenção do bem-estar e no desenvolvimento da sua motivação intrínseca, fundamental para que as suas aprendizagens sejam significativas (Moore, 2014; Neto, 2020). Os espaços exteriores representam, ainda, cenários mais informais, livres e diversos e menos restritivos e estereotipados, dotados de uma maior imprevisibilidade que, por isso, promovem a adaptação, resiliência, autonomia e autorregulação das crianças (Casey & Robertson, 2016; Lester & Maudsley, 2007; Neto, 2020).

Transportando esta ideia para a escola, as aprendizagens que lá ocorrem adquirem um significado mais profundo e são mais facilmente apropriadas pelas crianças se existirem oportunidades para contextualizá-las no mundo real e mais concreto que os espaços exteriores proporcionam (Neto, 2020).

Tendo em conta os princípios que regem a ação pedagógica da instituição, nomeadamente, uma pedagogia do espaço que apoia um novo paradigma da aprendizagem e da comunicação (Documento interno do agrupamento de escolas, 2020), julga-se fazer sentido pensar em áreas físicas de aprendizagem que ultrapassam as paredes da sala de aula. Assim, consideram-se, igualmente, salas de aula e recreios escolares como recursos de apoio à aprendizagem das crianças que são a continuação um do outro, ambos integrando e complementando o espaço educativo que a escola representa.

Indo ao encontro do trabalho desenvolvido com o grupo de crianças que integra o presente projeto, as tarefas de aprendizagem realizadas ao ar livre, no recreio escolar, poderão contribuir, numa perspetiva pedagógica diferenciada, para que os alunos mobilizem diferentes elementos neles presentes para se apropriarem das aprendizagens a adquirir, de acordo com as suas necessidades individuais. Para além dos conteúdos programáticos, acredita-se que estes contextos poderão fomentar experiências mais ativas e autorreguladas, baseadas na exploração e na cooperação entre os alunos, a partir de uma matriz pedagógica que valoriza a produção de um conhecimento corporificado pelas experiências significativas, de ordem funcional, social, emocional e simbólica, vividas pelas crianças com o seu corpo em movimento e em relação ao espaço exterior como envolvimento afetivo privilegiado.

Capítulo II – Enquadramento teórico

Para fundamentar teoricamente o objeto de estudo do presente relatório, considerou-se essencial definir alguns conceitos relacionados com os contextos ao ar livre, tanto numa perspetiva mais alargada do tema como noutra, direcionada concretamente para os recreios escolares. Nos dois casos, identificam-se os benefícios que o tempo passado no exterior representam para as aprendizagens e para o desenvolvimento das crianças e os contributos que estes espaços podem trazer enquanto oportunidades para as crianças aprenderem mobilizando todo o seu corpo, com maior prazer e em interação social.

No contexto da integração dos recreios escolares nos tempos letivos, procurou-se compreender o papel dos espaços exteriores das instituições na promoção da qualidade das aprendizagens previstas no currículo para o 1.º CEB na aquisição de competências relacionadas com o desenvolvimento integral das crianças.

Ainda neste primeiro ponto de fundamentação teórica, debruçou-se com mais detalhe sobre o papel do professor nas escolas do século XXI, abordando-se alguns aspetos que se têm constituído como obstáculos à utilização dos recreios escolares enquanto recursos educativos de aprendizagem, por parte dos professores.

Os contextos ao ar livre

A sociedade atual, principalmente nas zonas urbanas, é caracterizada por estilos de vida sedentários, em que os níveis de atividade física são muito baixos e as pessoas passam grande parte do seu tempo em espaços interiores, em comparação com as gerações anteriores (Aziz & Said, 2015; Moss, 2012). A crescente densidade populacional, o mau ordenamento do território, o aumento da poluição e o tráfego automóvel intenso têm contribuído em larga escala para as restrições na circulação pedestre e, conseqüentemente, para a diminuição da atividade física exigida pelas rotinas do quotidiano, ao mesmo tempo que se assiste ao empobrecimento do conhecimento efetivo das cidades por aqueles que as usam (Kytta, 2003; Sarmiento, 2018). No caso das crianças, o medo – dos adultos – do estranho e do desconhecido (*stranger danger*), a facilidade de acesso às novas tecnologias e as crescentes preocupações com a segurança infantil, juntam-se ao conjunto de fatores responsáveis para uma perspetiva negativa dos adultos em relação ao uso dos espaços exteriores por parte das crianças (Aziz & Said, 2015; Lopes et al., 2020; Sarmiento, 2018).

Nas cidades, por definição, espaços de interações sociais múltiplas, aumenta o número de instituições para as crianças – escolas, jardins de infância, ateliês de tempos livres, etc. – nas quais inúmeras regras e limitações de ação no espaço restringem a sua autonomia. Entre a casa e os lugares a elas destinados, as crianças são transportadas e circulam como que navegando “entre ilhas no oceano urbano” (Sarmiento, 2018, p. 153). Os espaços que ficam entre estes lugares constituem, assim, um grande desconhecido, ficando a sua experiência bastante limitada no que respeita à vida urbana. Este afastamento espacial das crianças é, consequentemente, um afastamento da possibilidade da sua tomada de consciência enquanto parte integrante da cidade e da sua intervenção ativa na vida em comum (Kyttä, 2003; Lopes & Neto, 2014; Sarmiento, 2018).

Já na escola, a importância dada às aprendizagens formais, e que se agrava com o aumento do nível de escolaridade, passa para casa através dos tradicionais “trabalhos de casa”, das fichas ou de explicações; estão, assim, reunidas as condições que justificam que as crianças, nos nossos dias, sejam impedidas de passarem mais tempo ao ar livre (Aziz & Said, 2015; Bilton et al., 2017; Moss, 2012; Scott-McKie & Casey, 2017).

Contrariando esta tendência, Neto (2020) e Lopes et al.(2020) fazem notar que, em Portugal, está a aumentar o número de pais que consideram fundamental que os seus filhos vivam experiências ao ar livre, optando por colocá-los em escolas e outras organizações que valorizam o desenvolvimento das competências pessoais das crianças, oferecendo oportunidades para que estas se envolvam de forma mais ativa, naturalista e humanizada no processo de ensino e aprendizagem. Estas oportunidades educativas são, em si, mais personalizadas e individualizadas – não individualistas – e baseadas na socialização, na cooperação entre pares e na partilha de saberes.

São vários os autores (Casey & Robertson, 2016; Coelho et al., 2015; Moore, 2014; Neto, 2020) que afirmam que os espaços exteriores, naturais ou urbanos, estão, à partida, mais associados à liberdade de ação e à autonomia de mobilidade do que os contextos interiores, já que representam maiores oportunidades de exploração, movimentação livre do corpo e apelo aos vários sentidos para as crianças, sendo, por isso, espaços com grande potencial para aprendizagens. É através de um corpo em movimento que as crianças conhecem, se apropriam e atribuem valor emocional e significado aos espaços que habitam, captando informação relevante através das suas ações, produzindo memórias e conhecimento

sobre os lugares e incorporando-os na sua própria personalidade, na relação que estabelecem com eles (Lopes et al., 2020; Neto, 2020; Sarmiento, 2018).

Os estudos evidenciam que a exposição das crianças a contextos ao ar livre e ao contacto com a Natureza não só promove a criatividade, mas também o desenvolvimento de habilidades motoras, a concentração, a capacidade para resolver problemas e contribui para a atenuação do défice de atenção. A estes benefícios juntam-se outros, ao nível da saúde e do bem-estar, relacionados com o reforço do sistema imunitário, menor tendência para a ingestão de alimentos altamente calóricos – muitas vezes consumidos em frente a um ecrã – aumento da atividade física, diminuição de sintomatologia depressiva e de situações de stress e ansiedade e, conseqüentemente, de problemas de comportamento (Coelho et al., 2015; Hanscom, 2018; Moss, 2012; Neto, 2020).

Coelho et. al (2015), Neto (2020) e Scott-McKie e Casey (2017) sugerem, ainda, que a frequente participação em atividades ao ar livre não estruturadas promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, nomeadamente, o espírito de equipa, a entreatajuda, a cooperação, o diálogo, a tolerância, a autodisciplina e a autonomia. O contacto com o mundo natural é, ainda, uma boa forma de as crianças compreenderem e aumentarem o seu interesse pela Natureza, o que leva ao desenvolvimento de sentimentos de empatia, admiração e respeito pela mesma e, no futuro, a melhores tomadas de decisão ambientais.

A evidência científica tem demonstrado que as atividades ao ar livre na escola apresentam grandes benefícios na saúde física e mental das crianças, com a mesma importância das aprendizagens realizadas em espaços interiores. As neurociências demonstram que a interação com o envolvimento natural promove a estrutura química e a função do cérebro (Neto, 2020, p. 134).

Segundo Aziz e Said (2015), corroborados por Lopes et al. (2020), o modo como cada criança se relaciona com determinado espaço e cria, ou não, com ele um vínculo emocional, atribuindo-lhe função, sentido e significado, depende da forma como ela percebe as características presentes nesse mesmo espaço, bem como a possibilidade de manipulá-lo. De acordo com Gibson (citado por Aziz & Said, 2015), qualquer contexto apenas será bem-sucedido se for capaz de envolver e influenciar positivamente os seus utilizadores. O autor definiu, assim, o conceito de *affordances* (sem tradução para Português) para nomear as

possibilidades de ação que um dado ambiente oferece ao sujeito e que são específicas da interação gerada, fruto de uma mutualidade e complementaridade (Gibson, 1979). As *affordances* são percebidas diretamente através da ação e variam em função das características individuais e experiências dos sujeitos, bem como das características do ambiente no qual a interação é percebida e gerada (Gibson, 1979; Kytta, 2003; Lopes & Neto, 2014). As *affordances* constituem, assim, oportunidades multidimensionais de interação, oferecidas pelos espaços e objetos que dele fazem parte aos indivíduos, através de uma mutualidade perceptiva geradora de variações intra e inter-individuais (Lopes et al., 2020).

Para Aziz e Said (2015), os espaços ao ar livre oferecem, por si só, um vasto conjunto de *affordances* que estimulam o desenvolvimento das crianças nos vários níveis já mencionados, através da diversidade de materiais e fenómenos que, naturalmente, deles fazem parte. Aqui, interessará referir a *Theory of Loose Parts*, apresentada por Nicholson, em 1971, e referida por Gull et al. (2019), segundo a qual as crianças melhor expressam a sua criatividade e imaginação quando têm oportunidades para contactar com materiais que permitam a sua manipulação, transformação e/ou criação, através de atividades não estruturadas. Este tipo de materiais, designados de peças soltas (*loose parts*), caracterizam-se, segundo os autores, pela sua mobilidade, flexibilidade, adaptabilidade, interatividade e utilização pelas crianças de inúmeras maneiras e com propósitos diversos. Um simples pau poderá, por exemplo, servir como cana de pesca, colher para cozinhar, batuta de maestro, parede de uma casa imaginária, identificar um percurso, etc. Pode ser lançado, posto a flutuar, partido em peças mais pequenas, dobrado, queimado ou atado a outro elemento. As peças soltas, naturais ou fabricadas, abrem, assim, um mundo de oportunidades de descoberta, a partir das quais as crianças desenvolvem a criatividade, imaginação, capacidade de encontrar soluções para situações inesperadas, sobretudo em colaboração com outras crianças, levando-as a experimentar e explorar livremente através da sua manipulação (Casey & Robertson, 2016; Cruz, 2013; Gull et al., 2019).

Espaços naturais ao ar livre, como espaços florestais ou praias, são ambientes com maior número de *affordances*. ou seja, com mais possibilidades que poderão ser percebidas pelas crianças, através dos diversos sentidos, como oportunidades para se envolverem com o meio, do que espaços de cariz mais artificializado, como a esmagadora maioria de recreios escolares ou parques. O mundo natural é, frequentemente, mais rico em peças soltas – folhas, paus, pedras, terra, areia, etc. – aos quais se juntam as mudanças e transformações que ocorrem ao longo do ano para enriquecer estes contextos que, assim,

oferecem surpresa, suscitam curiosidade e interesse e convidam à exploração (Casey & Robertson, 2016; Cruz, 2013). As atividades regulares na Natureza e a conexão com o meio natural revelam-se, assim, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e para a promoção da sua qualidade de vida.

A escola para além das quatro paredes da sala

Cruz (2013), citando Azevedo et al., afirma que as crianças passam grande parte do seu dia na escola, realidade que se tem vindo a intensificar devido às exigências profissionais a que os pais estão sujeitos, impedindo-os de usufruírem mais tempo de qualidade com os seus filhos. A este facto, junta-se uma obsessão excessiva pela segurança e proteção das crianças que faz com que estas vejam diminuído o tempo que podem passar no exterior, movendo-se de forma livre e vivendo situações que representem desafios ao seu corpo e à sua mente. Pais e educadores vigiam e supervisionam as crianças de forma constante, retirando-lhes oportunidades para se confrontarem e ultrapassarem situações de risco e os seus próprios medos, para que desenvolvam autoconfiança e capacidade e, no futuro, saibam avaliar e evitar reais situações de perigo (Hanscom, 2018; Neto, 2020).

Segundo Neto (2020), os recreios escolares representaram, durante as últimas décadas, locais mais seguros do que a rua, onde as crianças ainda tinham tempo para brincar livremente, enquanto aprendiam conceitos fundamentais de cidadania. Contudo, os períodos passados no exterior foram, progressivamente, diminuindo, à medida que aumentava a importância atribuída às aprendizagens formais, associadas à ideia de que estas apenas acontecem dentro da sala de aula. Como resultado, assistiu-se a um aumento do número de horas que as crianças têm de passar sentadas e quietas na escola e, por isso, no seu dia-a-dia.

Na escola, contrariam-se as características que definem a infância, solicitando-se, fundamentalmente, a atividade simbólica, ou seja, as representações mentais dos conteúdos a aprender (Freire, 2011; Rios & Moreira, 2015). Contudo, existe um mundo concreto, real, com o qual as crianças se relacionam. É através das ações corporais, das emoções e dos sentimentos que as crianças interagem com o mundo que as rodeia e compreendem as relações que existem entre os vários aspetos que o compõem, pelo que se constituem pilares fundamentais do processo educativo (Freire, 2011; Neto, 2020). A experiência corporal – o que veem, cheiram, sentem, manipulam – é o elemento que liga estes dois mundos,

permitindo transformar tais experiências em símbolos. Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um mesmo organismo e, por isso, segundo Rios e Moreira (2015), é essencial que, no processo educativo, se estabeleça um elo entre o movimento e o desenvolvimento mental das crianças. Não é razoável esperar que as crianças passem do mundo concreto à representação mental sem que recorram à ação corporal. (Freire, 2011) acrescenta que interações significativas com os conceitos a aprender facilitam a sua internalização e apropriação, passando de meros conteúdos a aprender a informação relevante que pode ser utilizada no mundo real. Assim, se as crianças levam todo o corpo, e não apenas o cérebro, para a escola, esta não se poderá resumir à sala de aula (Neto, 2020).

Evidências científicas revelam um aumento da capacidade de apreender conteúdos e do rendimento escolar quando períodos em que as crianças estão sentadas são regularmente alternados com momentos de atividade física. Isto significa que crianças fisicamente ativas têm cérebros mais ativos e aprendem com mais sucesso os conteúdos mais abstratos, pelo que, durante os tempos letivos, deveria ser atribuído um papel de maior peso ao corpo das crianças (Aji & Khan, 2019; Castelli et al., 2015; Freire, 2011; Neto, 2020).

De acordo com Pereira et al. (citados por Cruz, 2013) à palavra recreio têm vindo a ser associados dois significados distintos: o de tempo e o de espaço. O recreio, enquanto tempo, corresponde às interrupções entre os tempos letivos, tratando-se de um período de pausa nas atividades orientadas, em que as crianças brincam livremente. O recreio, enquanto espaço, refere-se ao local para onde as crianças se dirigem nos intervalos dos tempos letivos, ou permanecem após as aulas, desenvolvendo diversas atividades livremente, local este a que os professores podem recorrer para desenvolver atividades relacionadas com os conteúdos programáticos previstos para o grupo de alunos que acompanham. Este último tipo de uso dado aos recreios escolares, contudo, não acontece tão frequentemente como seria desejável.

Uma significativa parte das escolas portuguesas ainda tem espaços exteriores diminutos e pouco naturalizados, muitas vezes degradados, desinteressantes e monótonos e, por isso, pouco atrativos para as crianças, oferecendo possibilidades muito reduzidas no que respeita às ao desenvolvimento das suas competências (Cruz, 2013; Neto, 2020). Ao longo das últimas décadas, o chão de terra e areia foi, progressivamente, substituído por asfalto e outros materiais sintéticos, as árvores deram lugar a equipamentos multifuncionais artificiais, padronizados e pouco desafiantes, tudo em nome de uma falsa segurança e da prevenção de acidentes que, de acordo com Hanscom (2018), os dados não corroboram. Um estudo em

escolas do 1.º CEB, de Azevedo et al., citado por Cruz (2013), veio confirmar esta realidade, revelando uma aposta na ocupação dos recreios escolares por campos desportivos e equipamentos semelhantes aos existentes em parques infantis, em detrimento de espaços, equipamentos e materiais diversificados e menos estruturados, potenciadores de jogos e brincadeiras e facilitadores do convívio entre as crianças, assim como a ausência de espaços verdes dos quais elas possam, efetivamente, usufruir.

A circulação entre espaços interiores e exteriores, de acordo com uma perspetiva de oferta alargada de estímulos desafiantes em diversas áreas do saber, possibilita a exploração livre e vivência do corpo de forma lúdica, as relações sociais e emocionais e o confronto com o risco e com o imprevisto. Só assim a escola conseguirá responder e ir ao encontro das capacidades, necessidades e níveis de desenvolvimento individual diferenciados, dando resposta a todas e a cada uma das crianças que as frequentam, com vista ao seu desenvolvimento pleno e harmonioso (Neto, 2020).

Diversos estudos mostram que o cérebro humano tem mais facilidade em apreender informação que lhe é significativa, útil, relevante, divertida ou emocionalmente relevante (Freire, 2011). É, por isso, fundamental despertar nas crianças o seu entusiasmo e curiosidade, a sua motivação intrínseca, para que se interessem e envolvam nos conteúdos a abordar, de forma que a aprendizagem seja um processo natural. Por mais diversificados que possam ser os materiais disponíveis dentro de uma sala de aula, estes nunca substituirão a riqueza dos elementos e fenómenos naturais associados aos contextos ao ar livre. Assim, os recreios escolares podem constituir-se como um valioso recurso na promoção de diversas aprendizagens contempladas no currículo, oferecendo oportunidades de confronto com situações espontâneas, imprevisíveis, desafiantes e arriscadas que, mesmo quando organizadas, facilitam a apropriação de conhecimentos, ao mesmo tempo que desenvolvem outro tipo de competências, como a cooperação, o espírito de equipa e a autorresponsabilização, de forma integral e holística (Cruz, 2013; Neto, 2020).

As escolas devem concentrar esforços para tornar os seus espaços exteriores mais atrativos para as crianças, permitindo maior diversidade de formas de brincar e aprender e, assim, proporcionar aprendizagens mais significativas ao ar livre, de acordo com as suas motivações e expectativas (Neto, 2020). Em muitos casos, não se trata de fazer grandes investimentos financeiros, mas apenas de transformar uma perspetiva que desvaloriza o potencial dos espaços exteriores das escolas, por desconhecimento ou por simples resistência

à mudança. Segundo Cruz (2013), locais amplos e naturalizados, com áreas diferenciadas que oferecem diferentes tipos de ambientes, experiências e desafios e uma diversidade de elementos soltos possibilitam que, mesmo os recreios mais modestos, representem contextos ricos de aprendizagem, quer informal, quer para o desenvolvimento de atividades formais nas diferentes áreas do saber.

Neto (2020) e Castelli et al. (2015) afirmam que a relação positiva que existe entre atividade física e desempenho académico deverá implicar uma revisão e mudança significativa no modelo organizativo do quotidiano das crianças na escola. Os recreios escolares devem ser integrados nos planos de ação educativa e não tidos apenas enquanto espaço e tempo de interrupção do tempo letivo, numa perspetiva redutora de que as crianças precisam de fazer pausas nas aprendizagens – que apenas acontecem dentro da sala de aula – e de gastar energia. Segundo Neto (2020), os espaços exteriores das escolas proporcionam contextos de interação, de descoberta e de experimentação que, para a maior parte das crianças, se constituem como momentos de prazer, em que assumem o papel de pequenos pesquisadores, e que guardarão enquanto memórias de infância.

No século XXI, e sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, faz sentido olhar para toda a escola enquanto um espaço de aprendizagem onde se promovem experiências educativas desafiantes, tanto no interior como no exterior, apelando ao uso de todo o corpo através da exploração livre, descoberta, pensamento crítico, curiosidade, resolução de problemas, sociabilização e partilha de saberes (Neto, 2020; Stephen et al., 2010).

A gestão curricular e os alunos

Pretendendo este relatório contribuir o estudo do papel que os contextos ao ar livre poderão assumir nas aprendizagens que as crianças realizam em meio escolar, considerou-se pertinente um olhar mais atento sobre as mesmas, que se concretizam no currículo.

Roldão e Almeida (2018) definem currículo escolar como o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, a realizar pelos alunos e que cabe à escola o papel de garantir e organizar. As aprendizagens que compõem o currículo variam conforme as necessidades sociais, as necessidades económicas, os valores e as ideologias de uma sociedade. Estas variações ocorrem de forma cada vez mais acelerada, sobretudo devido à rápida evolução do conhecimento científico e da tecnologia que

se vive no século XXI, o que exige da escola ajustes do currículo e das formas de o gerir que acompanhem estas variações, de modo a adequar a oferta às necessidades dos tempos (Martins et al., 2017; Roldão & Almeida, 2018). Neste contexto, Roldão e Almeida (2018) afirmam que o equilíbrio entre as componentes disciplinares que integram um conjunto de conhecimentos humanístico-científicos e as competências com que se pretende apetrechar os alunos, não se tem revelado tarefa simples.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986) prevê, no ponto 4 do artigo 2.º, a resposta da escola às necessidades de todos os que a frequentam, no que respeita ao desenvolvimento pleno e harmonioso da sua personalidade “(...) incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (p.3068), de acordo com as diferentes realidades sociais em que se inserem. O mesmo documento pressupõe uma organização curricular promotora do desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral das crianças, de forma equilibrada e harmoniosa, assegurando o direito à diferença e o respeito pelas personalidades e projetos pessoais de cada um, considerando e valorizando os seus diferentes saberes e culturas. Contudo, a realidade da maioria das escolas públicas portuguesas mantém, até aos dias de hoje, modelos de organização baseados no princípio da normalização, segundo o qual o professor ensina, apresentando a matéria, para um conjunto de alunos cuja capacidade de acompanhar o que é transmitido se considera semelhante – olhando para todos como se fossem um só – apesar da cada vez maior heterogeneidade que caracteriza a nossa sociedade (Neto, 2020; Roldão & Almeida, 2018).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) surge, assim, como resposta à preocupação em se criar um referencial que contempla os princípios, valores, visão e competências considerados desejáveis para todos os alunos que terminam a escolaridade obrigatória, na sociedade dos nossos dias. Este documento sustenta que o modelo de escolarização atual visa, mais do que a mera aquisição de conhecimentos, a capacidade de aprender, de compreender e de pensar sobre as realidades naturais e sociais do mundo. Pretende-se que os alunos desenvolvam um conjunto de princípios, valores e competências, que os dotem de ferramentas que lhes permitam responder “às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (p.7). Assim, a escola deverá contribuir para a formação de jovens que se conheçam a si próprios e conheçam e respeitem os princípios fundamentais em que assenta a sociedade democrática, sejam capazes de analisar e questionar criticamente a realidade e a informação com que são confrontados, de

pensar de forma crítica, autónoma e criativa, de comunicar e de se relacionar com os outros, de trabalhar colaborativamente e de tomar decisões conscientes ao longo das suas vidas.

Assegurando a coerência do sistema educativo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) pretende ser um documento que apoia a execução e a gestão flexível do currículo nas escolas. Trata-se de orientar o trabalho de políticos, gestores e professores para que se encontrem as melhores soluções e os recursos mais eficazes para que todos os alunos aprendam, ou seja, “para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente” (p.32).

A gestão curricular constitui-se, de acordo com Roldão (1995), como um conjunto de processos e procedimentos nos quais se baseia a tomada de decisões relativamente à implementação e organização de um currículo, no contexto de uma instituição escolar. Estas tomadas de decisão ocorrem em diversos níveis que, por sua vez, se articulam entre si: nível central (currículo nacional), nível institucional (projetos educativos e projetos curriculares de cada escola), nível grupal (projetos curriculares de turma) e nível individual (opções na sala de aula) (Roldão & Almeida, 2018).

As decisões tomadas nos níveis institucional, grupal e individual interrelacionam-se e influenciam-se “num processo que é sempre circular, potenciador de novas dinâmicas educativas, e tendo como referência o currículo nacional” (Roldão & Almeida, 2018, p.21). Interessará, nesta altura, direcionar o foco deste trabalho para os níveis grupal e individual.

Como descrito por Roldão e Almeida (2018), tradicionalmente, a gestão curricular acontecia a um nível central, de forma uniformizada, estereotipada e longe daqueles que, efetivamente, faziam uso dos currículos, apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986) já referir, no artigo 3.º, a descentralização das estruturas e ações educativas como forma de adequação às diversas comunidades e contextos escolares, cada um com as suas características específicas. Este modelo, porém, não respondia às necessidades da maioria dos alunos, com a sua personalidade, forma de aprender e nível de desenvolvimento singular. Mais recentemente, tem-se assistido a uma progressiva tendência para que as decisões sobre o que, porque e como ensinar, aconteçam mais próximas de cada escola, dos professores e dos alunos que a frequentam. É assim que a gestão autónoma das escolas surge, apoiada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), como uma alternativa mais eficaz e adequada às comunidades que servem, procurando-se encontrar caminhos diferenciados, dentro das

balizas nacionalmente estabelecidas, que leve todas as crianças que frequentam o sistema educativo a adquirir as aprendizagens curriculares previstas e socialmente reconhecidas como competências indispensáveis, de acordo com os seus objetivos (Roldão & Almeida, 2018).

Neto (2020) reitera que as escolas devem ser capazes dar respostas diferenciadas que se adequem aos projetos pessoais das crianças que as frequentam, abandonando o tradicional modelo de *one size fits all*, baseando-se, antes, em opções pedagógicas abertas e dinâmicas, em que as crianças deixam de ser “prisioneiras dentro de quatro paredes, em lógicas lineares de aprendizagem, reféns de corpos sentados e quietos, em silêncio, memorizando saberes que de algum modo são impostos” (p.128). Em cada criança há, antes de mais, uma pessoa que necessita de aprender a complexidade do mundo que a rodeia, de forma prazerosa, ativa e participada, de modo a possibilitar a apreensão significativa de conteúdos.

Quando um professor decide trabalhar determinada aprendizagem com os alunos, terá de tomar um conjunto de decisões relacionadas com a gestão do processo de aprendizagem, ou seja, do modo de fazer que julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida. Para tal, deverá pensar em atividades diferenciadas que tornem a aprendizagem mais significativa para todos e para cada um dos alunos e, igualmente, em formas de avaliar o impacto dessas opções na aprendizagem dos diferentes alunos (Roldão & Almeida, 2018).

Reconhecendo a diversidade das crianças como uma mais-valia para a comunidade educativa, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) veio reiterar a aposta numa maior autonomia das escolas e dos profissionais de educação, defendendo a adequação dos processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno para que sejam mobilizados os meios disponíveis de modo a possibilitar a todos a oportunidade de aprender e participar na vida da escola. As opções metodológicas deste documento assentam em “modelos curriculares flexíveis (...) e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses” (p.2919), de acordo com o disposto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

Situações interessantes e desafiantes que abranjam todas as áreas de aprendizagem, num cruzamento de saberes, darão origem a vivências escolares significativas, a partir das quais as crianças são orientadas no sentido de aprenderem a pensar e a interrogar-se sobre os fenómenos da vida e a sua complexidade, através de um corpo ativo e perante problemas por

resolver, valorizando-se a descoberta e, assim, a satisfação da curiosidade natural das crianças, em detrimento da imposição de saberes. Nesta perspectiva, o currículo, e os objetivos e conteúdos nele previstos, não deve ser visto como um documento prescritivo, mas sim, servir apenas enquanto referência, a partir do qual se constroem as situações de aprendizagem com a participação dos professores das crianças, abrindo espaço para que estas manifestem a sua curiosidade, partilhem ideias, experimentem e, em cooperação, desenvolvam a sua capacidade de resolver problemas (Neto, 2020).

Retomando o exposto nos tópicos anteriores, os recreios escolares, enquanto espaços exteriores, podem funcionar como mais um recurso educativo e como palco pedagógico, à disposição dos professores e das crianças, contribuindo para a criação das tais situações diversificadas e estimulantes promotoras de momentos de exploração, descoberta, recordação, expressão, aplicação e transferência. Mais ainda, a conexão entre espaços exteriores e espaços interiores apoia uma aprendizagem natural que procura a complexidade e as relações interdisciplinares, por oposição a uma aprendizagem abstrata do conhecimento em que os conteúdos programáticos são pré-estabelecidos (Neto, 2020).

O papel do professor

Considerou-se fazer sentido, neste contexto, dedicar um espaço deste capítulo ao professor, aquele cujo papel mais diretamente influencia as experiências de aprendizagem das crianças em contexto escolar e, assim, a qualidade do processo educativo. As mudanças cada vez mais aceleradas que caracterizam a nossa sociedade, exigem que os professores sejam capazes de ir ajustando o seu desempenho às necessidades das crianças de hoje e aos contextos em que estas se inserem, prevenindo, assim, o insucesso escolar (Morgado, 2004).

O fenómeno da globalização, tão atual, traz heterogeneidade ao perfil de crianças que frequentam a escola, pelo que a responsabilidade dos professores em gerirem o currículo numa perspectiva inclusiva, que tenha em conta as diferentes realidades é cada vez mais desafiante, contudo, fundamental, estando contemplada no Anexo II do Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), documento que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Isto significa que os professores deverão desenvolver propostas pedagógicas flexíveis que tenham em conta os interesses e motivações de todas as crianças e integrá-los no trabalho que é desenvolvido, conferindo à escola um

ambiente mais familiar e acolhedor em que elas se possam ver refletidas e os seus saberes e experiências valorizados (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Morgado, 2004). Constituindo os espaços exteriores ambientes cultural e socialmente menos estereotipados, ao mesmo tempo que disponibilizam, tal como já referido, uma maior diversidade de *affordances*, que aumentam as possibilidades de ir ao encontro dos projetos pessoais de cada criança, estes deverão ser tidos pelos professores como recursos educativos, no desenvolvimento de propostas pedagógicas a favor da construção de contextos escolares inclusivos (Casey & Robertson, 2016).

Nesta perspetiva inclusiva, aos professores compete ajustar a sua ação educativa e organização do processo de ensino e de aprendizagem de modo a acolher de forma flexível, dinâmica e positiva as contribuições de cada uma das crianças, “estabelecendo uma prática que procura, efetivamente, operacionalizar os princípios de equidade e igualdade de oportunidades” (Morgado, 2004, p.27). Para tal, são necessárias metodologias de trabalho que mobilizem as crianças para realizarem aprendizagens significativas através de experiências pessoais e em grupo, suportadas pela mediação do adulto. Os espaços exteriores favorecem não só o aumento da diversidade dessas experiências, como o cruzamento e a integração das várias áreas de conhecimento, tal como acontece no mundo real (Neto, 2020).

Abandonando a postura de detentores e transmissores de conhecimento, os professores devem posicionar-se enquanto criadores de contextos e facilitadores de aprendizagens, disponibilizando meios que permitam às crianças apropriarem-se desses mesmos contextos e aprendizagens em função das suas vocações (Neto, 2020). Segundo Waite (2011), esta mobilização do foco do processo educativo para as crianças está na base de uma abordagem pedagógica mais diferenciada em que cada uma delas se envolve nas aprendizagens com maior prazer, trabalhando, ao mesmo tempo, a sua autonomia e autorregulação. Isto permite, ainda, que os professores fiquem mais disponíveis para observar as crianças em pleno processo de aprendizagem, momentos que constituem uma rica fonte de informação que deve servir de suporte à reflexão e à avaliação, tanto de conhecimentos, como das características de cada criança e do grupo, fundamental para uma seleção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem (Morgado, 2004; Waite, 2011). Waite (2011) realça que a observação enquanto componente do papel dos professores se encontra mais presente durante a educação de infância, tendendo a perder relevância à medida que aumenta o nível de escolaridade. De facto, a observação das crianças apenas é mencionada, no Anexo I do Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), referente ao perfil do educador de infância.

A construção de um ambiente de qualidade na escola, implica um afastamento dos professores da postura autoritária tradicional e do policiamento sistemático, inibidores da criatividade, felicidade e motivação das crianças para aprenderem, passando, antes, o seu papel por estabelecer relações positivas com as mesmas, e pela criação de um clima de bem-estar emocional e afetivo que predisponha para as aprendizagens através do genuíno envolvimento das crianças no trabalho que é desenvolvido (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Morgado, 2004; Neto, 2020).

Segundo Morgado (2004), os professores devem constituir-se como uma base de apoio que, demonstrando expectativas elevadas sobre as crianças, promovem a autoconfiança e a responsabilidade das mesmas de modo a influenciar positivamente a forma como elas se percebem a si próprias. Expressando atitudes positivas em relação às crianças, num ambiente que apoia e fomenta a comunicação, os professores evidenciarão o seu interesse por elas, enquanto pessoas, e não somente enquanto alunos, o que tem efeitos positivos no desenvolvimento da sua autoestima e do seu sentido de competência e responsabilidade, essenciais para um desenvolvimento pessoal e social adequados. Neste sentido, Waite (2011) afirma que, pela sua natureza menos formal – característica referida no primeiro tópico do presente capítulo – onde as crianças se podem exprimir de forma mais livre do que na sala de aula, nos espaços exteriores surgem, com mais facilidade, momentos em que as crianças podem ser elas próprias, mobilizando aspetos da sua personalidade que não são revelados noutros contextos.

Para além das relações que os professores estabelecem com as crianças pelas quais são responsáveis, um ambiente positivo passa, também, pelas dinâmicas relacionais entre crianças e que, com a mesma importância, devem ser promovidas pelos professores, garantindo um clima relacional baseado na confiança e aceitação (Morgado, 2004). Estas interações que, tal como já referido, são favorecidas por vivências em contextos ao ar livre, serão a base para o desenvolvimento de competências sociais e para a construção de regras de convivência, fomentadas a partir de práticas de colaboração e respeito, no âmbito da formação para a cidadania democrática, de acordo com o previsto no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001).

O que, aqui, se expôs representa um corte com o modelo tradicional de ensino, em várias dimensões, sejam elas as perceções dos professores em relação à sua ação educativa, as perceções que têm das crianças, da sua forma de aprender, daquilo que devem aprender ou os elementos que se podem constituir como recursos educativos de aprendizagem. Em contextos

de mudança em educação, segundo Morgado (2004), é essencial considerar aspetos de natureza pessoal dos professores e que se traduzem, por exemplo, na sua interpretação de como tal mudança se refletirá no que respeita a alterações à sua prática profissional.

Niza defende que “a educação se funda na relação autêntica, com as pessoas autênticas, tal como são, e não tanto nos artifícios que, por vezes, se colocam para ocultar a visão do real das pessoas (...). Quem educa são as pessoas reais, tal como são” (Pereira & Ponte, 2010). Por outro lado, Neto (2020) e Waite (2011) afirmam que memórias de experiências vividas pelos adultos, em espaços ao ar livre e em contacto com a Natureza, influenciam as suas perceções acerca destes contextos e a sua predisposição para proporcionar às crianças o mesmo tipo de experiências. Apesar de um discurso generalizado, por parte dos professores, que defende opções pedagógicas centradas nas crianças e naquilo que são os seus interesses expressos e reconhece o contributo de contextos ao ar livre para este tipo de abordagem, o mesmo contrasta com as reduzidas oportunidades de utilização dos espaços exteriores das instituições fora do conceito de recreio enquanto pausa nas atividades, especialmente, com a entrada na escolaridade obrigatória (Waite, 2011). Não raras as vezes, a pressão para se dar prioridade aos resultados académicos das crianças leva os professores a caírem naquilo que são as suas conceções implícitas e que têm origem nas suas vivências enquanto alunos, sujeitos a modelos educativos tradicionais (Neto, 2020; Waite, 2011).

Sendo impossível alterar as memórias de infância dos adultos, o caminho para a mudança de atitudes passará pela adequação dos programas de formação de professores e pela implementação de políticas educativas em torno de princípios, valores, conceitos e práticas, facilitadores da construção de culturas de qualidade nas escolas (Morgado, 2004). Neste sentido, atribuir maior autonomia e flexibilidade às escolas poderá ter um impacto significativo nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores; quando tal não se verifica, os professores sentem-se espartilhados pela rigidez da organização escolar, altamente estruturada, e refletem esta sensação nas crianças, retirando-lhes liberdade de escolha e de participação no processo de aprendizagem; voltar a fechá-las dentro das quatro paredes é um dos primeiros passos (Waite, 2011).

Capítulo III – Opções metodológicas

▪ Paradigma e metodologia

Para a presente investigação, que decorreu da intervenção realizada no âmbito da prática supervisionada em que o presente relatório se insere, tornou-se relevante a definição do paradigma, ou perspectiva, com que a mesma se iria desenvolver e que, de acordo com a intencionalidade e conceções que lhe subjaziam, a iriam orientar.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação (p.52)”. Mais concretamente, Coutinho (2014) define paradigma de investigação como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico”. Em investigação científica, um paradigma cumpre não só a função de unificar conceitos e pontos de vista como a de legitimar o conhecimento produzido através de critérios de validade e interpretação.

Sobral (2014) afirma existirem diferentes paradigmas de investigação, cada um deles implicando perspectivas distintas acerca de como, o quê e para quê investigar. Quer isto dizer que a natureza do conhecimento, a forma como é adquirido e como é utilizado de modo a contribuir para o progresso científico e social, varia de acordo com as diferentes perspectivas, cada uma delas assumindo visões ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas que orientam a relação do investigador com o objeto de estudo, nomeadamente, a forma de se relacionar com a realidade, com o conhecimento e com as descobertas que emergem da sua investigação (Colmenares, 2012; Sobral, 2014).

Atualmente, de acordo com Coutinho (2014), a opinião mais consensual defende a classificação de três paradigmas de investigação em Ciências Sociais e Humanas: o paradigma positivista ou quantitativo, o interpretativo ou qualitativo e o sociocrítico ou emancipatório. Com o intuito de situar a presente investigação, referem-se, de seguida, as principais características de cada um destes três paradigmas.

O paradigma positivista ou quantitativo, tradicionalmente seguido pela investigação, defende o conhecimento baseado na observação dos factos, das “coisas como elas são”, com o intuito de prever e controlar os fenómenos para se conhecer e explicar a realidade. Segundo este paradigma, o investigador, subjetivo, totalmente independente do seu objeto de estudo,

objetivo, deve adotar uma postura neutra, levantando hipóteses e submetendo-as à confrontação empírica sob rigoroso controlo experimental. A validade do conhecimento está apenas dependente da correta aplicação dos processos metodológicos, não considerando o processo de investigação em si. Este paradigma parte do pressuposto de que as coisas não acontecem de forma arbitrária, existindo uma ordem e razão no mundo social que permitem encontrar relações causa-efeito, tal como no mundo físico. É, pelas razões mencionadas, um paradigma marcado pelo determinismo – há uma verdade que pode ser descoberta – pela racionalidade – não admite explicações contraditórias – pela impessoalidade – preza a objetividade em detrimento da subjetividade – e pela previsibilidade – o objetivo é fazer generalizações que permitam prever e controlar os fenómenos (Coutinho, 2014).

O paradigma qualitativo ou interpretativo, ao contrário do positivista, aceita a existência de múltiplas realidades, construídas socialmente e experienciadas em situações particulares, nas quais as pessoas agem com respostas que não podem ser predeterminadas. Assim, para compreender o comportamento humano, o investigador deve introduzir-se no processo de investigação, através de métodos como a observação participante, pelo que o seu papel enquanto construtor de conhecimento é valorizado neste paradigma (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2014). Através dele, o investigador tenta compreender, interpretando subjetivamente, o significado que os acontecimentos e as interações têm para os sujeitos, procurando entrar no seu mundo pessoal.

Em termos metodológicos, o terceiro paradigma, sociocrítico ou emancipatório, assemelha-se ao paradigma qualitativo, porém, apresenta uma componente ideológica que lhe confere um cariz interventivo, com o qual se pretende a transformação da realidade e a emancipação dos sujeitos da investigação. Este paradigma tem em conta tanto os valores dos participantes como os do investigador, adotando este uma postura mais implicada do que nos outros paradigmas, que assume a subjetividade da realidade (Sobral, 2014). Segundo Habermas (citado por Coutinho, 2014), autor da Teoria Crítica, que esteve na origem do paradigma sociocrítico, um conhecimento objetivo não é possível – qualquer investigador encontra-se sempre enquadrado num dado grupo social, pelo que a sua perspetiva nunca é completamente neutra. “O conhecimento é sempre uma construção social ligado a um interesse de cariz técnico (paradigma positivista) ou a um interesse de comunicação prática (paradigma qualitativo) ou ainda a um interesse *crítico emancipatório*” (Coutinho, 2014).

O presente projeto procurou, por um lado, descrever e conhecer as rotinas e os fenómenos que caracterizam o contexto educativo natural em que se insere o grupo de crianças participantes do projeto e, por outro, introduzir algumas modificações, fundamentadas pela teoria agora apresentada. Pretendia-se, assim, contribuir para a compreensão da influência de opções pedagógicas que contemplem atividades ao ar livre, em tempo letivo, fazendo uso do recreio escolar e dos recursos que o mesmo oferece, nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças. Para além disso, desejava-se a integração do sentido e ação críticos das crianças participantes no mapeamento de possibilidades de interações pedagógicas no espaço de recreio, centrada no interesse das mesmas enquanto atores e possuidores de um conhecimento experienciado, a partir de um corpo ativo, pesquisador e emocionalmente ligado aos diferentes espaços e recursos de aprendizagem do exterior. Numa perspetiva que defende o enriquecimento e a diferenciação das aprendizagens que cada criança faz na escola, de acordo com os seus interesses, através de experiências que proporcionam um contacto próximo com o mundo real de cada uma, as propostas apresentadas pretendiam ser práticas e transformadoras, com vista à melhoria da qualidade das vivências que as crianças fazem na escola, pelo que se considera que este projeto de intervenção se enquadra no paradigma sociocrítico.

Em relação à metodologia adotada para o desenvolvimento da presente investigação optou-se por utilizar uma perspetiva qualitativa, sendo esta a que, segundo Bogdan e Biklen (1994), melhor se adequa a investigações que pretendem compreender os fenómenos no seu contexto natural, a partir de um contacto aprofundado com os indivíduos participantes e da observação e descrição dos respetivos comportamentos, no seu contexto ecológico natural. A investigação realizada enquadra-se, assim, naquilo que são as principais características da metodologia qualitativa identificadas por Bogdan e Biklen (1994):

- Recolha de dados feita em situação, a partir de uma quantidade significativa de tempo passada no ambiente natural por parte da investigadora, o que permite uma melhor compreensão dos comportamentos observados. A informação recolhida será, por sua vez, complementada com outra, obtida através do contacto direto com os participantes, sendo a interpretação de toda a informação um instrumento-chave para a análise a efetuar;
- Dados de cariz descritivo relativamente aos comportamentos a observar;
- Foco de interesse da investigação que incide no processo observado e não apenas nos resultados obtidos;

- Análise dos dados feita de modo indutivo, ou seja, as conceções são construídas à medida que se analisam e interpretam os dados e não com o objetivo de testar hipóteses previamente formuladas; parte-se, assim, de uma perspetiva mais aberta que se vai tornando mais específica ao longo do processo;

- Significado resultante dos dados recolhidos é essencial, pois é a partir dele que procuramos compreender o modo como os participantes, nas suas diferentes perspetivas, dão sentido às suas vivências.

▪ **Participantes**

A caracterização detalhada do grupo de crianças que participou no projeto de intervenção encontra-se descrita no Capítulo I do presente relatório.

A partir da mesma, constatou-se que o trabalho destas crianças era, essencialmente, autónomo, individual ou a pares, e que aulas diretas e coletivas aconteciam por solicitação das mesmas, para conteúdos específicos nos quais sentiam mais dificuldades. Este trabalho autónomo era desenvolvido de forma diferenciada, de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento que as crianças vão demonstrando ao longo do seu percurso escolar.

Independentemente do grau de autonomia, na grande maioria do tempo, o trabalho acontecia, essencialmente, dentro da sala de aula. Verificaram-se, contudo, situações pontuais em que algumas crianças pediram permissão à professora para realizar as tarefas – as mesmas que fariam em contexto interior – no recreio escolar, durante o tempo de Trabalho Autónomo. Esta permissão foi várias vezes concedida, tendo como condição a permanência dos alunos que o fizessem num local que fosse visível de uma das janelas da sala de aula.

▪ **Técnicas e instrumentos de investigação**

Para a recolha de dados foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos, de acordo com a informação que se pretendia. Assim, recorreu-se à observação naturalista participante com recurso a notas de campo e grelha de observação, ao mapeamento com registo fotográfico e à entrevista.

Observação naturalista participante

A técnica com maior expressão nesta investigação foi a observação naturalista participante, à qual se recorreu, numa base diária, ao longo de todo o projeto de intervenção. A componente de observação, apesar de constante, foi sofrendo variações, nomeadamente, no que respeita aos elementos a observar. Já a componente participativa, também sempre presente, tornou-se cada vez mais significativa ao longo do estudo, de acordo com o procedimento previsto por Bogdan e Biklen (1994) para os investigadores de campo. Deste modo, a investigadora teve a oportunidade de introduzir-se, progressivamente, no contexto em que a investigação seria desenvolvida, familiarizando-se com o mesmo e, ao mesmo tempo, dando-se a conhecer e ganhando a confiança dos participantes no projeto.

▸ Ficheiro Lá Fora

Definido o contributo que os recreios escolares poderão representar para as aprendizagens significativas dos alunos do 1.º CEB como objeto de estudo da presente investigação, houve necessidade de se criarem oportunidades intencionais de trabalho para observação, no sentido de as crianças fazerem uso do espaço exterior da escola enquanto recurso educativo de apoio às aprendizagens previstas no âmbito dos objetivos de aprendizagem que orientam o seu trabalho.

Foi, então, criado um ficheiro, denominado ficheiro Lá Fora (Anexo I), que reunia um conjunto de fichas – construídas à semelhança das já existentes em sala – com propostas que iam ao encontro dos objetivos de aprendizagem nas áreas curriculares de Português e Matemática e que, de acordo com as observações feitas nas primeiras semanas do projeto, estavam a ser trabalhados durante o período de intervenção. Estas propostas tinham a particularidade de implicar saídas para o recreio da escola e o recurso a elementos nele existentes, tendo constituído, assim, a forma de se integrarem momentos de trabalho ao ar livre na organização do trabalho semanal dos alunos.

Inspirada na diferenciação pedagógica que caracteriza o trabalho do grupo, a construção do ficheiro Lá Fora teve em conta os diferentes níveis de desenvolvimento revelados pelas do grupo, procurando ir ao encontro das competências e capacidades de cada uma delas, para que todas tivessem a oportunidade de integrar o projeto.

A Tabela 1 apresenta a área curricular trabalhada em cada ficha e, respetivamente, o – ou os – ano(s) de escolaridade a que se associavam os conteúdos abordados.

A lista de objetivos a que as crianças que se encontravam ao nível do 3.º ano de escolaridade recorriam para gerir o seu trabalho autonomamente foi, para complementar as observações realizadas, o material analisado para tomar conhecimento do leque de conteúdos que poderiam ser integrados no ficheiro Lá Fora.

Tabela 1.

Área curricular e ano de escolaridade dos conteúdos abordados em cada ficha

Ficha	Área curricular	Ano de escolaridade
1	Português	1.º e 2.º
2	Matemática	3.º
3	Matemática	3.º
4	Português	1.º 2.º e 3.º
5	Português	2.º e 3.º
6	Matemática	3.º
7	Matemática	3.º
8	Português	3.º
9	Matemática	1.º e 2.º
10	Matemática	1.º e 2.º
11	Português	3.º

A estrutura das fichas do ficheiro Lá Fora obedeceu intencionalmente à organização das fichas já existentes em sala, de modo a facilitar a familiarização e manipulação autónoma por parte das crianças.

Cada ficha apresenta, no início, um quadro indicando os respetivos objetivos de aprendizagem, identificados com o número a que correspondem na lista de objetivos na qual as crianças se baseiam para selecionar aqueles a que se propõem trabalhar, ao longo do ano letivo. Veja-se os exemplos apresentados na Figura 2 e na Figura 3.

Figura 2.

Objetivos de aprendizagem de Matemática a trabalhar na ficha 7

Diagramas de Venn		7
Objetivos:		
M122	Interpretar diagramas de Venn e de Carroll	
M123	Determinar a reunião de dois conjuntos	

Figura 3.

Objetivos de aprendizagem de Português a trabalhar na ficha 11

Alfabeto de pedras - classes de palavras		11
Objetivos:		
P86 - P89	Identificar nomes próprios e comuns (incluindo os coletivos), o grau dos nomes, o género e o número de uma palavra	
P93 - P96	Identificar os determinantes possessivos e demonstrativos, quantificadores numerais (ordinais e cardinais) e advérbios de negação e afirmação	
P99 - P100	Identificar e conjugar verbos no presente, pretérito perfeito e futuro.	

No caso das fichas cujos conteúdos correspondiam ao 1.º ou 2.º anos de escolaridade, consultou-se o documento do Ministério de Educação que identifica as respetivas aprendizagens essenciais a adquirir pelas crianças, para as áreas curriculares de Português e de Matemática, de modo a completar a informação resultante das observações realizadas, não tendo, por isso, os objetivos um número associado (Figura 4 e Figura 5).

Figura 4.

Objetivos de aprendizagem de Português a trabalhar na ficha 1

Alfabeto de pedras - 28 palavras		1
Objetivos:		
Iniciação à leitura e à escrita		

Figura 5.

Os objetivos de aprendizagem de Matemática a trabalhar na ficha 9

9
Contar as dezenas com ajuda da Natureza
Objetivos:
Ordens decimais: unidades e dezenas
Contagens de 10 em 10

Uma vez que os quinze alunos que trabalham autonomamente o fazem de forma diferenciada, o leque de conteúdos abordados pelo grupo, para uma dada disciplina e num dado período, é diverso. Esta metodologia de trabalho não permitiu planificações muito antecipadas, uma vez que era necessário esperar pela segunda-feira de manhã, momento em que os alunos definiam o seu plano de trabalho para essa semana, para saber quais seriam os conteúdos a trabalhar num futuro próximo.

Veja-se um exemplo. Ao longo das primeiras semanas de observação, verificou-se que algumas crianças que trabalhavam objetivos de Matemática relacionados com Geometria, nomeadamente, a identificação de retas perpendiculares e paralelas e o reconhecimento dos diferentes ângulos e das respetivas características que os definem, revelaram dificuldades nestes conteúdos, durante o tempo de Trabalho Autónomo. O registo destas situações esteve na origem da seleção dos objetivos para a construção da ficha 2, denominada Retas e Ângulos.

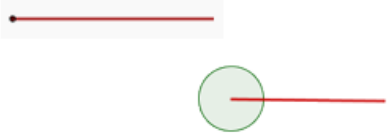
Partindo-se da ideia de que as aprendizagens, quando colocadas em contexto, adquirem funcionalidade e significado, tendo mais hipóteses de serem interiorizadas pelas crianças, esta ficha propunha que a identificação dos tipos de retas e ângulos mencionados a partir de uma observação atenta do espaço exterior (Figura 6).

O ficheiro Lá Fora começou por reunir seis fichas, às quais se juntaram outras, ao longo das quatro semanas de intervenção, cuja seleção de conteúdos foi suportada por observações focadas no trabalho das crianças, perfazendo um total de onze fichas.

Figura 6.

Exemplo de uma das tarefas da ficha 2 – Retas e Ângulos

Vai até ao recreio da escola e procura:	
Duas retas paralelas	
Desenha-as	Onde as encontraste? _____ _____ _____
Duas retas perpendiculares	
Desenha-as	Onde as encontraste? _____ _____ _____



Em todas as fichas, procurou-se integrar tarefas que implicassem a observação ou exploração de elementos relacionados com o espaço exterior da instituição, de forma a promover um envolvimento mais profundo das crianças com o contexto. Sempre que possível, foram, igualmente, incluídas tarefas de manipulação desses ou de outros materiais, para atribuir ao trabalho desenvolvido um cariz prático, que levasse as crianças a ir para além do mero registo da informação. Nestas situações, as fichas apresentavam, depois do quadro de objetivos, uma lista do material que seria necessário à sua realização, seguida do procedimento a adotar, tal como demonstra o exemplo da Figura 7.

Em algumas fichas foi, ainda, possível introduzir uma componente lúdica, convidando os alunos a jogarem um jogo, tal como o exemplo da Figura 7. Para este caso concreto – a ficha 1 - Alfabeto de Pedras: 28 Palavras – disponibilizaram-se cartões de imagens a que os alunos deveriam recorrer para escolher a palavra que deveriam escrever com o alfabeto de pedras (Anexo I). No caso da ficha 11 – Alfabeto de Pedras: Classes de Palavras –, que trabalhava conteúdos do 3.º ano, os cartões apresentados sugeriam que os alunos escolhessem uma palavra, que deveriam escrever com o alfabeto de pedras, a partir de um conjunto de características gramaticais a que a mesma deveria obedecer (Anexo I).

Figura 7.


Materiais e procedimentos para a ficha 1 – Alfabeto de pedras: 28 palavras

Convida um ou dois colegas para fazerem esta atividade contigo. Vão precisar de:

- Pedras: devem ter uma face plana e mais ou menos lisa para que possam escrever
- Tintas de várias cores e pinceis

ou

- Canetas de pintar



Vão até ao recreio da escola e recolham tantas pedras quantas as letras que existem no alfabeto. Sabem quantas são? _____.

Em cada pedra, pintem uma letra do alfabeto, maiúscula, decorando-a ao vosso gosto. Depois de a tinta secar, estão prontos para usar o alfabeto de pedras.

Comecem por escrever o vosso nome com o alfabeto de pedras. Se precisarem de repetir letras, é só pintar mais pedras. De seguida, desenhem o resultado no caderno, fazendo o contorno das pedras na folha e respeitando a cor de cada letra da pedra.

Agora, usem os cartões com imagens. Cada colega tira um cartão e escreve a palavra com o alfabeto de pedras. Os outros colegas confirmam se a palavra está correta, ajudando a corrigir se necessário. Confirmem na tabela de palavras e apontem no caderno as palavras que escreveram.

Ainda sobre o ficheiro Lá Fora, deu-se preferência a propostas em que o trabalho a desenvolver fosse elaborado a pares ou em pequenos grupos, numa perspetiva de proporcionar momentos em que as crianças pudessem revelar e trabalhar, para além de competências cognitivas, as suas competências sociais.

Embora não tenham sido pensados tempo de duração pré-estabelecidos para a realização das fichas, houve alguma preocupação para que as mesmas não se tornassem demasiado extensas. Assim, preveu-se que cada ficha pudesse ser concluída em um ou dois dos tempos de Trabalho Autónomo, querendo evitar-se que as crianças perdessem o eventual interesse pelas mesmas.

Para o acompanhamento do desenvolvimento do projeto ao longo do tempo foi criado e afixado na parede da sala de aula um instrumento de pilotagem que consistia numa tabela na qual os alunos deveriam assinalar as fichas do ficheiro Lá Fora a que se propunham realizar, bem como aquelas que iam terminando (Anexo II).

▸ Notas de campo e grelha de observação

Para a recolha de dados através da técnica de observação participante recorreu-se tanto a notas de campo como a grelhas de observação. As notas de campo são um relato escrito do que foi vivido, visto, ouvido, experienciado e pensado ao longo da intervenção (Bogdan & Biklen, 1994). Estes apontamentos, livres e mais ou menos detalhados, foram registados no Diário de Bordo, documento sempre presente e que inclui descrições da sala de aula, de algumas dinâmicas do grupo, de momentos observados, excertos de diálogos entre os diferentes atores e algumas reflexões pessoais.

Para o registo dos momentos relacionados com a proposta de intervenção em que as crianças se envolveram em atividades realizadas no recreio escolar a partir do ficheiro Lá Fora, foi elaborada uma grelha de observação (Anexo III), opção que se justifica pela intenção de recolha de dados relativos a aspetos comuns da participação das crianças que permitisse a sua posterior organização e análise. Por outro lado, estes momentos aconteceram sem fosse possível a sua planificação prévia e, sendo assim, as grelhas de observação foram uma forma de se agilizar o processo de coleta de dados pertinentes para a investigação.

A construção da grelha de observação foi elaborada de acordo com três categorias relativas ao comportamento das crianças aquando da realização das propostas do ficheiro Lá Fora. A primeira categoria reúne aspetos relacionados com a motivação intrínseca das crianças e com o prazer por elas demonstrado em realizar atividades que impliquem a saída para o recreio escolar. Para além do prazer e satisfação, a motivação intrínseca foi, também, avaliada através do envolvimento das crianças na tarefa e na sua capacidade de se manterem concentradas na mesma.

O segundo bloco de comportamentos diz respeito às competências sociais verificadas durante a realização das atividades no recreio escolar. Estas foram identificadas através dos seguintes comportamentos: a) forma de comunicação utilizada pelas crianças; b) capacidade de escuta e de aceitação de diferentes pontos de vista ou formas de resolver problemas que surgiam; c) partilha de ideias e sugestões associadas à realização das tarefas; d) interajuda.

O terceiro bloco de comportamentos a observar prende-se com as aprendizagens numa perspetiva interdisciplinar e com o significado a elas atribuído pelas crianças. Com esta categoria pretendia-se avaliar a capacidade de as crianças mobilizarem elementos do contexto

em que se inseriam para a realização das propostas e de estabelecerem relações com vivências pessoais anteriores e com a realidade que as rodeia.

O preenchimento das grelhas de observação recorreu a duas escalas de classificação, uma quantitativa e uma qualitativa, de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2.

Escala para registo das observações efetuadas

Motivação intrínseca	Competências sociais	Interdisciplinaridade
0 – Não verificado		S - Sim
1 – Raramente verificado		
2 – Pouco verificado		P - Pouco
3 – Verificado		
4 – Muito verificado		N - Não
5 – Sempre verificado		

No verso de cada grelha de observação foi deixado um espaço em branco com o título “observações” para que, sempre que possível e relevante, serem acrescentadas breves notas livres, mais descritivas, das observações feitas.

Cada grelha de observação estava associada a uma criança. À medida que escolhiam uma proposta do ficheiro Lá Fora para realizar, em articulação com o previsto no seu PIT e confirmando, previamente, com a professora esta era registada, bem como a data de realização e o tempo de duração.

Mapeamento de aprendizagens no recreio escolar

O contacto diário com as crianças ao longo das primeiras semanas do projeto relevou um grupo habituado a ser ouvido e envolvido nas propostas de trabalho que vão surgindo. No seguimento desta ideologia, fazia sentido dar-lhes voz e integrar, no projeto, a sua opinião acerca de um espaço do qual, no fim de contas, são elas as principais utilizadoras. Esta ideia concretizou-se com a dinamização de uma atividade de mapeamento de aprendizagens que, segundo a sua perceção, poderiam ser beneficiadas se realizadas no recreio da escola.

As crianças foram convidadas a ir para o espaço exterior da instituição e identificar elementos que pudessem apoiar a aquisição de conhecimentos previstos nos objetivos de aprendizagem. Foram criadas quatro molduras de cartão de cores diferentes, cada uma relacionada com uma das quatro áreas que compõem a matriz curricular do 1.º CEB – azul para Português, amarelo para Matemática, verde para Estudo do Meio e vermelho para Expressões Artísticas (Anexo IV). Durante a realização da atividade, as crianças recorreriam a estas molduras, enquadrando os elementos que identificavam como potenciais recursos de apoio às aprendizagens por elas propostas, e fazendo-se o registo fotográfico.

Foram, ainda, criadas duas plantas da instituição que se diferenciavam entre si pela cor – uma a preto e branco e outra a cores – e nível de detalhe dos elementos representados – uma apenas com os traços gerais e outra com mais detalhes (Anexo V). A apresentação destas plantas pretendia facilitar a articulação entre as aprendizagens identificadas e as diferentes zonas que compõem o espaço exterior e, assim, a tomada de consciência, por parte das crianças, das múltiplas potencialidades que o espaço exterior poderá representar para as suas aprendizagens. A opção por duas plantas com diferentes níveis de dificuldade quanto à interpretação, prendeu-se com o facto de se querer envolver todas as crianças na atividade, criando-se, assim, uma moldura de inteligibilidade mais inclusiva.

As aprendizagens identificadas pelas crianças seriam, posteriormente, localizadas na planta da escola com maior nível de detalhe.

- Registo fotográfico

O registo fotográfico, segundo Bogdan e Biklen (1994), encontra-se associado à investigação qualitativa, embora só nas últimas décadas tenha adquirido alguma expressão no campo das ciências sociais, devido à controvérsia que existe em torno da sua utilização. Enquanto alguns investigadores defendem que as imagens permitem a compreensão de aspetos que não podem ser investigados através de outras técnicas, outros sugerem que as mesmas pecam, não só pela omissão e distorção de elementos da realidade que representam, como pelo vasto leque de interpretações que podem originar. Este recurso tem sido frequentemente usado em estudos qualitativos com um olhar nas crianças, afastando-se da incompletude característica de um paradigma de investigação mais racionalista. O registo fotográfico permite a aproximação a uma visão na qual as crianças são atores sociais

participantes a serem integrados nas pesquisas, a partir de metodologias adaptadas às suas linguagens, sentidos e perspectivas, posição cultural e social e às suas culturas da infância (Mason & Hood, 2011).

Para a presente investigação recorreu-se ao registo fotográfico produzido durante a fase de recolha de dados para, além do intuito descrito anteriormente, simplificar a coleta de informação que se prendia com a percepção das crianças acerca do potencial do espaço exterior da escola no suporte às suas aprendizagens.

Entrevista

A entrevista, semiestruturada, aconteceu na forma de uma conversa coletiva com o grupo de crianças participantes e foi conduzida por um guião orientador (Anexo VI), pretendendo-se, assim, que o momento tivesse um cunho informal sem que se perdesse de vista a sua intencionalidade (Bogdan & Biklen, 1994). O guião da entrevista foi elaborado a partir de perguntas de resposta aberta que fomentavam a partilha das perspetivas pessoais e a livre expressão das opiniões das crianças, ao mesmo tempo que permitiam que o desenrolar da entrevista se fosse moldando de acordo com as contribuições que iam surgindo.

A entrevista foi realizada no contexto da apresentação do ficheiro Lá Fora, tendo como objetivo recolher informação relativa às preferências das crianças relativamente ao recreio da escola, ao tempo que lá passam e às suas percepções acerca das aprendizagens que nele podem ocorrer.

▪ **Procedimentos**

O projeto de intervenção decorreu entre 13 de abril e 18 de junho de 2021, período durante o qual o acompanhamento do grupo decorreu cinco horas por dia, numa média de quatro dias por semana, perfazendo um total de 180 horas. As diferentes fases associadas ao projeto de intervenção encontram-se organizadas na Tabela 3.

As primeiras seis semanas do projeto foram dedicadas à observação naturalista participante, de acordo com o descrito no subcapítulo anterior. À medida que era recolhida informação acerca das rotinas do grupo e dos conteúdos que estavam a ser trabalhados pelas diferentes crianças dentro da sala, e depois de discutida a proposta de intervenção com a professora, deu-se início à construção de alguns materiais que serviriam de apoio ao mesmo.

Tabela 3.*Calendarização das ações que constituíram o projeto de intervenção*

Período de tempo	13Abr a 18Jun									
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observação naturalista participante										
Construção dos recursos de apoio ao projeto										
Conversa coletiva/apresentação do projeto										
Realização das propostas do ficheiro Lá Fora										
Avaliação intermédia do projeto										
Realização da atividade de mapeamento do recreio										

No final da sexta semana, para apresentar ao grupo participante os contornos daquilo que seria a intervenção propriamente dita, no dia 21 de maio de 2021, foi organizado um tempo coletivo que se iniciou com uma contextualização da intervenção, naquilo que é a visão da escola e no trabalho desenvolvido pelos alunos, ao longo do ano letivo. Dinamizou-se, de seguida, uma conversa com as crianças, tendo por base o guião apresentado no Anexo VI, na qual estas foram questionadas sobre os seus gostos e perceções acerca do trabalho que, em tempo letivo, é realizado no recreio da escola. Este momento coletivo serviu, ainda, para apresentar o ficheiro Lá Fora ao grupo de crianças, abordando-se algumas questões relacionadas com a logística da sua utilização, nomeadamente, a forma como a seleção e realização das fichas deveriam ser integradas no seu trabalho regular.

As quatro semanas seguintes – entre 25 de maio e 18 de junho – constituíram a janela temporal em que as crianças foram convidadas a selecionar e realizar algumas propostas do ficheiro Lá Fora – semanalmente, uma de Português e uma de Matemática – de acordo com o seu PIT. Estas situações aconteceram sempre incluídas no tempo de Trabalho Autónomo, procurando-se, sempre que possível, acompanhar as crianças, de forma a poder observar os seus comportamentos, de acordo com os aspetos previstos na grelha de observação (Figura 8).

À medida que as crianças se propunham trabalhar uma ficha do ficheiro Lá Fora, recorriam à tabela afixada numa das paredes da sala para assinalar a ficha que haviam selecionado, a lápis. Uma vez terminada uma ficha, os alunos deveriam assinalá-la, a caneta, na mesma tabela. Este instrumento facilitou o acompanhamento do progresso da intervenção.

Figura 8.

Grupo de alunos trabalhando na ficha 1 do ficheiro Lá Fora



A proposta de identificação e mapeamento de aprendizagens proporcionadas pelo recreio escolar relacionadas com os objetivos de aprendizagem foi introduzida e realizada nas duas últimas semanas do projeto de intervenção. Organizada por quatro áreas curriculares – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas – esta atividade aconteceu em três momentos distintos, para permitir o trabalho em grupos de sete ou oito elementos, e facilitar, assim, a participação efetiva de todas as crianças. O primeiro grupo realizou a atividade no dia 8 de junho, tendo feito o levantamento das aprendizagens na zona este da instituição. Os restantes dois grupos realizaram a atividade no dia 16 de junho, em dois tempos letivos distintos e, tendo trabalhado numa área mais vasta – a zona oeste do recreio – os dois grupos mapearam as aprendizagens do mesmo espaço.

Em ambos os dias, a atividade iniciou-se, ainda dentro da sala, com uma conversa em grande grupo, na qual foi solicitado às crianças que identificassem uma imagem que lhes foi apresentada – uma versão simplificada da planta da instituição (Anexo V). As crianças que foram capazes de o fazer foram convidadas a apontar algumas das infraestruturas presentes na imagem. De forma a facilitar a integração das crianças que tinham mais dificuldade em reconhecer o desenho, foi apresentada uma segunda versão, mais detalhada, da mesma planta.

Num segundo momento, à medida que as crianças circulavam pelo espaço exterior e sugeriam uma aprendizagem que poderia ser feita a partir de elementos nele presentes, justificavam a sua proposta e fazia-se o respetivo registo fotográfico. Para tal, as crianças

deveriam enquadrar o elemento identificado numa das quatro molduras disponibilizadas, de acordo com a área curricular da aprendizagem que estavam a propor (Figura 9).

A existência de apenas quatro molduras foi intencional, pretendendo-se que as crianças se responsabilizassem por elas enquanto grupo e, ao mesmo tempo, fossem capazes de partilhá-las de forma cordial, ao longo da atividade.

Figura 9.

Molduras para identificação das aprendizagens no recreio da escola



As aprendizagens identificadas foram, posteriormente, localizadas numa das plantas da instituição; contudo, não houve disponibilidade de tempo para que esta tarefa fosse realizada com as crianças.

No final do projeto de intervenção, os dados recolhidos em cada uma das atividades foram reunidos e organizados, sendo apresentados no capítulo seguinte do presente trabalho.

Capítulo IV – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

A fase inicial, de observação participante, permitiu uma caracterização pormenorizada do contexto educativo em que o mesmo decorreria, enquanto se criava uma relação de proximidade com o grupo de crianças. Os primeiros dias foram de observação intensiva e com uma perspetiva mais geral que pretendeu relatar as rotinas e as dinâmicas vividas pelo grupo. Estas observações, descritas detalhadamente nas notas de campo registadas no Diário de Bordo, serviram de base ao tópico do capítulo I deste relatório – Caracterização do grupo. Ao longo das semanas, as observações tornaram-se mais pontuais, focando-se na identificação e descrição de aspetos específicos que respondessem à questão de investigação que serviu de base ao projeto de intervenção.

A componente participativa foi, no início, apenas pontual, tendo a aluna estagiária assumido um papel sobretudo de observadora e deixando-se observar, esperando a familiarização e aceitação progressiva do grupo. À medida que se foram desenvolvendo relações com as crianças, os momentos de participação aumentaram, muitas vezes iniciados pelas próprias e com uma iniciativa cada vez maior da aluna. Esta participação aconteceu, maioritariamente, nos momentos de Trabalho Autónomo, nos quais foi adotada uma postura de coadjuvação com a professora, apoiando o trabalho das crianças na realização das suas tarefas sempre que assim se justificava. Estes momentos contribuíram também para o conhecimento dos objetivos de aprendizagem que estavam, naquele período, a ser trabalhados por cada uma das crianças e que, por sua vez, suportaram a construção do ficheiro Lá Fora.

▪ Ficheiro Lá Fora

As observações na primeira fase do projeto permitiram verificar que os momentos letivos aconteciam, maioritariamente, dentro da sala. Apesar da facilidade de acesso ao exterior – uma porta direta para o recreio escolar – o espaço ao ar livre da instituição raramente era utilizado nos tempos letivos. Nas situações em que tal aconteceu, o mesmo serviu apenas enquanto um espaço alternativo de trabalho, que permitia às crianças trabalharem em pequenos grupos sem perturbarem ou serem perturbados pelos colegas. Ou seja, o trabalho realizado no exterior foi o mesmo do que o teria sido realizado em sala, somente com uma mudança de contexto. Apenas em duas situações se verificou o recurso ao

espaço exterior enquanto fonte facilitadora das aprendizagens das crianças – a produção de textos descritivos a partir da observação da paisagem circundante e o desenho à vista.

Houve, assim, necessidade de se proporcionarem tempos letivos em que a aquisição dos conteúdos pudesse acontecer no espaço exterior da instituição. O ficheiro Lá Fora, apresentado no capítulo anterior, veio responder a esta necessidade, tendo sido introduzido ao grupo enquanto recurso adicional a que as crianças poderiam aceder autonomamente se nele vissem algum benefício para o trabalho que iriam desenvolver.

A conversa coletiva com as crianças permitiu conhecer as suas perceções acerca das possibilidades de trabalho no espaço exterior da escola (Anexo VII). Embora a maioria das oito crianças que partilhou a sua opinião neste momento tenha apontado aspetos positivos – nomeadamente, sensações de calma, bem-estar e inspiração, o contacto com a Natureza, o ar fresco, o não estarem fechados numa sala e a maior liberdade movimentos – também surgiram preocupações. Algumas crianças referiram que o espaço exterior poderá condicionar o seu trabalho devido às condições climatéricas (chuva – que deixa o chão enlameado – e vento – as folhas de trabalho voam), à falta de conforto (não há mesas e cadeiras) e a fatores de distração (o barulho da rua e elementos do meio em movimento, como folhas das árvores). Estas preocupações justificam o facto de algumas crianças terem argumentado que o número de vezes em que vão trabalhar para o recreio escolar é suficiente, enquanto outras gostariam que acontecesse mais amiúde. Uma criança apontou o facto de a professora permitir que, pontualmente, os alunos trabalhem no exterior com a confiança que a mesma tem no grupo. Este comentário vem corroborar duas ideias apresentadas no segundo capítulo deste trabalho: a de que os espaços exteriores contribuem para um clima educativo positivo, que fomenta a autoconfiança, a autoestima e o sentido de responsabilidade das crianças, e a de que as idas ao espaço exterior, em tempos letivos, são tidas, numa abordagem mais conservadora, apenas enquanto recompensa pelo bom comportamento das crianças.

Em relação aos conteúdos programáticos que mais poderão beneficiar com tempos letivos desenvolvidos no recreio escolar, o Estudo do Meio foi a área curricular mais destacada, sendo referidas aprendizagens relacionadas com a Natureza – como o estudo das plantas (flores, folhas e árvores) e dos animais (insetos) – e com o meio urbano circundante (ruas). Apenas uma criança referiu o Português e nem a Matemática nem a Expressão Artística foram mencionadas.

Durante o período em que o ficheiro Lá Fora esteve disponível e houve oportunidade de observar a sua utilização por parte das crianças, quinze destas escolheram trabalhar, pelo menos uma vez, recorrendo a este documento. A Tabela 4, construída a partir do instrumento de pilotagem apresentado no Anexo II, mostra que, destas quinze crianças, oito realizaram apenas uma ficha, seis crianças realizaram duas fichas e apenas uma realizou três fichas.

Tabela 4.

Crianças que optaram pelo trabalho a partir do ficheiro Lá Fora

Criança	Fichas do Ficheiro Lá Fora						
	1	2	3	4	5	10	11
A.M.	■				■		
D.Co.	■				■		
I.P.	■						
L.M.	■					■	
S.M.	■				■	■	
Em.		■					■
M.L.		■					■
L.R.		■					
Rf.		■					
E.Ma.			■	■			
G.A.				■			
M.V.							■
M.B.							■
M.A.							■
Ir.							■

A observação dos momentos letivos ao ar livre com recurso ao ficheiro Lá Fora foi suportada pelo recurso a uma grelha de observação (Anexo III), cuja construção foi descrita no capítulo referente aos instrumentos e técnicas utilizados. O Anexo VIII mostra o preenchimento de uma das grelhas de observação.

Houve situações em que o trabalho proposto numa determinada ficha do ficheiro Lá Fora (fichas 1 e 4) aconteceu em dois momentos diferentes devido a limitações de tempo, pelo que, nestes casos, se fizeram duas observações e, como tal, dois registos.

A informação obtida a partir das observações foi, posteriormente, organizada em três tabelas, segundo as categorias que conduziram as observações efetuadas – motivação intrínseca, competências sociais e interdisciplinaridade. Assim, da Tabela 5, que apresenta os

resultados relativos à motivação intrínseca, observa-se que, na maioria das situações, as crianças que trabalharam no exterior a partir do ficheiro Lá Fora mostraram-se muito satisfeitas com esta possibilidade, tendo vinte e sete dos trinta registos a classificação 4 ou 5.

Tabela 5.

Resultados das observações relacionadas com a motivação intrínseca

Criança	Ficha	Motivação intrínseca							
		1. Satisfação		2. Interesse		3. Envolvimento		4. Distração	
A.M.	1	5	5	5	5	5	4	0	2
	5	5		5		5		2	
D.Co.	1	5	5	5	3	5	2	4	4
	5	5		5		2		4	
I.P.	1	5	4	4	3	3	2	3	4
L.M.	1	5	5	5	5	5	5	1	1
	10	5		4		3		2	
S.M.	1	5	5	5	5	5	5	2	1
	5	5		5		5		0	
	10	5		5		4		2	
Em.	2	5		5		5		1	
	11	5		5		5		1	
M.L.	2	4		3		3		3	
	11	5		5		5		1	
L.R.	2	5		5		5		2	
Rf.	2	5		5		5		2	
E.Ma.	3	5		5		5		0	
	4	3	1	3	2	3	1	2	4
G.A.	4	4	5	4	4	4	4	2	2
Ir.	11	5		5		5		0	
M.A.	11	5		5		5		0	
M.B.	11	5		5		4		1	
M.V.	11	2		3		4		1	

Os dados sugerem que as propostas desenvolvidas no exterior a partir do ficheiro Lá Fora foram realizadas pelas crianças de forma prazerosa, o que, segundo Neto (2020) e Waite (2011), contribui para uma melhor apreensão dos conteúdos trabalhados e, assim, para aprendizagens mais significativas e a mobilização destas para outros contextos das suas vidas.

O interesse nas atividades propostas, registou vinte e quatro observações com classificação 4 ou 5, das trinta observações realizadas, o que sugere que se conseguiu ir ao encontro daquilo que são as motivações das crianças, fator essencial para que as

aprendizagens a realizar aconteçam de forma significativa, de acordo com a teoria apresentada no segundo capítulo do presente relatório. Não se registaram situações de total ausência de interesse das crianças ou em que o mesmo tivesse sido raro. Tentando, no entanto, compreender as seis classificações intermédias, verifica-se que três destas corresponderam a um decréscimo do interesse revelado nas atividades em que as crianças (D.Co., I.P. e E.Ma.) trabalharam em dois dias diferentes a partir da mesma ficha, com um intervalo de uma semana entre os dois momentos, o que terá contribuído para uma quebra de continuidade do trabalho iniciado. Por outro lado, três das classificações 3 estão associadas a situações em que as crianças revelaram, igualmente, pouca satisfação com o trabalho no recreio escolar (M.L., E.Ma. e M.V.).

O terceiro aspeto da categoria relacionada com a motivação intrínseca prendia-se com o envolvimento das crianças na tarefa, tendo sido registadas vinte e duas observações com as duas classificações mais altas, 4 e 5, sete classificações intermédias, 2 e 3, e uma classificação inferior, de 1. Observa-se uma relação direta entre este e o segundo parâmetro desta categoria, ou seja, as oscilações observadas para os níveis de envolvimento acompanham as verificadas para os níveis de interesse. Assim, sugere-se que as razões que justificam as classificações registadas para ambos os parâmetros são idênticas. Esta relação apenas não se verifica para uma criança (M.V.) que, apesar do apenas moderado interesse que a tarefa suscitou, revelou bastante envolvimento na realização da mesma, sugerido, de acordo com as notas livres, pela possibilidade de trabalhar com os colegas.

Outra nota que se poderá fazer é a de que as classificações relativas aos níveis de envolvimento das crianças são, de forma geral, iguais ou inferiores às classificações associadas aos níveis de interesse, para uma mesma tarefa. Isto justificar-se com o quarto parâmetro observado – a facilidade com que as crianças se distraíam durante o tempo que permaneceram, no exterior, a trabalhar. Assim, parece razoável assumir-se que níveis de envolvimento mais baixos estão associados a níveis de distração mais elevados, mesmo quando o interesse pela tarefa é elevado.

Não se registaram observações em que as crianças estivessem permanentemente distraídas, havendo cinco registos de situações de muita distração, três deles associados a D.Co., criança que integra as medidas seletivas de suporte à aprendizagem com diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. Dezoito das observações registam situações de pouca ou moderada distração (classificações 1 e 2). De acordo com as notas

livres, os fatores de distração das crianças deveram-se, sobretudo, à excitação pelo facto de se encontrarem numa situação pouco habitual, com menor supervisão de um adulto, e à presença de elementos que mais facilmente comprometem a sua concentração, elementos que, de resto, foram referidos pelas próprias crianças na conversa coletiva. Esta questão é ultrapassada quando se rompe com a ideia conservadora ideia de que as aprendizagens apenas se fazem dentro de quatro paredes e se integra, regularmente, o trabalho no exterior, convidando as crianças a circular livremente entre os diferentes espaços da escola, em função dos conteúdos a trabalhar, na procura de vivências escolares com significado (Neto, 2020).

A segunda categoria dizia respeito à observação de competências sociais, nomeadamente, o nível de cordialidade entre as crianças, a capacidade de escuta e aceitação das intervenções dos colegas, a partilha de ideias acerca da tarefa a desenvolver e a disponibilidade para prestar apoio aos restantes elementos do grupo. Os resultados encontram-se organizados na Tabela 6.

O parâmetro relativo à forma como as crianças comunicavam entre si apenas registou uma situação em que L.M. usou um tom menos cordial devido a um conflito relacionado com a partilha de materiais. Todas as restantes observações revelaram que as crianças eram capazes de comunicar controlando o seu tom de voz, apesar de se encontrarem num espaço aberto e do entusiasmo devido à possibilidade de trabalharem no recreio da escola, e recorrendo a expressões como “se faz favor” e “obrigado”.

No que respeita ao segundo parâmetro, registaram-se três situações em que a capacidade de escuta e, sobretudo, aceitação de opiniões e comentários dos colegas foi moderada (classificação 3). Recorrendo às notas livres, verifica-se que, no caso da criança I.P., a sua dificuldade em acompanhar o trabalho proposto pela atividade fez com que se afastasse um pouco dos colegas e permanecesse mais isolada em alguns momentos, mesmo quando convidada a participar. Em relação a Em., esta trabalhava com M.L., perante a qual tinha uma postura frequentemente autoritária e que se manteve durante os momentos de trabalho no exterior. A terceira classificação 3 foi registada com E.Ma., que revelou dificuldade em compreender a tarefa e, como tal, escutava as ideias do colega, mas ignorava-as por não saber se se adequavam ao que era pedido.

Tabela 6.*Resultados das observações relacionadas com as competências sociais*

Criança	Ficha	Competências sociais							
		1. Comunicação		2. Escuta e aceitação		3. Partilha de ideias		4. Apoio aos colegas	
A.M.	1	5	5	5	5	5	5	5	5
	5	5		5		5		5	
D.Co.	1	5	5	5	5	5	5	5	5
	5	5		5		5		5	
I.P.	1	4	4	4	3	5	2	5	2
L.M.	1	4	3	4	4	5	5	5	4
	10	5		5		5		5	
S.M.	1	4	4	4	5	5	5	5	5
	5	5		5		5		5	
	10	4		5		5		5	
Em.	2	4		3		5		5	
	11	4		4		5		2	
M.L.	2	5		5		1		1	
	11	5		5		4		5	
L.R.	2	5		5		5		5	
Rf.	2	5		5		5		5	
E.Ma.	3	5		Individual				5	
	4	5	5	4	3	4	2	5	5
G.A.	4	5	5	4	5	5	5	4	4
Ir.	11	5		5		5		5	
M.A.	11	5		5		5		5	
M.B.	11	5		5		5		5	
M.V.	11	5		5		5		5	

Quanto à partilha de ideias, as classificações registadas neste parâmetro seguem um padrão idêntico ao do parâmetro anterior, ou seja, as classificações mais baixas encontram-se associadas às mesmas crianças ou pares de trabalho que no segundo parâmetro. Assim, a dificuldade de I.P. em acompanhar o trabalho desenvolvido pelo grupo estará na origem das poucas intervenções que fez (classificação 2). Seguindo a tipologia que tinha com o seu par, M.L. esperava e aceitava as ideias de Em., mas raramente contribuiu com sugestões próprias (classificação 1). Já para E.Ma., a dificuldade que sentiu em compreender a tarefa, referida no parágrafo anterior, levou a uma fraca participação com comentários e ideias (classificação 2).

No quarto parâmetro, no qual se registaram as situações em que as crianças se mostraram disponíveis para apoiar os colegas, vinte e sete dos trinta registos tiveram as classificações mais elevadas, estando as três restantes associadas, mais uma vez e pelas mesmas razões, a I.P. e ao par de trabalho Em. e M.L. É de notar que, apesar de trabalhar

individualmente, a possibilidade de deslocação proporcionada pelo trabalho num espaço ao ar livre permitiu a E.Ma. apoiar os colegas que desenvolviam o seu trabalho a partir da ficha 1.

O terceiro grupo de aspetos dizia respeito à capacidade que as crianças revelaram em fazer uso de características e elementos do recreio da escola para realizarem as tarefas propostas, mas também de relacioná-las com experiências vividas e conhecimentos adquiridos anteriormente. Neste caso, utilizou-se a escala qualitativa referida na Tabela 2 e os resultados apresentam-se na Tabela 7.

Tabela 7.

Resultados das observações relacionadas com a interdisciplinaridade

Criança	Ficha	Inter e transdisciplinaridade							
		1. Mobilização de elementos		2. Relação com outras experiências		3. Relação com o contexto		4. Relação com outros contextos	
A.M.	1	S	S	N	N	N	N	N	N
	5	S		N		P		N	
D.Co.	1	S	S	N	N	N	N	N	N
	5	S		N		P		N	
IP.	1	S	S	N	N	N	N	N	N
L.M.	1	S	S	N	N	N	N	N	N
	10	S		N		P		N	
S.M.	1	S	S	N	N	N	N	N	N
	5	S		N		S		N	
	10	S		N		S		N	
Em.	2	S		N		P		N	
	11	S		N		N		N	
M.L.	2	S		N		S		N	
	11	S		N		N		N	
L.R.	2	S		S		S		S	
Rf.	2	S		N		S		S	
E.Ma.	3	S		S		S		S	
	4	P	P	N	N	S	P	N	N
G.A.	4	P	S	N	N	N	S	N	P
Ir.	11	S		N		N		N	
M.A.	11	S		N		N		N	
M.B.	11	S		N		N		N	
M.V.	11	S		N		P		P	

S – Sim P – Pouco N – Não

Dos cento e vinte registos efetuados, cinquenta e um assinalaram a observação das competências previstas para esta categoria, quarenta de forma consistente (classificação S) e

onze apenas pontualmente (classificação P). Assim, foram sessenta e uma as observações que registaram a ausência destas competências por parte das crianças que optaram por trabalhar no recreio escolar a partir do ficheiro Lá Fora.

A mobilização de elementos presentes no recreio escolar para a realização das atividades propostas foi a competência mais presente nesta categoria, tendo vinte e sete registos de presença consistente e três de presença pontual. De facto, na construção do ficheiro Lá Fora houve preocupação em considerar este aspeto nas propostas e os resultados mostram que as crianças foram capazes de responder ao que lhes era pedido.

Em relação ao segundo parâmetro, apenas duas crianças referiram experiências anteriores vividas em contextos ao ar livre, recordando-as a partir das propostas do ficheiro Lá Fora que realizaram. Este facto poderá relacionar-se com as poucas oportunidades que as crianças terão para usufruir de espaços exteriores, porém também poderá sugerir alguma dificuldade em mobilizar aprendizagens realizadas de forma informal e articulá-las com as que acontecem em contexto escolar. Retomando as palavras de Niza (Pereira & Ponte, 2010), o ato educativo é realizado por pessoas autênticas; quando os professores não acreditam nos espaços exteriores enquanto recursos educativos que podem suportar as aprendizagens das crianças, também elas vão acreditar que estas apenas se fazem dentro da sala de aula.

O terceiro parâmetro pretendia verificar a capacidade das crianças de relacionarem os conteúdos da tarefa com o contexto em que se encontravam, ou seja, de compreenderem a pertinência e aplicabilidade das aprendizagens propostas, no mundo real. Apenas em catorze das trinta situações esta competência foi observada, oito de forma consistente e seis de forma pontual. Quinze das dezasseis classificações N são relativas às fichas 1 e 4; ao trabalharem outras fichas, as mesmas crianças já revelaram esta competência. Isto poderá indicar que a competência que se pretendia observar poderá não ter sido sugerida por estas duas propostas.

O quarto parâmetro da categoria associada à interdisciplinaridade pretendia verificar a capacidade das crianças de, a partir das aprendizagens que faziam com a realização das propostas do ficheiro Lá Fora, mobilizá-las para outras situações das suas vidas, fora do contexto escolar. Aqui, os resultados foram idênticos aos do segundo parâmetro, verificando-se a dificuldade das crianças em identificar situações onde pudessem aplicar aquilo que aprendiam. Os resultados destes dois parâmetros sugerem um fraco desenvolvimento da capacidade das crianças para articularem aprendizagens que fazem na escola com as que fazem em contextos não formais. A importância desta perspetiva inter e transdisciplinar para

o desenvolvimento integral das crianças foi, contudo, explanada no capítulo deste relatório que enquadra teoricamente o tema, suportando que a mesma é essencial para a compreensão do mundo e dos fenómenos que as rodeiam.

▪ **Mapeamento de aprendizagens no recreio escolar**

A análise do projeto educativo da instituição e a observação das dinâmicas de sala de aula do grupo serviram para sustentar a vontade de se dar voz às crianças neste projeto e perceber quais as suas perceções acerca do papel que o espaço exterior da escola poderá ter nas suas aprendizagens. Assumindo as crianças como principais utilizadoras do recreio escolar e, simultaneamente, principais atores do seu próprio processo de aprendizagem, fazia sentido obter o seu contributo no levantamento das aprendizagens que poderão beneficiar de tempos letivos passados no recreio escolar. Assim, surgiu a atividade de mapeamento de aprendizagens no exterior, cujo procedimento foi descrito no capítulo anterior, com a qual se proporcionou a oportunidade de as crianças participantes do projeto percorrerem o recreio da escola adotando uma postura de observação intencional, diferente daquela mais distraída, que utilizam para brincar livremente no mesmo espaço.

Como já referido, o grupo de crianças foi dividido em três grupos de sete ou oito elementos e a atividade realizou-se, assim, em três áreas diferentes do recreio escolar e em três momentos diferentes, divididos por dois dias, havendo em cada um deles uma conversa coletiva para a apresentação da atividade. Esta iniciou-se com a mostra da versão simplificada da planta da instituição (Anexo V) que as crianças foram convidadas a identificar. Com esta planta, um pequeno grupo de crianças revelou perceber, vagamente, do que se tratava e apenas duas crianças referiram, efetivamente, a palavra planta. No Diário de Bordo registaram-se as várias respostas à pergunta “O que está representado na folha?”: “é a escola”, “é a nossa escola”, “é um mapa”, “é um mapa do tesouro”, “são figuras geométricas para recortar”, “é a planta da escola”. Mesmo no caso das respostas mais próximas da correta, quando convidadas a identificar áreas ou elementos presentes na figura, as crianças mostraram-se confusas e apenas uma foi capaz de o fazer. Contudo, ao mostrar a versão mais detalhada da planta da instituição, todas as crianças revelaram entender do que se tratava e, com facilidade, foram identificados os elementos nela presentes.

Os resultados da atividade foram agrupados em tabelas, cada uma delas relativa a uma área curricular incluída na atividade de mapeamento, ou seja, associada a uma das quatro molduras utilizadas na proposta. A Tabela 8 mostra que as crianças identificaram sete aprendizagens relacionadas com o Português, sendo que duas delas se referiam ao mesmo conteúdo – trabalho de texto informativo e treino da escrita.

Tabela 8.

Aprendizagens de Português identificadas pelos alunos no recreio escolar

Aprendizagens na área de Português		
Código de identificação	Conteúdo	Número de vezes identificada
P1	Tipos de texto: texto informativo	2
P2	Alfabeto	1
P3	Siglas	1
P4	Tipos de texto: texto descritivo/expositivo	1
P5	Treino da escrita: Letra legível	2
Total:		7

Estas aprendizagens foram sugeridas, sobretudo, a partir da utilização de paus e ramos para escrever na terra ou para construir letras. O trabalho de texto foi relacionado, pelas crianças que o propuseram, com a elaboração de cartazes informativos apelando à não colocação de lixo no chão ou textos descrevendo elementos do espaço exterior.

As dezanove aprendizagens identificadas, relativas à Matemática, encontram-se agrupadas na Tabela 9, de acordo com os sete objetivos de aprendizagem a que se referem.

Tabela 9.

Aprendizagens de Matemática identificadas pelos alunos no recreio escolar

Aprendizagens na área da Matemática		
Código de identificação	Conteúdo	Número de vezes identificada
M1	Operações numéricas	6
M2	Figuras geométricas	4
M3	Numeração romana	1
M4	Perímetro	1
M5	Área	4
M6	Contagens	2
M7	Frações	1
Total:		19

Aqui, será interessante relembrar que, aquando da conversa coletiva acerca dos conteúdos curriculares que poderão ser trabalhados no espaço exterior da escola, nenhuma criança referiu aprendizagens relacionadas com a Matemática. Contudo, ao encontrar-se diretamente em contacto com o meio, as perceções das crianças alteraram-se, sendo esta área curricular a segunda com maior número de aprendizagens identificadas.

Quinze destas aprendizagens incluem-se nos conteúdos relacionados com operações numéricas – utilização de elementos do exterior para auxiliar a compreensão das diferentes operações –, figuras geométricas – construção de figuras a partir de elementos do exterior ou identificação de figuras existentes no espaço – e área – cálculo da área ocupada por diferentes superfícies, como janelas ou zonas de relvado. As restantes cinco aprendizagens estão associadas a um dos seguintes conteúdos: numeração romana, perímetro, contagens e frações.

O Estudo do Meio foi a área curricular para a qual as crianças propuseram o maior número de aprendizagens, indo ao encontro do registado durante a conversa coletiva. A Tabela 10 revela terem sido identificadas trinta e quatro aprendizagens, as quais se organizam em vinte e três dos conteúdos previstos nos objetivos de aprendizagem.

Tabela 10.

Aprendizagens de Estudo do Meio identificadas pelos alunos no recreio escolar

Aprendizagens na área de Estudo do Meio		
Código de identificação	Conteúdo	Número de vezes identificada
EM1	Constituição/tipos/ciclo das plantas	6
EM2	Tipos de solos	1
EM3	Animais – insetos (abelhas)	1
EM4	Animais - insetos (formigas)	2
EM5	Tipos de rochas	2
EM6	Plantas comestíveis	1
EM7	Constituição do planeta Terra	1
EM8	Ciclo da água	2
EM9	Poluição da água	1
EM10	Profissões	1
EM11	Corpo humano	1
EM12	Plantas - tipos de raízes	1
EM13	Plantas – Constituição e tipos de frutos	3
EM14	Plantas – Constituição e tipos de flores	2
EM15	Animais – moluscos (caracóis)	1
EM16	Plantas – Constituição e tipos de folhas	1
EM17	Plantas – Líquenes	1
EM18	Reciclagem	1

EM19	Pêndulos	1
EM20	Nuvens	1
EM21	Resíduos	1
EM22	Animais – insetos (borboletas)	1
EM23	Plantas – associações entre plantas	1
Total:		34

São oito os conteúdos onde se enquadra quase metade das aprendizagens relativas a esta área curricular (dezasseis) e que se relacionam com o tema das plantas, o que vai ao encontro do partilhado pelas crianças na conversa coletiva, na qual grande parte dos exemplos também se encaixava neste tema. Seis dos conteúdos (a que correspondem oito aprendizagens) relacionam-se com aspetos físicos do meio, quatro dos conteúdos (a que correspondem cinco aprendizagens) dizem respeito ao tema dos animais e cinco conteúdos (e cinco aprendizagens) estão associados ao ser humano.

O aumento da diversidade de propostas de aprendizagens feitas pelas crianças sugere, tal como exposto na teoria, que o contacto direto com os contextos facilita as suas aprendizagens e abre-lhes um leque de novos interesses e novas oportunidades para conhecerem e se relacionarem com o mundo.

Por último, a atividade de mapeamento contemplava uma moldura que as crianças deveriam utilizar para a identificação de aprendizagens relacionadas com as Expressões Artísticas. Como mostra a Tabela 11, foram onze as situações em que o fizeram.

Tabela 11.

Aprendizagens de Expressões identificadas pelos alunos no recreio escolar

Aprendizagens na área de Expressões		
Código de identificação	Conteúdo	Número de vezes identificada
EA1	Composições artísticas: Concretas	5
EA2	Composições artísticas: Abstratas	2
EA3	Desenho à vista	3
EA4	Cores	1
Total:		11

Cinco destas aprendizagens estavam relacionadas com composições artísticas concretas que as crianças poderiam fazer utilizando elementos presentes no recreio escolar e que, de acordo com os registos fotográficos, eram, sobretudo, figuras e rostos humanos. Apenas em duas situações foram sugeridas composições abstratas. O desenho à vista foi o

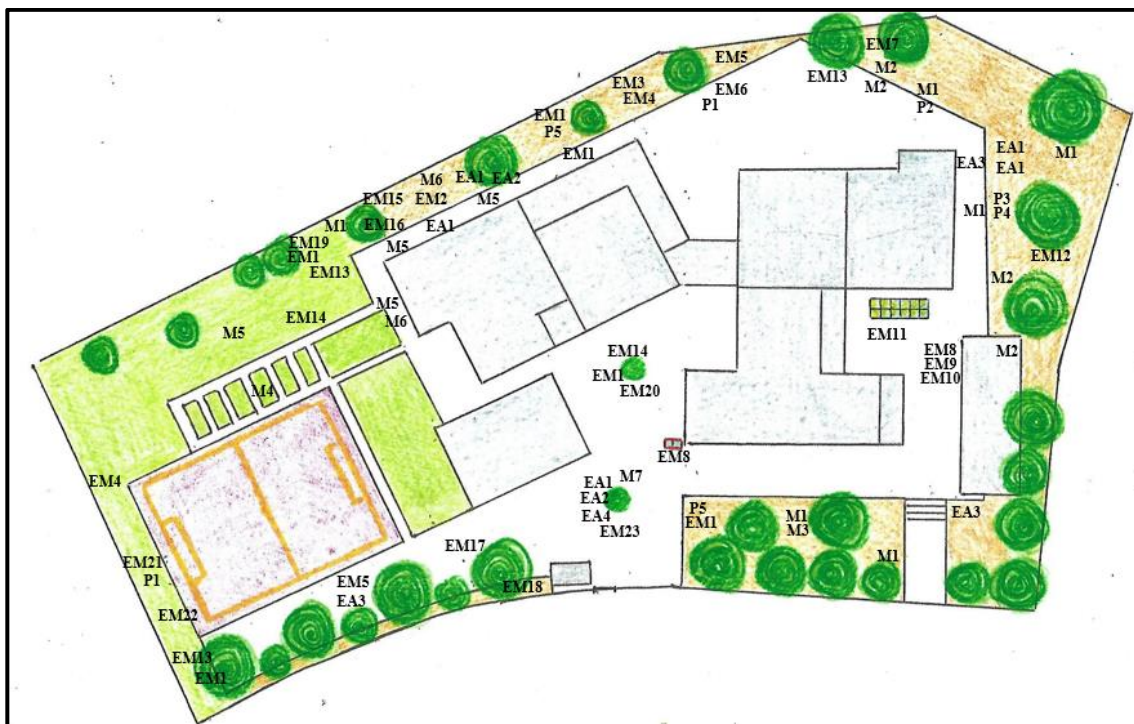
segundo conteúdo mais proposto para esta área curricular, tendo sido mencionado em três situações e, por último, o estudo das cores a partir da observação de flores.

As observações realizadas ao longo do projeto revelaram uma fraca aposta nesta área curricular, o que vem confirmar que, quando o professor não é mediador de contextos e aprendizagens, o desenvolvimento de competências das crianças fica comprometido.

Uma vez identificadas as aprendizagens, cada uma delas seria localizada, a partir dos registos fotográficos, na planta da instituição, recorrendo-se aos respetivos códigos de identificação, resultando, assim, um mapeamento do potencial do recreio da escola para o trabalho desenvolvido pelos alunos, aos seus próprios olhos. A aproximação ao final do ano letivo e o pouco tempo que restava para as crianças cumprirem os objetivos estabelecidos no início do mesmo, contudo, fez com que não se tivesse encontrado a oportunidade de concretizar esta tarefa. A localização das aprendizagens na planta da instituição foi, assim, um trabalho realizado já depois de terminado o projeto de intervenção (Figura 10) e serviu apenas para efeitos de análise no âmbito do presente relatório, enriquecendo-se, deste modo, a informação recolhida com uma perspetiva mais concreta dos espaços do recreio da escola que suscitaram nas crianças mais oportunidades de apoio às aprendizagens.

Figura 10.

Localização das aprendizagens identificadas na atividade de mapeamento



A partir da Figura 10 verifica-se que a maioria das aprendizagens propostas pelas crianças encontra-se associada a zonas do recreio escolar caracterizadas pela presença de elementos naturais, com a maior concentração a verificar-se nas zonas norte e este da área da instituição. De acordo com a descrição apresentada no primeiro capítulo deste relatório, estas são as zonas mais naturalizadas do espaço exterior da escola e onde se pode encontrar a maior diversidade de elementos. Este comportamento parece ir ao encontro daquilo que Wilson (citado por Lester & Maudsley, 2007) definiu como biofilia, ou seja, a existência de uma ligação inata do ser humano à Natureza que, não só proporciona sensações de prazer e bem-estar – as quais foram mencionadas pelas crianças durante a conversa coletiva – como está na base da sua evolução ao longo dos tempos.

O facto de nenhuma das duas principais estruturas artificiais existentes no espaço exterior da instituição – o campo de futebol e a estrutura multifuncional – ter sido sugestionadora de aprendizagens para as crianças parece confirmar a atração natural do ser humano pelo contacto direto com a Natureza. No caso das crianças, este contacto satisfaz a sua curiosidade acerca da mesma, do seu funcionamento e das relações que se estabelecem entre os vários elementos e fenómenos que a compõem (Lester & Maudsley, 2007).

A diversidade de elementos presentes nestas zonas mais naturalizadas esteve na origem de propostas que implicavam tanto a observação de determinados fenómenos existentes no contexto, como diferentes tipos de vegetação e pequenos animais, aspetos físicos do solo ou a possibilidade de olhar para o céu e reconhecer tipos de nuvens, como diversas formas de manipulação de pequenos objetos que iam encontrando no percurso realizado, como pedras, pequenos ramos e paus, folhas, flores, terra, entre outros. Também aqui a participação ativa das crianças coincide com o exposto na teoria, sugerindo que os ambientes naturais apresentam uma maior diversidade de *affordances* e, por isso, de oportunidades para as crianças se envolverem com o meio de forma autêntica.

Capítulo V – Considerações finais

A documentação oficial mais atual que rege o ensino em Portugal, nomeadamente, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), reconhece que o papel da escola vai para além da tradicional transmissão de saberes e conteúdos por parte do professor, trazendo para o centro do processo educativo as aprendizagens e o sucesso educativo das crianças. Isto implica o desenvolvimento de um conjunto de valores de base humanista e de competências de ação que as capacitem com as ferramentas necessárias para, no futuro, participarem na sociedade de forma livre, consciente e responsável. Em pleno século XXI, não faz sentido pensar em modelos pedagógicos centrados no professor, detentor de todo o saber, deixando em segundo plano as crianças, tidas como “tábuas rasas” que, passivamente, acumulam conhecimentos. Com o acelerado desenvolvimento que vivemos atualmente, o que se sabe hoje poderá estar obsoleto amanhã. Interessa, pois, que o professor se posicione como mediador entre as crianças e as aprendizagens, que devem fazer por si através da exploração, do questionamento e da descoberta do mundo que as rodeia, para que sejam capazes de continuar a fazê-lo ao longo da vida.

Nesta sociedade globalizada, a palavra de ordem deve ser diversificar – diversificar conhecimentos, diversificar experiências, diversificar vivências – garantindo que todas as crianças que frequentam a escolaridade obrigatória têm oportunidade para se envolverem plenamente, de corpo inteiro, nas próprias aprendizagens, de acordo com as suas capacidades. Sustentando esta perspetiva, os benefícios de modelos pedagógicos que promovem o contacto das crianças com contextos ao ar livre para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento integral estão, atualmente, bem fundamentados e documentados.

A experiência vivida ao longo do projeto de intervenção que deu origem ao presente relatório revelou a existência, dentro da instituição, de uma perspetiva de valorização do recreio escolar enquanto recurso educativo de apoio a aprendizagens significativas. O projeto educativo fala, inclusivamente, da importância da existência de, mais do que salas de aula, áreas abertas de aprendizagem que pressupõem uma fluidez na circulação das crianças pelos diferentes espaços da escola. Em relação às opções pedagógicas da professora responsável pelo grupo de crianças que participou no projeto, são vários os aspetos que rompem com um modelo educativo tradicional. A diferenciação pedagógica, o trabalho centrado nas crianças e nas suas aprendizagens, a autonomia, a cooperação e a autorresponsabilização são alguns

destes aspetos que fizeram com que a experiência vivida neste contexto fosse muito enriquecedora. Porém, constatou-se que o trabalho das crianças, desenvolvido, sobretudo, em contexto de sala de aula, ainda se baseia num modelo linear de apreensão de conhecimentos, em que as aprendizagens estão fortemente segmentadas com base em objetivos para cada área curricular. Esta segmentação poderá ser compensada nos espaços exteriores, em situações reais e dinâmicas por eles proporcionados, nas quais as áreas de aprendizagem naturalmente se interrelacionam e as crianças têm a oportunidade de se envolver recorrendo às suas múltiplas competências sensoriais, cognitivas, emocionais, etc. Fruto da segmentação de saberes, os resultados do projeto revelam, efetivamente, as fracas competências das crianças para articular as aprendizagens promovidas pelas propostas apresentadas com outros conteúdos ou com experiências vividas noutros contextos.

Reconhece-se que a estrutura das fichas do ficheiro Lá Fora não foi promotora desta inter e transdisciplinaridade, no sentido em que cada uma delas também trabalhava, de forma segmentada, uma área curricular específica. Ficou, assim, por explorar, o contributo que os contextos ao ar livre podem representar para o desenvolvimento de um trabalho baseado em temas, mais do que em áreas curriculares, numa perspetiva de inter-relação entre os diferentes conteúdos como, de resto, acontece no mundo real.

Também a atividade de mapeamento de aprendizagens no recreio escolar acabou por ser alvo desta segmentação, no sentido em que as molduras utilizadas para a identificação das aprendizagens também obedeciam a uma categorização segundo quatro áreas curriculares. Nesta atividade, contudo, salienta-se o facto de terem existido situações em que as crianças sugeriram diferentes aprendizagens a partir de um mesmo elemento.

Apesar de considerar o projeto de intervenção positivo e de permitir a realização, durante os tempos letivos, das propostas de trabalho no exterior que o mesmo contemplava, a professora do grupo manteve-se à parte destes momentos, não fazendo qualquer alteração à sua forma habitual de trabalhar. O trabalho no exterior apenas era autorizado uma vez terminadas as tarefas que as crianças tinham para realizar na sala, como se de um trabalho menos importante, mais em jeito de regalia, se tratasse. Em nenhum momento, a professora integrou o ficheiro Lá Fora nas propostas de trabalho que fez às crianças ou se dirigiu ao recreio da escola para observar situações de trabalho neste contexto. Este facto vem suportar a ideia de que, mesmo quando reconhecidos os benefícios das aprendizagens em contextos ao ar livre, a adoção de práticas pedagógicas que as contemplem não é garantida, uma vez que

implica a alteração de hábitos já enraizados na sua forma de trabalhar, hábitos esses difíceis de quebrar. Morgado (2004) afirma que “cada professor é o sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional operado com base numa atitude de regular reflexão sobre os saberes, as práticas, os valores, etc.” (p.49). Podem ser apontados vários obstáculos que dificultam a integração de atividades em espaços exteriores nos tempos letivos, tal como os mencionados pelas crianças, durante a conversa coletiva; contudo, o verdadeiro obstáculo somos nós próprios, cabendo aos professores abrirem espaço para uma mudança de atitudes.

A observação revelou-se uma componente essencial ao longo de todo o projeto. No início, como fonte de informação e familiarização com as dinâmicas do grupo e com o trabalho que era desenvolvido, para que as propostas do projeto de intervenção fossem interessantes e adequadas às crianças às quais se dirigia. Uma vez apresentadas e postas em prática estas propostas, e para além da recolha de informação relativa ao objeto de investigação do projeto de intervenção, a observação foi uma constante fonte de diversas oportunidades para se ajustar e, assim, complementar as propostas iniciais, conferindo mais qualidade ao projeto. Assim se conclui que não deve existir uma receita única que, uma vez aplicada, não dê espaço para as aprendizagens que o professor pode retirar quando observa as crianças em pleno processo de aprendizagem e, assim, admitir alterações ao inicialmente planificado. Alguns destes ajustes foram postos em prática, nomeadamente, a reformulação de algumas fichas do ficheiro Lá Fora, contudo, constrangimentos em relação ao tempo disponível para a realização do projeto deixaram outros apenas enquanto intenção, não lhes sendo retirada a devida importância, já que confirmam o processo educativo como algo dinâmico, em constante desenvolvimento, tanto para as crianças como para os professores.

Um dos ajustes que não foi possível fazer prende-se com a articulação das duas propostas apresentadas no projeto – o trabalho a partir do ficheiro Lá Fora e a atividade de mapeamento – pensadas e apresentadas de forma independente. Contudo, avaliando à posteriori, pensa-se que as duas se poderiam ter complementado se a ordem dos acontecimentos tivesse sido inversa. Ou seja, as fichas do ficheiro Lá Fora teriam, eventualmente, adquirido um significado mais pertinente para as crianças se tivessem sido construídas a partir das aprendizagens que as mesmas identificaram na atividade de mapeamento. Vendo as suas contribuições na atividade de mapeamento refletidas nas fichas do ficheiro Lá Fora, as crianças poderiam sentir a sua intervenção reconhecida e tida em conta e, assim, a adesão ao trabalho a partir deste documento pudesse ter sido superior.

A localização das aprendizagens identificadas na atividade de mapeamento na planta da instituição realizada com as crianças foi outro dos pontos do projeto que ficou por concretizar, devido a limitações de tempo. A importância desta fase da proposta de intervenção para as crianças provou-se muito relevante com a intervenção de uma delas, que questionou: “O que vamos fazer com as fotografias que tirámos lá fora no recreio?”, o que sugere um sentimento de algo não acabado, que não teve seguimento, ficando, assim, por aproveitar a oportunidade para envolver as crianças enquanto atores sociais participantes.

Ainda assim, considera-se que a atividade de mapeamento foi bastante rica no sentido em que as crianças tiveram a oportunidade de se posicionar enquanto investigadoras ativas do potencial de aprendizagem que o espaço exterior da instituição pode representar, tendo sido capazes de identificar um número e diversidade bastante superiores de aprendizagens quando exploraram o terreno quando comparado com as aprendizagens mencionadas, dentro da sala, aquando da conversa inicial. Atribuir o papel principal às crianças no processo educativo implica reconhecer a capacidade que elas têm para construir as suas próprias aprendizagens e o seu desenvolvimento, partindo das suas experiências e dos conhecimentos e competências que já têm. Esta construção é potenciada pelos contextos ao ar livre e em interação social, favorecendo-se um clima autêntico, onde há espaço para as crianças serem elas próprias e as relações interpessoais se desenvolverem naturalmente (Neto, 2020).

Também no que se refere à atividade de trabalho a partir do ficheiro Lá Fora, o tempo foi um constrangimento, já que reduziu o período de familiarização das crianças com o documento e a possibilidade de, progressivamente, serem capazes de articular as propostas do mesmo com a sua rotina habitual. Adicionalmente, embora tivesse sido muito interessante realizar uma conversa coletiva no final do projeto para que, em conjunto se fizesse uma avaliação da evolução das suas perceções em relação às aprendizagens no espaço exterior da escola, esta também não foi possível.

Os resultados obtidos a partir desta proposta revelam que o trabalho no recreio escolar foi fonte de satisfação e interesse por parte das crianças, condição essencial para a existência de motivação intrínseca enquanto fator de promoção de processos de aprendizagem de qualidade. Apesar de uma certa excitação devido ao facto de se tratar de um contexto de trabalho pouco usual, o que deu, por vezes, origem a alguma distração inicial, as crianças que optaram por trabalhar no espaço exterior da instituição a partir do ficheiro Lá Fora demonstraram elevados níveis de envolvimento nas tarefas propostas, aspeto fundamental

para que a apropriação efetiva dos conhecimentos a adquirir aconteça e, assim, as aprendizagens sejam significativas.

Relativamente às competências sociais, as interações proporcionadas pelas tarefas realizadas no contexto exterior foram um fator de motivação para as crianças, estimulando a comunicação, a troca de ideias e a capacidade de escuta e aceitação de diferentes opiniões, num ambiente menos formal e mais livre do que a sala. O trabalho de uns funcionava como impulso para que os colegas também quisessem avançar em determinada tarefa com sucesso e a disponibilidade para ajudar quem estava com mais dificuldade revelou que a possibilidade de ajudar os colegas traz um sentimento de competência e, por isso, de autorrealização.

Pensa-se que este projeto vem suportar que a integração dos contextos ao ar livre nos tempos letivos enriquece as aprendizagens dos alunos, na medida em que o que é aprendido em sala de aula pode ser transportado para o mundo real e vice-versa, num clima de socialização em que todos cooperam e aprendem uns com os outros (Waite, 2011). Tempos letivos que promovam vivências verdadeiras e o contacto direto com os conceitos vivos tornam as aprendizagens mais autênticas. As crianças devem ter oportunidades para aprender com o corpo todo, tirando proveito e desenvolvendo todas as competências em prol de aprendizagens mais significativas. Para tal, e como afirma Neto (2020, p. 134):

é urgente humanizar e naturalizar os espaços de jogo e recreio exteriores das escolas (...) através de projetos participativos que mobilizem os responsáveis de direção e trabalhadores docentes e não-docentes e, principalmente, envolver as crianças, os pais e a comunidade (...) para tornar as escolas mais atrativas para aprendizagens mais significativas ao ar livre, de acordo com as motivações e as expectativas das crianças.

Será possível o sucesso educativo das crianças utilizando apenas recursos existentes dentro do contexto de sala de aula? Provavelmente; mas porque fazê-lo, menosprezando toda a diversidade de contextos que o mundo lá fora, real, proporciona, representando uma contribuição valiosa para que as aprendizagens das crianças sejam realmente vividas, experienciadas e, por isso, mais verdadeiras e significativas?

Para finalizar o presente relatório, faz-se, uma breve reflexão acerca da experiência pessoal vivida pela aluna estagiária com a realização do projeto apresentado. Tal como se defendeu neste trabalho, as crianças aprendem de forma mais significativa a partir das

vivências que proporcionam relações e interações diretas com o mundo real e, no caso dos adultos, isto também se verifica. Não é possível saber o que é, realmente, ser professor sentado numa cadeira de sala de aula, apenas ouvindo e lendo sobre o tema ou, até, trabalhando sobre situações hipotéticas. Assim, estágios de natureza prática, em contextos escolares autênticos, são de extrema riqueza para a formação acadêmica e profissional dos alunos de cursos na área da Educação, na medida em que lhes é proporcionada a oportunidade de se colocarem no papel de verdadeiros professores, tendo de mobilizar e aplicar, em situações reais, os conhecimentos adquiridos na componente teórica. Estas experiências permitem aos alunos estarem mais bem preparados para o futuro exercício da sua atividade, enquanto profissionais de educação.

Para este estágio concreto, pretendia-se a experiência num contexto onde fosse possível desenvolver um projeto de intervenção no âmbito da integração dos espaços exteriores da instituição nos tempos letivos, enquanto recursos educativos de aprendizagem, o que, felizmente, se concretizou. Apesar da abertura para o tema demonstrada, desde o início, pela professora cooperante, houve necessidade de se criarem situações em que esta integração fosse uma realidade, da qual surgiu a criação e desenvolvimento do dispositivo metodológico apresentado no presente relatório. Estando, igualmente, contemplados momentos de intervenção plena naquilo que era o normal funcionamento do grupo de crianças participante, a aluna estagiária teve a oportunidade de adotar um papel duplo de professora e investigadora, que se revelou de extrema importância para a construção da sua profissionalidade. A experiência permitiu observar os resultados da implementação de um conjunto de atividades que recorriam ao espaço exterior da instituição, produzindo-se algum conhecimento, ainda que modesto, sobre o tema. Ao mesmo tempo, o confronto com a realidade vivida no dia-a-dia de um grupo de crianças do 1.º CEB permitiu à aluna estagiária identificar as suas próprias fragilidades e pontos fortes, numa atitude reflexiva que contribuiu para o seu autoconhecimento daquilo que são os seus valores e perceções, construídos ao longo da formação, que serão a base para as opções pedagógicas que fará, enquanto futura professora.

O trabalho próximo com a professora cooperante, cujas opções pedagógicas se inscrevem numa metodologia baseada na diferenciação pedagógica e na autorregulação das aprendizagens das crianças foi, igualmente, muito construtivo. Dele se retira que a gestão de um grupo, numa perspetiva como a referida, implica respeitar o processo de aprendizagem de cada uma das crianças e, neste sentido, é fundamental que o professor aceite que não controla nem consegue prever o decorrer de um dia na escola. Assim, a disponibilidade do professor

para observar, avaliar e, também ele, aprender com cada situação, tendo abertura para fazer os ajustes que melhor servirão as aprendizagens das crianças são características essenciais ao desempenho da função dos professores.

A diferenciação pedagógica implica, igualmente, a existência de um conjunto diversificado de recursos a que as crianças deverão poder aceder, conforme o trabalho que desenvolvem num dado momento, e cuja qualidade é essencial ao processo de aprendizagem. Esta experiência mostrou que os elementos presentes nos espaços exteriores das escolas podem representar um grande contributo, sendo, porém, necessário que o professor, não só reconheça este potencial, mas também dê espaço para que as crianças se apropriem de tais espaços e elementos, enquanto atores participantes do processo educativo, dentro e fora da sala. Estes dois passos – o reconhecimento e a efetiva implementação de um elemento de mudança – revelaram ocorrer em momentos distintos. De facto, as mudanças não ocorrem sem que haja reflexão, questionamento e o abandono aquilo que são os hábitos, muitas vezes profundamente enraizados e, por isso, difíceis de quebrar.

Considera-se, ainda, importante fazer referência às aprendizagens adquiridas no âmbito da relação com o outro. As dinâmicas relacionais que se estabelecem entre o professor e as crianças e entre as próprias crianças, e que determinam o ambiente educativo que se vive dentro de uma turma, mostraram-se essenciais para os processos de aprendizagem. Quando as crianças sentem que pertencem, são aceites e contribuem para o funcionamento do grupo, gera-se um clima de confiança e bem-estar emocional, que esta experiência revelou ser essencial para o sucesso do trabalho desenvolvido pelas crianças, tanto em sala como no espaço exterior da escola.

Por fim, realçar a consciência que se desenvolveu acerca da estreita relação que existe entre todos os aspetos relacionados com o processo educativo que, apesar de estudados de forma mais ou menos segmentada, no mundo real são fenómenos interdependentes, o que exige do professor sensibilidade e capacidade de análise para conhecer o grupo de crianças pelo qual é responsável e, tendo em conta as suas próprias virtudes e limitações, fazer as opções pedagógicas mais adequadas.

Referências bibliográficas

- Aji, C., & Khan, J. (2019). The impact of active learning on students' academic performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 204–211. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.73017>
- Aziz, N., & Said, I. (2015). Outdoor environments as children's play spaces: Playground affordances. Em *Play, recreation, health and well being* (B. Evans, J. Horton, T. Skelton, pp. 1–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4585-96-5_7-1
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Casey, T., & Robertson, J. (2016). *Loose parts play: A tool kit*. Inspiring Scotland. <https://www.inspiringscotland.org.uk/wp-content/uploads/2017/03/Loose-Parts-Play-web.pdf>
- Castelli, D., Glowacki, E., Barcelona, J., Calvert, H., & Hwang, J. (2015). *Active education: Growing evidence on physical activity and academic performance*. Active Living Research.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extra(10)*, 111–117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.585>
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102–115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Leya.

- Cruz, I. M. de L. e. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço recreio: Um estudo desenvolvido em escolas do 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3320>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, n. Ministério da Educação, Diário da República n.º 129/2018, I Série, 2918 (2018). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, n. Ministério da Educação, Diário da República n.º 129/2018, I Série, 2928 (2018). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, Ministério da Educação, Diário da República: I Série A, n.º 201/2001 (2001). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Freire, J. B. (2011). *Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física*. Scipione.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception: Classic Edition*. Houghton Mifflin.
- Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S. L., & Rosengarten, T. (2019). Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 37–52.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.
- Kytta, M. (2003). *Children in outdoor contexts: Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness* [Dissertação de doutoramento, Helsinki University of Technology]. https://www.researchgate.net/publication/27515816_Children_in_Outdoor_Contexts_Affordances_and_Independent_Mobility_in_the_Assessment_of_Environmental_Child_Friendliness
- Lei n.º 46/86, § Diário da República: Série I, n.º 237/1986 (1986). <https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/p/cons/20090827/pt/html>

- Lester, S., & Maudsley, M. (2007). *Play, naturally: A review of children's natural play*. National Children's Bureau. <https://www.playengland.org.uk/resource/play-naturally-a-review-of-childrens-natural-play/>
- Lopes, F., Madeira, R., & Neto, C. (2020). O Direito das crianças à cidade apropriada como lugar de liberdade e de (inter)ação. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 31–52.
- Lopes, F., & Neto, C. (2014). A criança e a cidade: A importância da (re)conciliação com a autonomia. Em *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 265–292). Edições FMH. https://www.researchgate.net/publication/317427835_A_crianca_e_a_cidade_a_importancia_da_reconciliacao_com_a_autonomia
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Mason, J., & Hood, S. (2011). Exploring issues of children as actors in social research. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 490–495.
- Moore, R., C.,. (2014). *Nature play & learning places: Creating and managing places where children engage with nature*. National Wildlife Federation e Natural Learning Initiative. https://conservationtools.org/library_items/1320-Nature-Play-Learning-Places-Creating-and-Managing-Places-Where-Children-Engage-with-Nature
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Moss, S. (2012). *Natural Childhood*. National Trust. <https://nt.global.ssl.fastly.net/documents/read-our-natural-childhood-report.pdf>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças—A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

- Pereira, T., & Ponte, S. (2010). *Retratos de João dos Santos* [Documentário]. Lápis Lazuli.
<https://joaodossantos.files.wordpress.com/2018/02/photomaton1-original.mp4>
- Rios, F. T. A., & Moreira, W. W. (2015). A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. *Evidência*, 11(11), 49–58.
- Roldão, M. do C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. do C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e dos professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sarmiento, M. J. (2018). Infância e cidade: Restrições e possibilidades. *Educação*, 41(2), 232–240. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>
- Scott-McKie, L., & Casey, T. (2017). *Play Types Toolkit-Bringing more play into the school day*. Play Scotland. <https://www.playscotland.org/wp-content/uploads/Play-Scotland-Play-Types-Toolkit-bringing-more-play-into-the-school-day.pdf>
- Sobral, C. (2014). *A investigação-acção colaborativa como estratégia de formação para a mediação de conflitos em contexto de educação de infância* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/11672>
- Stephen, C., Ellis, J., & Martlew, J. (2010). Taking active learning into the primary school: A matter of new practices? *International Journal of Early Years Education*, 18, 315–329. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.531916>
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13*, 39(1), 65–82.
<https://doi.org/10.1080/03004270903206141>

ANEXOS

ANEXO I

Fichas do ficheiro Lá Fora

Alfabeto de pedras - 28 palavras

1

Objetivos:

Inicição à leitura e à escrita

Convida um ou dois colegas para fazerem esta atividade contigo. Vão precisar de:

- Pedras: devem ter uma face plana e mais ou menos lisa para que possam escrever
- Tintas de várias cores e pinceis
- ou
- Canetas de pintar



Vão até ao recreio da escola e recolham tantas pedras quantas as letras que existem no alfabeto. Sabem quantas são? _____.

Em cada pedra, pintem uma letra do alfabeto, maiúscula, decorando-a ao vosso gosto. Depois de a tinta secar, estão prontos para usar o alfabeto de pedras.

Comecem por escrever o vosso nome com o alfabeto de pedras. Se precisarem de repetir letras, é só pintar mais pedras. De seguida, desenhem o resultado no caderno, fazendo o contorno das pedras na folha e respeitando a cor de cada letra da pedra.

Agora, usem os cartões com imagens. Cada colega tira um cartão e escreve a palavra com o alfabeto de pedras. Os outros colegas confirmam se a palavra está correta, ajudando a corrigir se necessário. Confirmem na tabela de palavras e apontem no caderno as palavras que escreveram.



Retas e ângulos

2



Objetivos:

- | | |
|-----|---|
| M76 | Identificar retas perpendiculares e paralelas |
| M77 | Reconhecer ângulos retos, agudos e obtusos |
| M78 | Reconhecer ângulos nulos, rasos e giros |

Vai até ao recreio da escola e procura:



Duas retas paralelas

Desenha-as	Onde as encontraste?
 	_____ _____ _____

Duas retas perpendiculares

Desenha-as	Onde as encontraste?
 	_____ _____ _____

Assinala com uma cruz o ângulo que não pode ser formado por duas retas paralelas. Indica os graus e representa cada um deles.

<input type="checkbox"/> Nulo	<input type="checkbox"/> Giro	<input type="checkbox"/> Reto	<input type="checkbox"/> Raso
graus	graus	graus	graus

Agora, procura um ângulo:



Reto	Onde o encontraste?
 	_____ _____ _____
A sua amplitude é de _____ graus.	

Obtuso	Onde o encontraste?
 	_____ _____ _____
A sua amplitude está entre _____ e _____ graus.	

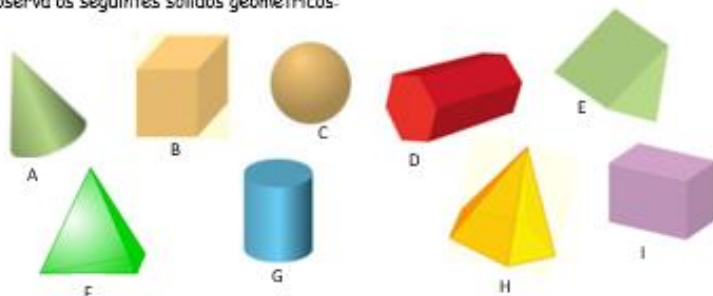
Agudo	Onde o encontraste?
 	_____ _____ _____
A sua amplitude está entre _____ e _____ graus.	

Sólidos geométricos

Objetivos:

MB3	Reconhecer diferenças entre poliedros e não poliedros
MB4	Identificar faces, arestas e vértices em diferentes poliedros
MB5	Identificar e descrever sólidos geométricos (prismas, pirâmides, cilindros, cones e esferas)

Observa os seguintes sólidos geométricos:



Na nossa vida, estamos rodeados de elementos que têm a forma de sólidos geométricos.

Repara nos seguintes exemplos:



Faz corresponder o número de cada objeto à letra do sólido geométrico:

A	B	C
D	E	F
G	H	I

Repara que em alguns sólidos geométricos, toda a sua superfície é formada por **polígonos**, ou seja, todas as suas faces são **planas**. Estes são os **poliedros**. Os sólidos geométricos que têm, pelo menos, uma face que não é um polígono, pois não é plana, chamam-se **não poliedros**.

A interseção de duas faces de um poliedro é um segmento de reta chamado **aresta**. O ponto em que três ou mais arestas se encontram chama-se **vértice**.

Vai até ao recreio da escola e procura exemplos de sólidos geométricos. Escreve aqui o nome dos que encontrares:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Se algum dos poliedros que encontraste tem duas faces opostas paralelas - chamadas bases - e as restantes faces são paralelogramos, então trata-se de um **prisma**. Contudo, se tem apenas uma base poligonal e as faces laterais são triângulos com um vértice em comum, então trata-se de uma **pirâmide**.

Agora, serás tu a construir sólidos geométricos! Procura, no recreio da escola, pequenos paus e troncos, que serão as arestas. Com a ajuda de plasticina ou barro, forma os vértices e constrói três poliedros à tua escolha.



Desenha os poliedros que construístes aqui e escreve o seu nome. Compara-os com os sólidos apresentados no início desta ficha. A que letra corresponde cada um deles?

--	--	--

Construção de um livro de ficção

4

Objetivos:

P31	Ler textos instrucionais
P31.1	Responder de forma completa a questões variadas sobre textos instrucionais
P40	Escrever com letra legível
P42	Escrever textos com um mínimo de 80 palavras (cerca de 15 linhas) com tema dado
P43	Escrever textos sem erros
P44	Usar corretamente o ponto final, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação.
P45	Usar corretamente a vírgula em frases
P46	Respeitar a concordância entre o sujeito e o verbo
P47	Utilizar corretamente os tempos verbais (presente, passado e futuro).
P48	Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes
P56	Conhecer o processo de escrita do texto narrativo
P57	Escrever textos narrativos usando corretamente a sua estrutura.
P58	Escrever diálogos
P59	Escrever textos narrativos que incluem diálogos
P60	Escrever textos narrativos que incluem descrições



Para esta atividade vais precisar de:

- Uma folha de papel cavalinho A3
- Uma folha de papel de lustro ou cartolina A5, de cor à tua escolha
- Tesoura
- Elástico
- Caderno
- Lápis
- Lápis de cor

Procedimento*

1. Começa por dobrar a folha ao meio, juntando os dois lados mais curtos
2. Volta a dobrar, levando cada um desses lados ao meio da folha, de forma a ficares com três dobras verticais na folha
3. Abre a folha e volta a dobrá-la, agora juntando os dois lados mais longos. Ela vai ficar com uma forma que se parece com uma tenda
4. Faz um corte na parte assinalada a vermelho na figura, ou seja, na parte central da dobra mais comprida
5. Segura as duas partes que acabaste de formar, uma em cada mão, e abre-as, como se fosse um leque. A tua folha vai ficar com o formato de um +
6. Junta todas as faces e aí tens as páginas do teu livro. Este livro tem 4 folhas. Se quiseres transformá-las em 8, basta cortar cada folha na dobra que cada uma tem
7. Para fazer a capa, dobra e vinca bem a folha de papel de lustro ou cartolina A5 ao meio e coloca as páginas do livro lá dentro
8. Segura tudo com um elástico, colocando-o na dobra ao centro.



Agora, vai até ao recreio da escola e olha com atenção à tua volta. Escolhe um lugar para te sentares e procura inspiração para criares uma história para o teu livro, tendo em conta os elementos que compõem um texto narrativo.

Aponta as ideias principais para a tua história na terceira coluna desta tabela:

Introdução	Quem? Onde? Quando? O quê?	
Desenvolvimento	Ação: o que acontece?	
Conclusão	Como termina a história?	

Constrói o teu texto a partir do que planificaste na tabela. Não te esqueças de incluir diálogos e descrições.

Revê o texto e, quando tiveres a versão final, passa-o para o livro que criaste no início desta atividade, tendo em atenção uma apresentação limpa e cuidada.

Podes deixar espaços ou páginas em branco se quiseres, depois, ilustrar o texto.

Não te esqueças da capa do livro, que deverá incluir:

- O título, que deverá ser sugestivo, ou seja, deverá despertar a curiosidade dos leitores, para que eles queiram ler o livro
- O nome do autor
- Uma ilustração que represente a história do livro e, tal como o título, desperte a curiosidade dos leitores para a história do livro

Construção de um livro sobre a natureza do recreio da escola

5

Objetivos:

P31	Ler textos instrucionais
P31.1	Responder de forma completa a questões variadas sobre textos instrucionais
P40	Escrever com letra legível
P43	Escrever textos sem erros
P45	Usar corretamente a vírgula em frases
P46	Respeitar a concordância entre o sujeito e o verbo
P48	Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes
P64.3	Descrever objetos
P65	Conhecer o processo de escrita do texto informativo/expositivo
P66	Escrever textos descritivos, usando corretamente a sua estrutura
P68	Conhecer o processo de escrita do texto informativo/expositivo
P69	Escrever textos descritivos, usando corretamente a sua estrutura

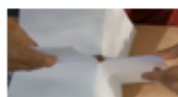
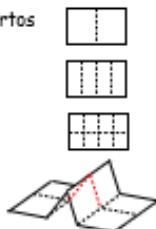


Para esta atividade vais precisar de:

- Uma folha de papel cavalinho A3
- Uma folha de papel de lustro ou cartolina A5, de cor à tua escolha
- Tesoura
- Elástico
- Caderno
- Lápis
- Lápis de cor
- Recursos de pesquisa: Livros, internet ou outros.

Procedimento

1. Começa por dobrar a folha ao meio, juntando os dois lados mais curtos
2. Volta a dobrar, levando cada um desses lados ao meio da folha, de forma a ficares com três dobras verticais na folha
3. Abre a folha e volta a dobrá-la, agora juntando os dois lados mais longos. Ela vai ficar com uma forma que se parece com uma tenda
4. Faz um corte na parte assinalada a vermelho na figura, ou seja, na parte central da dobra mais comprida
5. Segura as duas partes que acabaste de formar, uma em cada mão, e abre-as, como se fosse um leque. A tua folha vai ficar com o formato de um +
6. Junta todas as faces e aí tens as páginas do teu livro. Este livro tem 4 folhas. Se quiseres transformá-las em 8, basta cortar cada folha na dobra que cada uma tem
7. Para fazer a capa, dobra e vinca bem a folha de papel de lustro ou cartolina A5 ao meio e coloca as páginas do livro lá dentro
8. Segura tudo com um elástico, colocando-o na dobra ao centro.



Agora, vai até ao recreio da escola, dá um passeio pelo espaço e, com os olhos bem atentos, observa os elementos da natureza que estão presentes. Dos elementos que observas, escolhe alguns para incluir no teu livro.

Podem ser plantas - árvores, flores, folhas ou frutos - ou pequenos animais (por exemplo, formigas, bichos-de-conta, marias-café, abelhas ou aranhas). Podes, também, escolher elementos não vivos, como rochas, pedras, terra, etc.

Quando escolheres um elemento, regista a sua imagem numa das páginas da esquerda do teu caderno. Podes fazê-lo recolhendo uma amostra (sem arrancar), desenhando à vista, delineando o seu contorno ou sombra, decalcando a sua textura...como quiseres. Escreve o seu nome por baixo.



Quando estiveres satisfeito com o número de elementos que recolheste, podes passar à fase de elaboração do texto que vai acompanhar cada um deles. Pode ser um texto descritivo, em que usas os teus sentidos (visão, olfato, tato, etc.) para reunir informação sobre o elemento. Em alternativa, podes optar por escrever um texto informativo. Se assim for, volta para a sala e faz uma pesquisa sobre os elementos que recolheste no teu livro para tentares descobrir mais informação sobre eles. Podes tentar descobrir o nome científico de uma planta e algumas das suas características. Podes, igualmente, procurar o nome científico de um animal e alguma informação sobre o seu modo de locomoção, alimentação e reprodução. Podes, ainda, pesquisar sobre a constituição mineral de uma pedra.

Elabora o texto para cada um dos elementos no teu caderno e faz a sua revisão antes de passares a versão final para o livro.

Construção de uma ampulheta de 1 minuto

Objetivos:

M114	Relacionar a hora com o minuto e o segundo
P31	Ler textos instrucionais

Materiais:

- Duas garrafas ou boiões de plástico iguais e com tampa
- Objeto para furar (prego, perfurador, berbequim ou outro)
- Cola de silicone (ou outra que seja resistente)
- Areia seca
- Fita adesiva
- Dois quadrados de cartão com lados ligeiramente maiores que o diâmetro das garrafas
- Dois a quatro paus de churrasco/paus do jardim (opcional)



Procedimento:

1. Colar as tampas uma à outra pela parte superior
2. Com a cola seca, fazer um furo de um lado ao outro no centro das tampas com o objeto para furar (pede ajuda a um adulto)
3. Se as garrafas forem muito grandes, cortar o fundo e ficar apenas com o gargalo, tapando o fundo com os quadrados de cartão
3. Colocar areia numa das garrafas e enroscar as tampas



4. Virar a garrafa e medir o tempo que a areia demora a atravessar as tampas, ajustando a quantidade de areia para que demore um minuto a fazê-lo
5. Quando a quantidade de areia for a desejada, colocá-la dentro de uma das garrafas
6. Enroscar as duas tampas nas duas garrafas
7. Colar a fita adesiva na zona das tampas e do pescoço da garrafa
8. Colar cada quadrado de cartão no fundo das garrafas, ao centro
9. Unir os cartões com os paus de churrasco/apanhados no jardim (para decoração)



O que será que aprendeste?

1. Para que serve a ampulheta que acabaste de construir?
2. O que aconteceria se colocasses mais areia na ampulheta?
3. O que aconteceria se o furo nas tampas fosse mais largo?
4. Escreve três coisas que consigas fazer num minuto?
5. Escreve três coisas que consigas fazer num segundo?
6. Quantas vezes terias de virar a ampulheta se quisesses contar uma hora?
7. Pede a um colega que dê uma volta ao campo de futebol ou ao edifício da escola a conta o tempo com ampulheta. Quantas vezes tiveste de virar a ampulheta?
8. Quanto tempo demorou o teu colega a fazer o percurso que lhe pediste?

Diagramas de Venn

7

Objetivos:

M122	Interpretar diagramas de Venn e de Carroll
M123	Determinar a reunião de dois conjuntos

Convida um colega para trabalhar contigo nesta tarefa. Vão até ao recreio da escola e procurem as seguintes categorias de elementos:

- A. Elementos de cor verde - pode ser qualquer coisa, desde que seja verde
- B. Elementos naturais - pode ser qualquer coisa, desde que pertença ao mundo natural

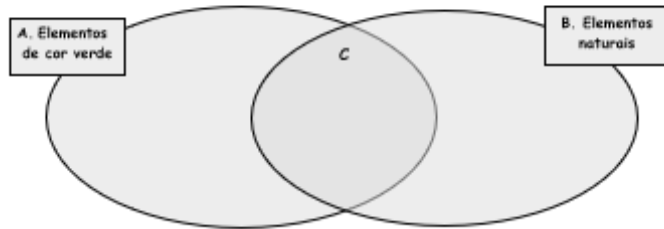
Cada um/a de vocês ficará responsável pelo preenchimento das tabelas seguintes, de acordo com as elementos que conseguirem identificar.

A. Elementos de cor verde
• _____
• _____
• _____
• _____
• _____

B. Elementos naturais
• _____
• _____
• _____
• _____
• _____

Quase de certeza, irão encontrar elementos que pertencem, ao mesmo tempo, a uma e a outra lista. Se isso acontecer, escrevam o nome do elemento em cada uma delas.

Preenchem o seguinte **diagrama de Venn**, com a informação que recolheram.



Tendo em conta o nome dos conjuntos A e B, que nome dão ao conjunto C?

Os diagramas de Venn representam **conjuntos de elementos**, tendo em conta uma ou mais **características comuns** a esses elementos. A partir destes diagramas, é mais fácil compreender informação acerca dos elementos neles representados, tal como:

- **Pertence** - quando um elemento faz parte de um conjunto, diz-se que ele pertence a esse conjunto e representa-se com o símbolo \in . Quando um elemento não faz parte de um conjunto, diz-se que **não pertence** a esse conjunto e representa-se com \notin
- **Interseção** - área do diagrama que representa os elementos comuns aos dois conjuntos, ou seja, que pertencem, ao mesmo tempo, a um e a outro grupo. A interseção entre dois conjuntos é representada pelo símbolo \cap .
- **Reunião** - junção de todos os elementos que pertencem a um e ao outro conjunto. A união entre dois conjuntos é representada pelo símbolo \cup .

Preenchem de modo que as afirmações sejam verdadeiras:

1. _____ $\in A$. (preenche com o nome de um elemento)	2. _____ $\notin A$. (preenche com o nome de um elemento)
3. _____ $\in A \cap B$. (preenche com o nome de um elemento)	4. _____ $\in A \cup B$. (preenche com o nome de um elemento)
5. $A \cap B$ tem _____ elementos (preenche com o total de elementos), porque _____ _____ _____	6. $A \cup B$ tem _____ elementos (preenche com o total de elementos), porque _____ _____ _____

Construção de livro com texto poético e científico







Objetivos:	
P40	Escrever com letra legível
P43	Escrever textos sem erros
P76	Conhecer a definição de texto poético
P79	Escrever poesias livremente
P64.3	Descrever objetos
P65	Conhecer o processo de escrita do texto descritivo
P66	Escrever textos descritivos, usando corretamente a sua estrutura



Para esta atividade vais precisar de:

- Uma folha de papel cavalinho A3
- Uma folha de papel de lustro ou cartolina A5, de cor à tua escolha
- Tesoura
- Elástico
- Lápis

Procedimento:

1. Começa por dobrar a folha ao meio, juntando os dois lados mais curtos 
2. Volta a dobrar, levando cada um desses lados ao meio da folha, de forma a ficares com três dobras verticais na folha 
3. Abre a folha e volta a dobrá-la, agora juntando os dois lados mais longos. Ela vai ficar com uma forma que se parece com uma tenda 
4. Faz um corte na parte assinalada a vermelho na figura, ou seja, na parte central da dobra mais comprida 
5. Segura as duas partes que acabaste de formar, uma em cada mão, e abre-as, como se fosse um leque. A tua folha vai ficar com o formato de um + 
6. Junta todas as faces e aí tens as páginas do teu livro. Este livro tem 4 folhas. Se quiseres transformá-las em 8, basta cortar cada folha na dobra que cada uma tem 
7. Para fazer a capa, dobra e vinca bem a folha de papel de lustro ou cartolina A5 ao meio e coloca as páginas do livro lá dentro
8. Segura tudo com um elástico, colocando-o na dobra ao centro.

Vai até ao recreio da escola, dá um passeio pelo espaço, observa os elementos da natureza que estão presentes e escolhe dois para incluir no teu livro.

Para cada elemento:

- Regista a sua imagem numa das páginas da esquerda do teu caderno. Podes fazê-lo recolhendo uma amostra (sem arrancar), desenhando à vista, delineando o seu contorno, decalcando a sua textura...como quiseres. Escreve o seu nome por baixo;
- Na página seguinte, descreve o elemento, recorrendo aos teus sentidos;
- Noutra página escreve um poema que inclua o elemento que escolheste;
- Mais à frente, constrói um acróstico em que a palavra na vertical é o teu elemento.

Repete o procedimento para o segundo elemento que escolheste.

Escolhe um título para o teu livro e ilustra-o!

Relembrando:

- Um poema é um texto escrito em verso;
- No verso, o texto é distribuído na linha de acordo com o ritmo que se obtém pela repetição do mesmo número de sílabas ou pela acentuação das mesmas sílabas;
- Estrofes são conjuntos de versos;
- As rimas mais comuns são as emparelhadas (a a b b) e cruzadas (a b a b);
- Um poema, normalmente, exprime emoções e apela aos nossos sentidos: é um texto em que a expressividade e musicalidade têm um papel importante e há um cuidado especial com a linguagem e com o jogo de palavras;
- Dá uma perspectiva pessoal e subjetiva sobre determinado tema;
- Acróstico: Composição poética feita a partir das iniciais de palavras que, quando lidas na vertical, formam uma nova palavra. Vê o exemplo.

Ter muita
Energia e
Rir
Resulta em
Alegria e em sorrir!

Contar as dezenas com ajuda da Natureza

Objetivos:
Ordens decimais: unidades e dezenas
Contagens de 10 em 10

Vai até ao recreio da escola. Sabendo que...

1 Dezena = 10 Unidades

...preenche a seguinte tabela. Começa por ler o número da primeira coluna e, utilizando elementos da natureza, como "piquinhas", paus, flores ou folhas, junta os que correspondem ao número apresentado. Faz grupos de dez para contares as dezenas e as unidades. Na última coluna escreve o número com os algarismos corretos.

Dezenas	Contagem com elementos da natureza	Contagem com números	Numeral
Duas dezenas e cinco unidades		10+10+5	25
Uma dezena e oito unidades			
Duas dezenas e sete unidades			
Cinco dezenas e zero unidades			
Três dezenas e três unidades			
Zero dezenas e seis unidades			

Tabuada com elementos da natureza

10


Objetivos:

Utilizar materiais manipuláveis estruturados e não estruturados e outros recursos na resolução de problemas e em outras tarefas de aprendizagem.

Conhecer factos básicos das operações usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações

Conhecer a tabuada da 1, 2, 3 e 10

Escolhe números entre um e dez e preenche os espaços da primeira coluna da tabela em baixo. Com a ajuda de elementos da natureza completa a segunda coluna da tabela. Na terceira coluna escreve o número total de elementos que contaste.

Escolhe um algarismo	Conta os elementos da natureza que correspondem à operação da primeira coluna e, cola-os, desenha-os ou faz o seu contorno	Escreve o algarismo da resposta
$2 \times 8 =$		16
$__ \times 3 =$		
$__ \times 10 =$		
$__ \times 2 =$		
$__ \times 1 =$		

Alfabeto de pedras - classes de palavras

11

Objetivos:

P86 - P89 Identificar nomes próprios e comuns (incluindo os coletivos), o grau dos nomes, o género e o número de uma palavra

P93 - P96 Identificar os determinantes possessivos e demonstrativos, quantificadores numerais (ordinais e cardinais) e advérbios de negação e afirmação

P99 - P100 Identificar e conjugar verbos no presente, pretérito perfeito e futuro.

Convida um ou dois colegas para fazerem esta atividade contigo. Vão precisar de:

- Pedras: devem ter uma face plana e mais ou menos lisa para que possam escrever
- Tintas de várias cores e pinceis
- ou
- Canetas de pintar







Vão até ao recreio da escola e recolham tantas pedras quantas as letras que existem no alfabeto. Sabem quantas são? _____

Em cada pedra, pintem uma letra do alfabeto, decorando-a ao vosso gosto. Depois de a tinta secar, estão prontos/as para usar o alfabeto de pedras.

Utilizem os cartões com as classes de palavras, começando por baralhá-los e virá-los para baixo. O/A primeira/a colega tira um cartão e escreve uma palavra que corresponda à respetiva classe de palavras, com o alfabeto de pedras. Se precisarem de repetir letras, é só pintar mais pedras.

Discutam, em grupo, se a palavra está correta, de acordo com a informação do cartão, corrigindo se necessário. Escrevam a informação do cartão e a respetiva palavra, na tabela seguinte. Agora, é a vez do/a próximo/a colega tirar um cartão e escrever uma palavra.

O que diz o teu cartão?	Que palavra escreveste com o alfabeto de pedras?
	<hr/>
	<hr/>
	<hr/>
	<hr/>

Nome próprio	Nome comum
Nome coletivo	Verbo: 3. ^a conjugação 1. ^a pessoa do singular Futuro do indicativo
Verbo: 1. ^a conjugação 3. ^a pessoa do plural Presente do indicativo	Verbo: 2. ^a conjugação 2. ^a pessoa do singular Pretérito perfeito
Nome no grau aumentativo	Nome no grau diminutivo
Determinante possessivo	Determinante demonstrativo

ANEXO II

Instrumento de pilotagem da realização das fichas do ficheiro Lá Fora

	Alexandre	Ana Carolina	Bárbara	Dalila	David	Eduardo	Emília	Gaspar	Iara	Inês	Íris	Joaquim	Juliana	Leonor	Lucas	Maria Carolina	Maria Luísa	Martim	Matilde	Miguel	Rafael	Santiago	Ulisses	
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								

ANEXO III

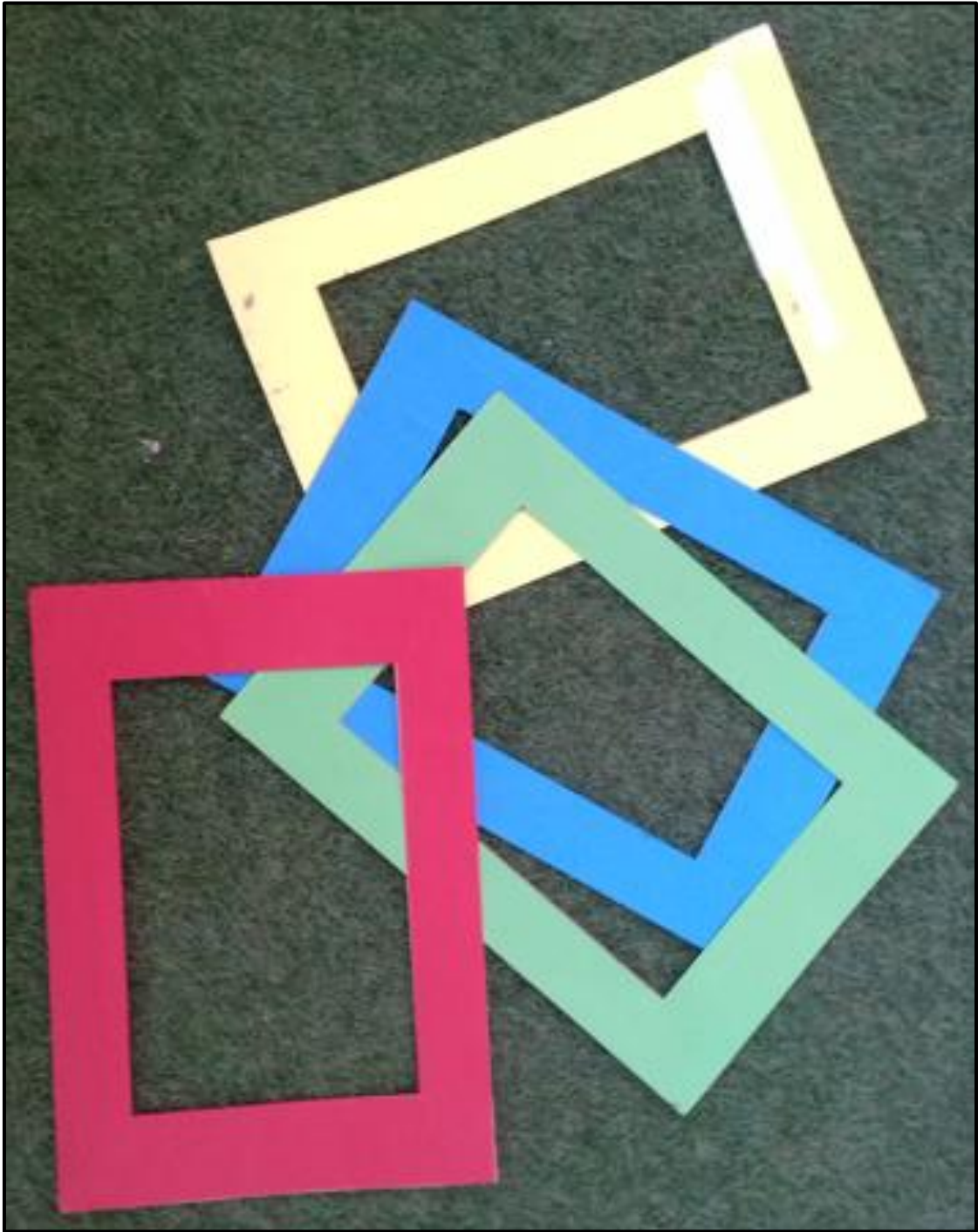
Grelha de observação para recolha de dados relacionados com as propostas da intervenção

Aluno:		Ficha:												
		Data:												
Escala:														
0 Não verificado		1 Raramente verificado		2 Pouco verificado		3 Verificado		4 Muito verificado		5 Sempre verificado		NA Não aplicável		NO Observação não possível
Motivação intrínseca	Revela satisfação em realizar a tarefa no recreio da escola													
	Revela interesse pela tarefa													
	Mantém-se envolvido na tarefa													
	Distrai-se com facilidade													
Competências sociais	Comunica de forma cordial													
	Escuta e aceita as intervenções do(s) colega(s)													
	Partilha ideias e comentários acerca da tarefa													
	Mostra-se disponível para apoiar os colegas quando necessário													
Escala:														
S - Sim			N - Não			NA – Não aplicável			NO – Observação não possível					
Interdisciplinaridade	Mobiliza elementos do exterior para apoiar as aprendizagens													
	Recorre a experiências vividas ao ar livre para realizar a tarefa													
	Relaciona os conteúdos da tarefa com o contexto real													
	Relaciona as aprendizagens com outros contextos													
Tempo de permanência no recreio da escola (min)														

Observações:

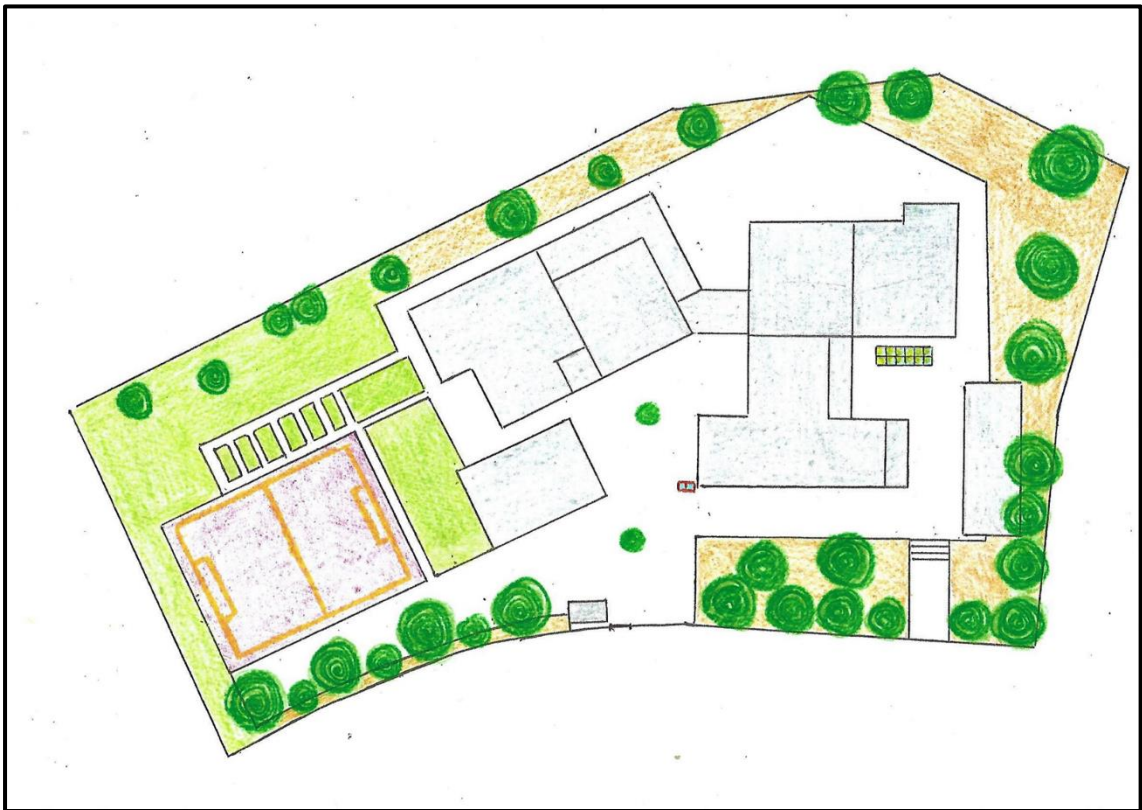
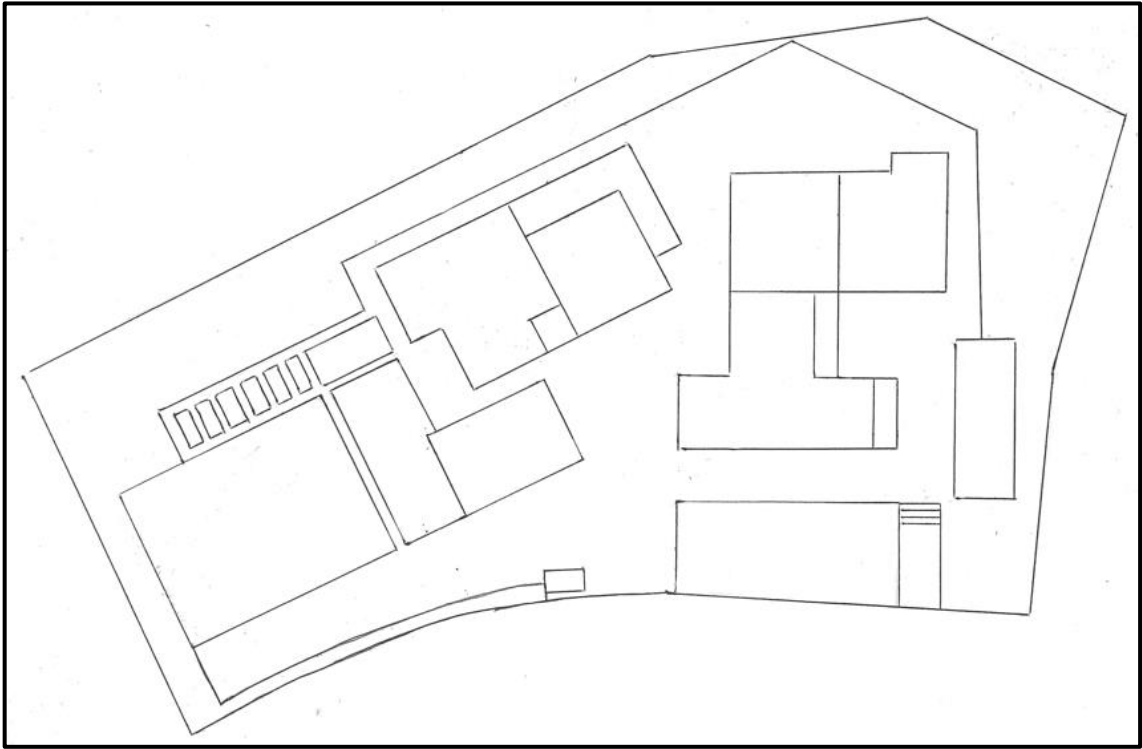
ANEXO IV

Molduras para a identificação das aprendizagens no recreio escolar, de acordo com a área curricular



ANEXO V

Plantas utilizadas na atividade de mapeamento das aprendizagens no recreio escolar



ANEXO VI

Guião orientador da conversa coletiva com os alunos, no início da intervenção

Objetivos

- Conhecer as preferências das crianças em relação aos diferentes espaços da escola
- Compreender a importância atribuída, pelas crianças, aos espaços exteriores da escola
- Conhecer a perspectiva das crianças em relação às diferentes funções e potencialidades dos espaços exteriores da escola
- Escutar a voz das crianças em relação ao espaço atual e a oportunidades de melhoria

Perguntas

- Na escola, gostam mais do tempo que passam dentro ou fora da sala de aula? Porquê?
- O que mais gostam de fazer no espaço exterior da escola? Qual a vossa zona favorita?
- Gostam quando a professora vos deixa ir para o recreio trabalhar, durante os tempos de Trabalho Autónomo ou Trabalho de Projeto? Porquê?
- Porque acham que ela o faz?
- Gostavam que acontecesse mais vezes? Com que frequência?
- Porque acham que é bom para vocês irem lá para fora trabalhar?
- Que coisas podem aprender no recreio da escola? Será que podem aprender conteúdos relacionados com os vossos objetivos de aprendizagem?
- Quais as áreas do recreio onde poderão aprender mais?
- Que atividades podem sugerir para fazer lá fora em vez de na sala de aula?
- Se pudessem melhorar o recreio da escola o que fariam?

ANEXO VII

Transcrição da conversa coletiva orientada no início da intervenção

Investigadora: Pronto, vá, começar...já começou. Em primeiro lugar, eu já assisti a algumas oportunidades que vocês tiveram, de alguns de vocês irem lá para fora trabalhar, para o recreio, objetivos que vocês tinham – ficheiros –, e que vocês pediram à professora [nome] se podiam ir lá para fora trabalhar, e foram. Foram treinar apresentações, o Al e o DCo também foram trabalhar um ficheiro...tu também foste; a B e o J também foram...não, a LRi e o J, exatamente...no texto. E eu gostava de saber qual é que é a vossa opinião, se vocês gostam ou não gostam de ir trabalhar lá para fora...DCo...

D.Co: Eu também gosto muito de estar ao ar livre e o Al também. É por isso que nós tivemos a ideia de ir lá para fora. Nós, nós queremos estar um pouco no ar livre.

Investigadora: Porquê?

D.Co.: Ah...eu gosto muito de estar no ar livre, por isso eu quis...pronto, eu quis trabalhar lá, para ver se me sentia...mais...trabalhador, mais feliz...

Investigadora: OK. Maria Carolina...

M.Ca.: Eu gosto muito de trabalhar lá fora, porque não está tanto barulho. Não é que eu costume ir trabalhar lá para fora, mas eu gosto. Porque, sinto-me calma e estar num sítio diferente...por isso, acho que é muito giro trabalhar lá fora...porque eu sinto-me diferente, sinto-me mais calma a trabalhar lá fora.

Investigadora: OK, boa. Ahhhh...mais...o Rf, também já tinha o braço no ar.

Rf.: Eu gosto muito de ir lá para fora, porque estou um bocadinho mais em contacto com a Natureza em vez de estar aqui dentro e, também, porque estou com mais espaço, estou mais à vontade, posso estar na posição que eu quiser sem ser na cadeira, que só posso estar assim...

Investigadora: E quando...mas, vocês vão num tempo em que é tempo de trabalho, não é?

Rf.: Sim, no primeiro ano, nós íamos muito lá para fora.

Investigadora: E porque é que acham que a [professora] vos deixa ir lá para fora...em tempo de trabalho, porque é que não vão só no tempo do recreio? Vocês, no tempo do recreio, também podem ir contactar com a Natureza e brincar e sentir-se...

Rf.: Porque ela confia em nós.

Investigadora: Porque ela confia em vocês? EMa...

E.Ma.: Eu gosto muito e acho muito giro e divertido ir trabalhar lá para fora, mas também depende muito do dia. Se está muito vento, as folhas voam e temos de estar sempre a agarrar nas folhas e se choveu no dia anterior está cheio de lama e às vezes, também, desconcentro-me um bocado com os barulhos da rua.

Investigadora: OK, é verdade.

E.Ma.: E aqui na sala é sempre...pronto, é o mesmo espaço. Na rua, vão passando folhas a voar e distraio-me mais facilmente.

Investigadora: E gostavam que acontecesse mais vezes? Gostavam de ter mais oportunidades para ir lá para fora ou acham que, quando vocês querem, pedem, a [professora], se achar boa ideia, concorda, e deixa-vos ir, ou senão, também, ficam a trabalhar aqui dentro? Gostavam que acontecesse mais vezes ou acham que...? Oh, Rf, tira lá isso da cara, se faz favor. ML...

M.L.: Eu gosto de estar lá fora, porque...

Investigadora: Mas, olha, agora já passámos para outra pergunta. A pergunta é se gostavas de ir lá para fora mais vezes ou se tu, sempre que te apetecesse ir lá para fora tu tens essa oportunidade...ou gostavas que acontecesse mais vezes, com mais frequência?

M.L.: Hmm...não sei...

Investigadora: Não sabes, está bem. Jl...

Jl.: Eu acho que seria...eu acho que não pode, assim, ser muito tempo fora da sala de aula, assim a trabalhar muito, porque podemos desabituar-nos a trabalhar na sala de aula e tornar-nos talvez um bocado selvagens...

(Risos)

Investigadora: OK...

Jl.: E...mas eu acho que é bom, ir...pronto...às vezes...lá fora. E também gostava que fosse mais...trabalharmos lá fora.

Investigadora: GA...

G.A.: Eu gosto de ir lá para fora, só que a maioria do tempo, como vocês todos sabem, estamos a passar aqui e, também, a professora deixa-nos ir lá para fora, porque estamos o dia

todo aqui, quando estamos a trabalhar, e muito poucas vezes não estamos lá fora...por isso, eu gosto mais de estar lá fora. E acho que é melhor estarmos mais vezes lá fora.

Investigadora: OK, tenho só mais uma pergunta, que é: tendo em conta os objetivos que vocês trabalham, que coisas é que vocês acham que podem aprender lá fora? Que poderiam aprender aqui, mas que podem aprender lá fora e que, se calhar, lá fora até aprendem melhor, ou não, aprendem da mesma maneira ou não aprendem tão bem...M.Ca...

M.Ca.: Eu...um tema muito interessante, que eu acho que era muito giro de estudar lá fora era as plantas. Eu fiz um trabalho com a LRi...

Investigadora: Pois fizeram.

M.Ca.: E como há tantas plantas lá fora e há tanto espaço, acho que era um tema giro para trabalharmos na rua.

Investigadora: E foram lá para fora? Quando fizeram a vossa pesquisa ou...

M.Ca.: Não, por acaso não pensámos nisso. Só quando estávamos a treinar lá fora é que pensei nisso.

Investigadora: Ó U, estás a precisar agora desse colchão em cima da mesa, ou não? Não estava bem onde estava? Vai lá pôr, se faz favor. Obrigada. D.Co...

D.Co.: Eu...ai, eu gosto de trabalhar lá fora...

Investigadora: E que coisas é que tu achas que podes aprender lá fora? Melhor ou, pelo menos, tão bem como aqui dentro da sala?

D.Co.: Posso aprender muitas coisas sobre a Natureza. Como eu sou escuteiro e aprendo também muitas coisas sobre as ruas, a Natureza e também...e também, gosto de trabalhar coisas da Natureza...como os animais da Natureza, os insetos da Natureza, as flores, as folhas...

Investigadora: E.Ma...vamos ouvir o E.Ma e mais uma...pessoa, que acho que a JI também queria...

E.Ma.: Ainda da pergunta anterior, eu gosto de estar lá fora e acho que não era preciso estarmos mais vezes do que as vezes que já estamos.

Investigadora: Sim, senhor.

E.Ma.: Eu acho que é importante estarmos assim sentados e é muito mais confortável estarmos assim sentados, com a mesa à frente do que estarmos deitados a fazer e depois também tens pedras e...o chão é diferente, e não encontramos um sítio que tenha um banco e que depois uma mesa à frente, não é?

Investigadora: OK...OK

E.Ma.: É mais confortável estar dentro da sala.

Investigadora: Jl...

Jl.: Eu acho assim...que é muito bom para alguns exemplos, nós estarmos lá. Eu acho que para Estudo do Meio é bom, porque nós podemos...nem precisamos da pesquisa na internet nem de livros. Imagina que eu queria fazer um trabalho sobre...

Vários alunos: ...as árvores...

Jl.: Pronto, a amoreira. Eu podia ir lá, perto da amoreira e fazer perguntas. E também acho que é bom trabalhar lá Português, porque dá inspiração.

Investigadora: Muito bem (risos). Vá, só mais uma extra, para a Emília. Uma oportunidade extra para a Emília, OK?

Em.: Eu acho que podíamos ir as vezes que já estamos...para lá, para a Natureza e sinto-me muito bem quando estou na Natureza, mas às vezes fico desconcentrada, porque...com os insetos a passar, com as folhas, com o ar fresco...fico um bocado desconcentrada, mas também gosto muito...como me desconcentro, como também fico concentrada.

Um aluno: Hã?!

M.Ca.: Ela pode-se, em alguns sítios da escola, concentrar e noutros não. Porque escola não tem paisagens todas iguais.

Em.: E há uns sítios onde eu me desconcentro mais e...

Investigadora: Há uns sítios onde ficas mais concentrada e outros onde ficas mais distraída, é isso?

Em.: Fico mais concentrada, é quando não está assim tanta gente. Porque quando tem mais gente – “ah, está ali qualquer coisa” – e eu me desconcentro mais. Com pouca gente consigo-me concentrar mais.

ANEXO VIII

Exemplo de uma das grelhas de observação preenchida

Aluno: ██████████		Ficha: 3 4							
		Data: 26.05 27.05							
Escala:									
0 - Não verificado	1 - Raramente verificado	2 - Pouco verificado	3 - Verificado	4 - Muito verificado	5 - Sempre verificado				
Revela satisfação em realizar a tarefa no recreio da escola	S		3 1						
Revela interesse pela tarefa	S		3 2						
Mantém-se envolvido na tarefa	S		3 1						
Distrai-se com facilidade	0		2 4						
Comunica de forma cordial	S		5 5						
Escuta e aceita as intervenções do(s) colega(s)	S		4 3						
Partilha ideias e comentários acerca da tarefa	S		4 2						
Mostra-se disponível para apoiar os colegas quando necessário	S		5 5						
Escala:									
S - Sim		P - pouco		N - Não					
Mobiliza elementos do exterior para apoiar as aprendizagens	S		P P P						
Recorre a experiências vividas ao ar livre para realizar a tarefa	S		N N N						
Relaciona os conteúdos da tarefa com o contexto <u>real</u>	S		N P						
Relaciona as aprendizagens com outros contextos	S		N N						
Tempo de permanência no recreio da escola (min)	25		30 60						

Observações:

F3
26.05 Estava um pouco inseguro no início, em relação à tarefa. Depois começou a entrar. Ainda ajudou os colegas com a F1.

F4
27.05 Foi ao parque onde que o suporte faz uma de botiquim e uma de Matemática por semana. Lá trabalhou na sala, mas como não tinha companhia, esteve em casa nos dias perdidos. Tal como o ██████████ a introdução foi mal feita por mim. Não estava a conseguir reproduzir - contemplar/observar e tirar ideias do ambiente. Acho que no final já estava a entrar na ideia, mas foi com alguma coisa de estranho.