



Universidade do Minho
Instituto de Educação

A participação das crianças como fator central para
a construção da autonomia

Lara Pinto Carvalho

Lara Pinto Carvalho

A participação das crianças como fator central
para a construção da autonomia



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lara Pinto Carvalho

A participação das crianças como fator central para a construção da autonomia

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e

Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Teresa Jacinto

Sarmento Pereira

dezembro de 2021

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Quando crescemos rapidamente começamos a traçar alguns sonhos que pretendemos alcançar no futuro. Este momento foi ansiosamente desejado por ser um dos objetivos de vida que consegui cumprir após uma longa caminhada de aprendizagens, vivências e experiências enriquecedoras, marcantes e significativas, construídas com o apoio de todos aqueles que me rodearam e contribuíram também para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por tudo isto, agradeço primeiramente à minha família por ser o meu “porto de abrigo” e “estar sempre lá” para os conselhos mais conscientes nos momentos mais difíceis, ouvirem os meus desabafos, confortarem-me com palavras carinhosas mas também de compreensão e encorajamento, por acreditarem e incentivarem a “dar sempre o melhor de mim”, mas também por festejarem comigo os desafios ultrapassados. Muito obrigada por tudo e, além disso, por fazerem de mim muito da pessoa que sou hoje.

Agradeço ainda...

Ao meu namorado Nelson, pela positividade e confiança que sempre me transmitiu e se tornaram fundamentais na superação de quaisquer obstáculos e fragilidades.

A todas as crianças, que proporcionaram diversos momentos marcados pela espontaneidade e genuinidade que tanto as caracteriza, concedendo-me assim a oportunidade de aprender com elas todos os dias, até com os gestos mais simples. Sem dúvida que estas foram parte integrante e determinante neste processo, mas também o motivo por escolher este caminho.

À educadora de infância cooperante Suse Mendes, por me fazer sentir tão bem recebida, pela simpatia, cumplicidade e boa disposição que “reinava” os nossos dias, pelo incentivo e a predisposição para aceitar novos desafios e ainda pelo apoio e cooperação.

À professora cooperante Conceição Lamela, que me integrou no grupo desde o primeiro dia e se mostrou sempre disponível a partilhar sugestões e conselhos tanto essenciais como necessários para a minha evolução enquanto futura profissional. Um obrigado também aos restantes elementos da comunidade educativa pela amabilidade com que me acolheram.

À professora orientadora Teresa Sarmiento, por partilhar toda a sua sabedoria e experiência, pela dedicação e apoio no esclarecimento de dúvidas e nas dificuldades sentidas, pelos comentários construtivos e reflexivos, que me tornaram ainda mais consciente acerca da importância de “dar voz” a todas as crianças e, finalmente, pela orientação prestada.

A todas as outras pessoas que se cruzaram comigo e de alguma forma participaram no meu crescimento, muito obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A participação das crianças como fator central para a construção da autonomia

Resumo

Este estudo, intitulado “A participação das crianças como fator central para a construção da autonomia”, foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, e apresenta uma investigação que se fundamentou no desenvolvimento de um projeto de investigação e intervenção pedagógica em dois contextos educativos de diferentes níveis de educação básica, sendo o primeiro grupo constituído por 15 crianças com cerca de 3 anos de idade e o segundo formado por 27 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. A temática do projeto desenvolvido e previamente referida surge da observação participante realizada nas duas realidades educativas, e posterior reflexão a partir das quais foi possível verificar a importância de se valorizar a participação ativa das crianças para o desenvolvimento da sua autonomia.

Neste seguimento, as estratégias metodológicas implementadas apresentam uma abordagem ao exercício da cidadania infantil, à aprendizagem construtivista e à Metodologia de Trabalho de Projeto, pois acredita-se que estas promovem a participação ativa da criança e a perspetivam como um sujeito de direitos e agente do processo educativo. Efetivamente, a partir das mesmas, pretendeu-se criar momentos de construção do conhecimento em que as crianças pudessem envolver-se ativamente, implicando para isso que fossem ouvidas, ou seja, exprimissem livremente as suas opiniões e interesses, proporcionando interações positivas entre todos os elementos de um determinado grupo, e conseqüentemente, o progresso da autonomia. Na verdade, assumiu-se como principal finalidade, o crescimento global e harmonioso da criança, a aquisição e o domínio de vários saberes e ainda o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuíssem para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade democrática.

A metodologia de investigação-ação fundamentou e guiou todo o processo de investigação e intervenção do presente projeto, surgindo vários ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, essenciais para a melhoria da ação pedagógica como também para a reconstrução dos saberes e atitudes de um profissional de educação. Atendendo a este procedimento metodológico recorreu-se a um conjunto de estratégias e instrumentos de recolha de dados bastante importantes para a reflexão sistemática e o aprimoramento da prática de intervenção.

Palavras-chave: participação ativa; autonomia; crianças; interações.

Children's participation as a central factor for the construction of autonomy

Abstract

This study, entitled "Children's participation as a central factor for the construction of autonomy", was elaborated within the scope of the Internship of the Master's in Pre-School Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education, and presents an investigation that based on the development of a research project and pedagogical intervention in two educational contexts of different levels of basic education, the first group consisting of 15 children aged around 3 years and the second consisting of 27 children aged between 8 and the 10 years. This is a project in which the theme explored and previously mentioned arises from participant observation carried out in the two educational realities, and subsequent reflection from which it was possible to verify the importance of valuing the active participation of children for the development of their autonomy.

In this regard, the methodological strategies implemented present an approach to the exercise of child citizenship, constructivist learning and the Project Work Methodology, as it is believed that these promote the active participation of the child and see them as a subject of rights and an agent of educational process. Effectively, based on them, it was intended to create moments of knowledge construction in which children could be actively involved, implying that they were heard, that is, freely express their opinions and interests, providing positive interactions between all elements of a given group, and consequently, the progress of autonomy. In fact, the main purpose was assumed to be the child's global and harmonious growth, the acquisition and mastery of various types of knowledge, and also the development of values, attitudes and practices that would contribute to the formation of conscientious and participative citizens in a democratic society.

The action-research methodology founded and guided the entire process of investigation and intervention of this project, emerging several cycles of planning, action, observation and reflection, essential for the improvement of pedagogical action as well as for the reconstruction of knowledge and attitudes of a education professional. In view of this methodological procedure, we resorted to a set of very important data collection strategies and instruments for systematic reflection and the improvement of intervention practice.

Keywords: active participation; autonomy; kids; interactions.

Índice

Agradecimentos.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice de imagens	viii
Índice de tabelas	xii
Índice de esquemas.....	xii
Índice de gráficos	xii
Lista de siglas e abreviaturas	xiii
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	4
1.1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar	4
1.1.1. A instituição.....	4
1.1.2. O grupo	6
1.1.3. O espaço pedagógico.....	7
1.1.4. A rotina diária	9
1.2. Caracterização do contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	11
1.2.1. A instituição.....	11
1.2.2. O grupo	12
1.2.3. O espaço pedagógico.....	13
1.2.4. A rotina diária	14
1.3. Justificação da problemática e identificação da temática do projeto.....	16
1.4. Questão de partida e objetivos do projeto.....	18
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
2.1. A participação infantil	19
2.2. O conceito de autonomia: pressupostos teóricos	24
2.3. A construção da autonomia	26
2.4. O papel dos adultos em relação à construção da autonomia das crianças	28
2.5. A autonomia segundo alguns referenciais normativos.....	30
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	32
3.1. Procedimento metodológico: investigação-ação	32
3.2. Questão de partida e objetivos do projeto	34
3.3. Estratégias de recolha e análise de dados	35

3.4. Plano Geral de Intervenção Pedagógica.....	39
3.5. Descrição e análise das atividades desenvolvidas em Educação Pré-Escolar	42
1) Atividade do sentido da audição – “Bingo Sonoro”	44
2) Atividade do sentido do olfato – “Potes Cheirosos”	46
3) Atividade do sentido do paladar – “Caça aos Sabores”	48
4) Atividade do sentido do tato – “Tapete Sensorial”	52
5) Atividade de leitura – “Conto de Natal”	55
6) Projeto “Unicórnios” no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	58
3.6. Descrição e análise das atividades desenvolvidas em 1º Ciclo do Ensino Básico.....	72
1) Atividade de pré-leitura – Ficha de Compreensão.....	75
2) Atividade durante a leitura – Dia de Aulas ao Ar Livre.....	77
3) Atividade após a leitura – Construção do livro de turma “Obrigado a todos!”	80
4) Atividade de elaboração do Ebook “Obrigado a todos!”	84
5) Atividade ao ar livre – Peddy paper “Palavra surpresa”	86
3.7. Síntese descritiva global das sessões desenvolvidas	89
3.8. Tratamento e análise dos dados de investigação	92
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
4.1. Conclusões e limitações do projeto	104
4.2. Reflexão final	108
Referências Bibliográficas	114
Anexos	118

Anexos

Anexo 1 - Questionário inicial	118
Anexo 2 - Questionário final	121
Anexo 3 - Ficha de compreensão	124
Anexo 4 - Livro de turma "Obrigado a todos"	126
Anexo 5 – Exemplo de um dos roteiros de pistas.....	130
Anexo 6 – Desafios.....	132
Anexo 7 - Certificado de participação.....	136
Anexo 8 - Exemplo de uma planificação de atividade	137

Índice de imagens

Imagem 1 - Sala de aula do 4ºA.....	14
Imagem 2 - Disposição da sala	14

Imagem 3 - Banda de música	44
Imagem 6 – Utilização do tambor	45
Imagem 5 – Colocação das tampas no cartão do Bingo	45
Imagem 4 – Identificação do som ouvido	45
Imagem 7 – Utilização do pau de chuva.....	45
Imagem 8 – Caixa dos potes cheirosos	46
Imagem 9 – Interior da caixa	46
Imagem 10 - Roda de conversa.....	46
Imagem 11 - Escolha do pote	47
Imagem 12 – Apresentação dos diferentes potes	47
Imagem 13 - Exploração do sentido do olfato	47
Imagem 14 - Exploração do sentido do olfato	47
Imagem 15 – Descoberta do cheiro sentido	48
Imagem 16 – Exploração do sentido do olfato	48
Imagem 18 – Identificação de alimentos.....	49
Imagem 17 – Caixa do paladar	49
Imagem 19 – Exploração do espaço exterior	49
Imagem 20 – Descoberta de um cartão	49
Imagem 21 – Cartaz com alimentos de diferentes sabores.....	50
Imagem 22 – Degustação do Kiwi.....	50
Imagem 23 - Degustação de água com sal.....	51
Imagem 24 - Degustação da rúcula.....	51
Imagem 25 - Identificação dos sabores	52
Imagem 26 - Colocação da imagem de um alimento	52
Imagem 28 – Identificação dos materiais.....	53
Imagem 27 – Apresentação dos diferentes materiais	53
Imagem 29 – Colagem da esponja	54
Imagem 30 - Colagem do algodão.....	54
Imagem 31 – Exploração dos diversos materiais	54
Imagem 32 – Identificação da textura sentida	54
Imagem 33 – Leitura em voz alta	55
Imagem 34 – Conto de natal	55

Imagem 35 – Utilização de fantoches de dedo	56
Imagem 36 – Leitura do conto de natal.....	56
Imagem 37 – Pintura com esponja	57
Imagem 38 - Técnica de pintura com esponja	57
Imagem 41 - Entrega dos postais.....	57
Imagem 42 – Entrega dos postais.....	57
Imagem 39 - Pintura com esponja	57
Imagem 40 – Postais de natal	57
Imagem 44 - Apresentação de um peluche	61
Imagem 43 - Apresentação de materiais	61
Imagem 46 – Camisola com unicórnio.....	61
Imagem 45 – Livro sobre unicórnios	61
Imagem 48 - Passeio pela floresta	62
Imagem 47 - Passeio pela floresta	62
Imagem 49 - Exercício de imaginação	63
Imagem 50 – Pesquisa no computador.....	63
Imagem 51 – Animais semelhantes	63
Imagem 52 - Ave com corno	64
Imagem 53 - Narval	64
Imagem 54 - Preenchimento da letra "O".....	65
Imagem 55 - Preenchimento da letra "U".....	65
Imagem 56 - Cooperação	66
Imagem 57 - Formação do título do cartaz	66
Imagem 58 - Pintura com esponja	67
Imagem 59 - Pintura do cartaz.....	67
Imagem 60 - Pintura do cartaz.....	67
Imagem 61 - Mistura de cores	67
Imagem 62 - Colagem	68
Imagem 63 - Construção do cartaz	68
Imagem 64 - Apresentação final do cartaz.....	68
Imagem 65 - Divisão dos jornais em pedaços.....	69
Imagem 66 - Mistura de água com cola branca.....	69

Imagem 68 - Colagem do jornal na rede	70
Imagem 67 - Colagem do jornal	70
Imagem 69 - Cooperação na colagem dos jornais	70
Imagem 70 - Construção do unicórnio	70
Imagem 71 - Desenvolvimento da motricidade fina.....	71
Imagem 72 - Enfiamento de fitas	71
Imagem 73 – Pintura do unicórnio.....	71
Imagem 74 – Trabalho de equipa	71
Imagem 75 – Colocação das asas	71
Imagem 76 – Trabalho final.....	71
Imagem 78 – Esclarecimento de dúvidas.....	75
Imagem 77 – Atividade de pré-leitura.....	75
Imagem 79 – Grupos	77
Imagem 80 – Trabalho de grupo.....	77
Imagem 81 – Cartaz final exposto na sala.....	77
Imagem 82 – Colocação dos elementos que integram a obra literária (texto e imagens)	77
Imagem 84 – Resolução dos desafios.....	78
Imagem 83 – Prática de relaxamento	78
Imagem 85 – Trabalho de equipa	80
Imagem 86 - Leitura partilhada da sequência de imagens e texto	80
Imagem 87 - Capa do livro.....	80
Imagem 88 – Material recolhido	82
Imagem 89 – Apoio entre colegas.....	82
Imagem 90 – Elaboração de um desenho.....	83
Imagem 91 - Construção de uma página do livro.....	83
Imagem 92 - Construção do livro digital	85
Imagem 93 - Gravação de áudio	85
Imagem 94 - Finalização da construção do Ebook	85
Imagem 95 - Finalização da construção do Ebook	85
Imagem 96 - Apresentação do jogo Peddy paper	86
Imagem 97 – Formação da palavra surpresa	86
Imagem 98 - Um dos locais do percurso (Campo de futebol).....	87

Imagem 99 - Um dos locais do percurso (Biblioteca)	87
Imagem 100 - Cooperação na formação da palavra.....	88
Imagem 101 - Certificado de participação	88
Imagem 102 - Um dos locais do percurso (Sala de aula)	88
Imagem 103 - Um dos locais do percurso (Zona de entrada)	88

Índice de tabelas

Tabela 1 - Ritmos temporais diários da sala amarela	10
Tabela 2 - Horário presencial do 4ºA	15
Tabela 3 - Horário de ensino à distância do 4ºA.....	16
Tabela 4 - Objetivos do projeto de investigação e intervenção	18
Tabela 5 - Técnicas de recolha de informação (in Latorre, 2003, p.54)	36
Tabela 6 - Conclusões finais das crianças	72
Tabela 7 - Resultados das questões do questionário inicial	93
Tabela 8 - Algumas respostas das questões de resposta aberta	97
Tabela 9 - Resultados das questões de resposta direta do questionário final	99
Tabela 10 - Resultados das questões 2 e 3 do questionário final	99
Tabela 11 - Algumas respostas de carácter aberto do questionário final	102

Índice de esquemas

Esquema 1 - Questão de partida	18
Esquema 2 - Triângulo de Lewin (1946, in Latorre 2003, p.24)	33
Esquema 3 - Espiral de ciclo da investigação-ação (in Latorre, 2003, p.32)	34
Esquema 4 - Objetivos do projeto de investigação e intervenção	35
Esquema 5 - O que as crianças sabem	59
Esquema 6 – “O que as crianças querem descobrir”	60
Esquema 7 – “Onde pretendem pesquisar”	60
Esquema 8 - O que as crianças pretendem fazer.....	65
Esquema 9 - Atividades desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	90
Esquema 10 - Atividades desenvolvidas no contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico... 91	

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Respostas das crianças à questão 5 do questionário inicial.....	73
---	----

Lista de siglas e abreviaturas

ATL – Atividades dos Tempos Livres

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

DGE – Direção-Geral da Educação

I-A – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

O presente relatório de estágio surgiu no âmbito da unidade curricular de Estágio, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Neste é apresentado o projeto de investigação e intervenção pedagógica desenvolvido em dois diferentes contextos educativos, que se baseia na valorização da participação das crianças como fator central para a construção da autonomia. Esta temática tem por base a observação e reflexão sistemática realizada no percurso de prática educativa em jardim de infância, a partir da qual foi possível analisar e refletir sobre as interações entre as crianças e entre estas e os adultos que a rodeavam, identificando desde logo uma problemática social, nomeadamente, a necessidade de auxílio constante para a concretização de algumas tarefas básicas do quotidiano. Assim, com o intuito de orientar este trabalho de investigação, formou-se a seguinte questão de partida: “ - De que forma a participação da criança promove o desenvolvimento da autonomia?”. Mediante a mesma, existiu a necessidade de se definir vários objetivos de investigação e intervenção, uma estratégia adotada de modo a nortear o trabalho a ser desenvolvido nas duas realidades educativas. Dada a relevância e a transversalidade dos mesmos considerou-se importante dar continuidade aos objetivos na realidade de 1º Ciclo do Ensino Básico. Segundo o referido até ao momento, interessa salientar que se criaram diversas oportunidades de aprendizagem que correspondessem aos seguintes objetivos específicos: a) compreender de que modo a participação da criança promove o desenvolvimento da sua autonomia; b) analisar as interações criança-criança e criança-educadores como potenciadoras da autonomia na criança; c) promover a autonomia, partindo da participação das crianças; d) dinamizar atividades práticas que envolvam a tomada de escolha e decisão pelas crianças; e) estimular o diálogo nas diferentes atividades desenvolvidas.

Menciona-se ainda que este projeto reflete os momentos de aprendizagem que se desenrolaram com a participação ativa de todas as crianças, assim como o processo de desenvolvimento profissional sustentado na metodologia de investigação-ação, que na perspetiva de James McKernan se trata de:

“ (...) Um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação –, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes

refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-ação. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Neste sentido, e de acordo com os pressupostos teóricos, adotou-se ao longo de toda a investigação o caráter cíclico da I-A, constituído por um conjunto de fases que se desenvolveram de forma contínua e que se resumem na sequência de observação, planificação, ação e reflexão. Este procedimento de ação reflexiva foi determinante para proceder a reajustes na investigação e melhorar consequentemente a ação pedagógica, sendo para isso necessário explorar e analisar aprofundadamente e consistentemente todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo.

Assim sendo, este relatório mostra-se estruturado em quatro diferentes capítulos. O capítulo I diz respeito à caracterização dos dois distintos contextos educativos, sendo caracterizados vários tópicos de uma forma bastante pormenorizada, designadamente, as instituições em si, os espaços pedagógicos onde se desenrolou toda a intervenção, os grupos de crianças que participaram ativamente neste estudo e ainda as rotinas diárias adotadas por ambas as comunidades educativas. Explicita-se também a justificação e identificação da temática do projeto, bem como se apresenta a questão de partida e os seus objetivos específicos. No capítulo II é realizado o enquadramento teórico subjacente ao tema definido, procedendo-se à revisão e interpretação da literatura que alicerça o presente estudo. Deste modo, são clarificados alguns conceitos centrais e referenciadas ideias e perspetivas de vários autores consultados, que se encontram relacionadas essencialmente com a importância da participação e o desenvolvimento da autonomia. Salientar ainda que se integra simultaneamente a visão assente na legislação, como uma forma de destacar a valorização dada pelo sistema educativo a esta temática. Já no capítulo III, intitulado de “Metodologia de investigação e plano geral de intervenção”, é efetuada uma caracterização e encontradas várias definições do procedimento metodológico aplicado, que neste caso se baseia na metodologia de investigação-ação. Seguidamente, retoma-se à questão de partida e os objetivos definidos seguidos da identificação das estratégias de recolha e análise de dados utilizadas ao longo da prática de ensino supervisionado. Numa outra parte é apresentado o plano geral de intervenção pedagógica, seguido de uma descrição e análise aprofundada de todas as atividades decorridas no contexto de Educação Pré-Escolar e de Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, é realizada uma síntese descritiva global das sessões desenvolvidas. Além de tudo isto, ainda são tratados e interpretados os dados de investigação,

particularmente, a informação obtida dos questionários implementados na turma do 4º ano de escolaridade básica. No quarto capítulo é efetuada uma última reflexão de todo o processo de investigação e intervenção pedagógica, bem como as conclusões finais e algumas limitações que surgiram no decorrer da implementação do projeto.

No final, encontram-se as referências bibliográficas utilizadas, os anexos onde constam os instrumentos de recolha de informação aplicados, um exemplo das planificações das atividades que foram realizadas no percurso de estágio, mas também outras informações consideradas relevantes para a concretização deste projeto.

Por último, salienta-se que este trajeto de investigação e intervenção pedagógica desenrolou-se durante uma situação pandémica mundial que afetou a saúde pública da população com o vírus infeccioso da COVID-19, uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). Esta conjuntura condicionou algumas práticas de ação educativa devido às medidas preventivas recomendadas pela Direção-Geral da Saúde, que incluíam a necessidade de diminuição de contactos entre pessoas, ou seja, o distanciamento social, mas também a obrigatoriedade do uso de máscaras faciais e outras regras de higiene básica mais regulares. Em consequência disto, a participação direta dos elementos da comunidade educativa (como os pais das crianças e até outras crianças) em algumas atividades, foram repensadas e alteradas.

CAPÍTULO I – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Neste primeiro capítulo são apresentadas informações relativas aos diferentes contextos educativos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico onde se desenrolou a intervenção e investigação pedagógica. Assim sendo, primeiramente é exposta uma síntese geral da caracterização dos contextos, que se encontra dividida posteriormente em vários tópicos, nomeadamente a caracterização das instituições, dos espaços pedagógicos, dos grupos de crianças com quem se desenvolveu o projeto e ainda da rotina diária dos mesmos.

As observações realizadas ao longo das intervenções pedagógicas, a consulta e leitura de documentos institucionais disponibilizados pela educadora de infância e professora cooperante, a análise de documentos partilhados nas respetivas páginas eletrónicas oficiais, a constante interação e o diálogo com elementos da comunidade educativa sustentaram a caracterização dos tópicos que se seguem. Além disso, este conhecimento contextual tornou-se fundamental para a adequação de propostas pedagógicas à realidade educativa, às características e às necessidades de todas as crianças. Por último, e de forma a finalizar o capítulo, expõe-se a justificação e identificação da temática do projeto adjacente às intervenções realizadas nos diferentes contextos educativos, bem como os objetivos de investigação e intervenção que sustentam o presente estudo.

1.1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar

Este projeto foi desenvolvido, no Pré-Escolar, numa instituição situada na freguesia de Barqueiros, uma das freguesias do concelho de Barcelos, do distrito de Braga. Esta freguesia está a 12 km do centro de Barcelos e situa-se na Estrada Nacional que liga Barcelos à Póvoa de Varzim. Barqueiros é uma freguesia formada por uma população que se dedica ao setor primário (agricultura, pecuária, outros) e terciário (serviços e comércio). Relativamente aos cuidados médicos e de saúde, a população conta com uma Unidade de Saúde Familiar e um Hospital.

1.1.1. A instituição

A instituição onde se desenrolou o estágio em Educação Pré-Escolar foi criada a 22 de junho de 1988, e iniciou as suas atividades no mês de setembro do mesmo ano. Trata-se de uma instituição que oferece as seguintes valências: Creche, Jardim de Infância, A.T.L., Lar de idosos, Centro de dia e Apoio domiciliário, este encontra-se em dois edifícios distintos, um de apoio à

terceira idade e outro de apoio à infância. A sala de A.T.L. funciona num outro espaço alugado e adaptado.

Inicialmente, as instalações destinadas à infância (Creche e Jardim de Infância) situavam-se no edifício pertencente à paróquia, sendo posteriormente, em dezembro de 2005, transferidas para o atual edifício. Esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.), sendo que a Creche está sob a tutela da segurança social e o Jardim de Infância tutelado pelo Ministério da Educação. O espaço físico é constituído por dois pisos, uma parte térrea e uma superior. A parte térrea é formada pelo hall de entrada, secretaria, refeitório, cozinha, despensa, dois espaços de arrumos, três casas de banhos para adultos, três casas de banho para crianças, uma casa de banho para deficientes, uma sala de higienização, seis salas de atividades e um gabinete de apoio pedagógico. Na parte superior deste edifício existe uma arrecadação de material pedagógico, o vestiário, uma casa de banho, uma arrecadação de material de higiene e dois espaços com arrumos. Na parte exterior da instituição há dois parques infantis, um afeto à creche, outro ao pré-escolar e dois espaços que funcionam como arrecadações.

A Creche possui quatro salas: uma sala de berçário designada por sala branca, a sala laranja com crianças de um ano, a sala verde com crianças de um ano e meio e a sala rosa com crianças de dois anos. O Jardim de Infância funciona atualmente apenas com duas salas: a sala amarela com crianças de dois e três anos, e a sala lilás com crianças de quatro, cinco e seis anos.

Em relação ao corpo docente, este era constituído por uma diretora técnica/pedagógica com função de educadora de infância, afeta ao grupo de berçário, e cinco educadoras de infância (três responsáveis pelas salas de creche e duas responsáveis pelas salas de JI). O pessoal não docente era formado por sete auxiliares de ação educativa, duas ajudantes de auxiliares de ação educativa, uma encarregada dos serviços gerais, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma auxiliar de serviços gerais, dois motoristas e um vigilante. Havia ainda uma psicóloga que prestava apoio a todas as crianças da instituição.

O atendimento aos encarregados de educação decorria na hora indireta (tempo do horário da educadora de infância sem as crianças), privilegiando-se os contatos online e telefónicos. Este horário era flexível, podendo os pais e encarregados de educação sugerirem outro dia e hora desde que não interferisse com o normal funcionamento da dinâmica da sala.

1.1.2. O grupo

A sala de Jardim de Infância onde se implementou o projeto dispunha de duas responsáveis, nomeadamente, a Educadora de Infância e a Auxiliar de Ação Educativa. Esta sala denominava-se de “sala amarela” e estava associada à faixa etária dos três anos. Era constituída por um grupo homogéneo de quinze crianças nascidas em 2017, sendo seis do género feminino e nove do género masculino. Este grupo era caracterizado pela sua boa disposição, energia, afetividade e vontade de aprender. Na sua maioria, as crianças eram bastante ativas, curiosas, interessadas e participativas, mostrando interesse na exploração do espaço exterior, gosto por manter conversas e descrever situações vivenciadas no quotidiano, entusiasmo por atividades relacionadas com projetos investigativos e motivação pelas atividades desenvolvidas.

No decorrer deste período de estágio, o grupo de crianças desta sala apresentou uma evolução significativa ao nível da autonomia, pois foram incentivadas a participar em diversas oportunidades de aprendizagem e situações de responsabilidade diária (por exemplo, calçar os sapatos, almoçar sem apoio), tornando-se cada vez mais independentes do adulto. A partir da valorização da criança como um ser único, competente, capaz de participar, liderar o grupo e influenciar o seu próprio processo de aprendizagem, constatou-se uma progressão no sentido de responsabilidade e de iniciativa. O desenvolvimento na tomada de decisões e na capacidade de fazerem escolhas em relação às áreas do espaço educativo a frequentar e os materiais e instrumentos a utilizar, foi notório e contribuiu significativamente para a aquisição de uma maior independência e de preferências por determinadas áreas diferenciadas da sala. De facto, a implementação de diversas atividades de intervenção proporcionaram uma maior iniciativa em dialogar, interagir com o outro e, sobretudo, participar no seu próprio processo educativo.

De salientar ainda que existiam três crianças que usufruíam dos serviços de psicologia, terapia ocupacional e terapia da fala disponibilizados pela instituição em parceria com uma clínica especializada. Uma das crianças com dificuldades em diferentes áreas como a comunicação e linguagem, o relacionamento social, as emoções e o comportamento, encontrava-se em processo de referência para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

Relativamente à frequência em contexto educativo, grande parte das crianças deste grupo frequentou a valência de creche no ano anterior. A maioria transitou da última sala de creche (sala rosa) para o pré-escolar, havendo apenas uma que frequentava a valência (na sala amarela) o ano passado e outras duas que entraram pela primeira vez na instituição, sem nunca terem

frequentado outra resposta social anteriormente. Apesar da mudança, o período de adaptação decorreu de forma positiva.

1.1.3. O espaço pedagógico

O espaço educativo deve ser considerado um elemento essencial na promoção de interações sociais, de aprendizagens colaborativas e de comunicação entre todos os elementos da comunidade. Por isso, a sua organização e dos materiais que nele existem tem de ser cuidadosamente planeada de forma a criar um ambiente agradável e harmonioso, seguindo uma orientação construtivista para o desenvolvimento de diversas aprendizagens ativas (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, pp. 83-125). Os respetivos materiais das salas de educação de infância devem ser diversificados, seguros, organizados, visíveis e acessíveis, para que, desta forma, as crianças tomem conhecimento de que estes existem, utilizando-os e explorando-os sem estar dependente do apoio dos adultos, orientando-se no meio deles e num ambiente estimulante e organizado, no qual podem fazer escolhas e agir no mundo que as rodeia.

A sala amarela era uma das duas salas da ala pré-escolar da instituição, onde se situava também a sala lilás. A sala possuía quatro portas, uma de acesso ao corredor, duas de acesso à zona exterior e ainda uma de acesso à sala vermelha que funcionava como espaço de apoio às aulas de educação física. A sala tinha ainda várias janelas que permitiam uma boa iluminação natural. As fichas elétricas estavam ao alcance dos adultos, o pavimento era confortável, resistente, lavável e antiderrapante. As estantes e armários eram na sua maioria, acessíveis. Existia ainda no corredor cabides para as crianças colocarem os seus pertences que estavam à sua altura e devidamente identificados pelas mesmas, e ainda duas casas de banho, uma de adultos e uma de crianças.

A sala encontrava-se inicialmente organizada em espaços de trabalho diferenciados que correspondiam a diversas áreas de aprendizagem:

- **Área de reunião:** neste local as crianças reuniam-se em grande grupo e planeavam, organizavam, refletiam e avaliavam o seu dia-a-dia com os adultos de referência. Aqui encontravam-se todos os dias para comunicar e partilhar experiências.
- **Área dos jogos de mesa:** as crianças tinham à sua disposição uma série de blocos lógicos, puzzles (de madeira e plástico), jogos diversificados de encaixe, jogos de enfiamentos e dominós, jogos educativos com letras, números, operações

matemáticas simples, cores e formas. Possuía uma mesa e quatro cadeiras que convidavam à interação entre pares, ou à atividade individual.

- **Área da expressão plástica:** esta área possuía todo o tipo de material que podia envolver a criação plástica, tal com folhas A3/A4 de diferentes gramagens e cores, lápis (de cor, cera, giz e carvão), marcadores finos e grossos, quadros de lousa, caixa de plasticina, pincéis e tintas, réguas e esquadros, colas, tesouras, borrachas, afias e um cavalete, entre outros. No ano em que se desenvolveu o estágio, por motivos de saúde pública relacionado com a situação pandémica, todas as crianças tinham um estojo com o seu próprio material.
- **Área das construções/garagem:** nesta área encontravam-se carros, aviões e camiões de diferentes tamanhos, algumas figuras de peões e caixas de ferramentas.
- **Área de projeto/literacia emergente:** este local continha uma multiplicidade de materiais e objetos, transversais às outras áreas com o objetivo de suscitar curiosidade e aprofundar algum tema de interesse. Dispunha ainda de material de fim aberto, ou partes soltas, que são considerados “materiais inteligentes” pelas possibilidades que oferecem de ser movidos, reconstruídos, separados, unidos, combinados, transportados ou transformados, tais como elementos recolhidos na natureza, pedaços de madeira, folhas, conchas e búzios, tecidos, material diverso de desperdício. Esta área possuía ainda um quadro magnético com letras e números, algumas figuras de animais, diversos materiais científicos e de apoio às experiências, assim como carimbos, livros, revistas, cartões e jornais.
- **Área do jogo dramático:** esta área tinha um espaço comum de jogo simbólico, o da cozinha e o do quarto com todo o material mobiliário e diferentes objetos inerente a essas recreações.

Todas estas áreas permitiam o encontro diário entre crianças, promovendo interações, partilha de experiências, conhecimentos, espaços, materiais e ainda o envolvimento em atividades comuns. A divisão das áreas era feita com recurso a equipamentos e materiais que possibilitavam a visão global da sala.

Ao longo deste percurso, o progresso do desenvolvimento e da aprendizagem da criança tornou-se evidente, implicando uma intencionalidade educativa, baseada na observação, nos interesses e necessidades das crianças do grupo, que levou à introdução de novos materiais e de áreas diferenciadas mais desafiadoras.

- **Área do jogo dramático:** neste espaço foi acrescentado um fantocheiro (que se encontrava no sótão da instituição) e alguns fantoches de dedo, devidamente diferenciado da cozinha e do quarto. Aqui as crianças tiveram a oportunidade de representar situações reais ou imaginárias, interpretando pessoas ou animais. Estes materiais foram feitos em contexto de uma experiência de aprendizagem vivenciada durante uma atividade relativa ao Projeto de Intervenção Pedagógica.
- **Área da natureza:** encontrava-se em início de construção, mas já dispunha de uma diversidade de animais de diferentes ambientes (terrestre, aquático e aéreo), que foram oferecidos anteriormente à instituição por familiares de crianças que frequentaram esta valência de pré-escolar, sendo depois aproveitados para integrar uma nova área da sala.

Relativamente à organização do espaço, importa salientar o aproveitamento da utilização das paredes da sala para a exposição de produções das crianças, de forma a torná-las visíveis a todos os elementos. Existia ainda um móvel de apoio com todos os materiais construídos no decorrer das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica, bem como alguns recursos disponíveis, como por exemplo, instrumentos musicais.

No geral, os materiais eram adequados, seguros e variados no que se refere à forma, cor e textura, sendo que alguns deles estavam colocados em recipientes transparentes e dispostos nas prateleiras da sala. A disponibilização de materiais recicláveis e naturais ofereciam inúmeras aprendizagens, estimulavam a criatividade e a consciência ecológica.

O espaço exterior desta sala proporcionava um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas, onde as crianças tinham a possibilidade de desenvolverem diversas interações e aprendizagens; de explorarem vários materiais naturais (folhas, pedras, terra, plantas) e artificiais (pneus); a oportunidade de aproveitarem de zonas de sombra e sol; e vivenciarem de um espaço mais livre para a concretização de atividades motoras (saltar e correr).

1.1.4. A rotina diária

O tempo de experimentação diversificada com o mundo que rodeia a criança deve ser organizado pelo educador através da criação de uma rotina diária que possibilite vivências enriquecedoras e variadas, e que proporcione oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação. Esta gestão do tempo passa por uma flexibilidade necessária de modo a ser alterada sempre que existirem razões para tal, como por exemplo, a pedido da criança, na interação com

os encarregados de educação ou nas atividades de dias festivos. Tal como aconteceu nesta sala, quando a criança conheceu a sequência de acontecimentos decorridos, tornou-se mais segura, autónoma e independente do adulto, pois previa, sabia e conhecia o tempo da rotina, do antes, do depois e do agora, contribuindo este conhecimento para o seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, pp.86-88).

Durante o tempo de estágio, a rotina demonstrou ser adaptável, em virtude da possibilidade das crianças da sala realizarem saídas ao exterior, observarem e explorarem tópicos do projeto que foi desenvolvido e participarem em comemorações tradicionais, como o dia de São Martinho e do Magusto.

A rotina diária da sala fundamentava-se no modelo defendido pelo Modelo Curricular High-Scope, pois “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.87); e na perspetiva educativa da Pedagogia-em-Participação, pois defende que “o tempo pedagógico na educação de infância organiza o dia e semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.46).

Dado que a estrutura do grupo em contexto de sala permitia diversos tipos de interação importantes e significativos para o desenvolvimento harmonioso de todos, foi estruturada a seguinte forma de organização dos ritmos temporais diários:

Tabela 1 - Ritmos temporais diários da sala amarela

Manhã	Receção e reunião	Conversa na área de reunião e planificação diária	9h.
	Dinamização de atividades	Experiências de aprendizagens planeadas e projetos	9h. 20m.
	Pausa para o lanche da manhã		10h.
	Dinamização de atividades	Continuação das experiências de aprendizagem planeadas e projetos	10h. 15m.
	Prestação de cuidados pessoais individualizados	Momento de higiene pessoal	11h. 15m.
		Momento de refeição	11h. 30m.
Momento de higiene pessoal		12h. 15m.	
Momento de relaxe/descanso			12h. 30m.
Tarde	Prestação de cuidados pessoais individualizados	Momento de higiene pessoal	14h. 45m.
	Momento de reflexão e/ou finalização de projetos		15h.

É importante salientar que esta rotina diária foi flexível e sofreu algumas alterações sempre que se justificou.

A instituição disponibilizava ainda serviços de psicologia, de terapia da fala e ocupacional em parceria com a clínica Grupo Etapas, sendo estes desenvolvidos em tempo letivo e não letivo, conforme o tempo de permanência das crianças na instituição e a disponibilidade do profissional que desenvolvia o serviço.

1.2. Caracterização do contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne ao estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, este foi concretizado num centro escolar da rede pública que se encontra situado numa freguesia do concelho de Barcelos, porventura uma das freguesias mais populosas da parte norte da área urbana do concelho. Esta é uma das dez instituições da rede pública integrante de um agrupamento de escolas que recebe crianças desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino do 3º Ciclo do ensino fundamental. Salienta-se ainda que o centro escolar se situa perto do centro de Barcelos e, por isso, em boa proximidade com diferentes instituições, monumentos e recursos que facilmente poderão ser colocados ao serviço do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se também de um agrupamento que tem como principal missão oferecer uma intervenção pedagógica de rigor, de qualidade e de educação para o sucesso, preparando crianças e jovens, capazes de defender as suas convicções e assumir as suas responsabilidades.

De reforçar ainda que o concelho deste contexto educativo abrange uma notável diversidade nas características das comunidades de proveniência dos alunos, cruzando ainda uma assinalável ruralidade com ambientes citadinos, marcados por urbanizações de grande densidade populacional. A nível socioeconómico, caracteriza-se por uma grande percentagem da população fabril na indústria têxtil e nos serviços, sendo estes os setores de maior predominância.

1.2.1. A instituição

A instituição de 1º Ciclo do Ensino Básico pertence à rede pública e funciona em duas valências, a de Educação Pré-Escolar e a de Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, que se situam no mesmo edifício.

O espaço físico desta unidade escolar mantinha três salas de jardim de infância e sete salas de primeiro ciclo, sendo que existiam naquele período duas turmas do 1º ano, uma do 2º ano, duas do 3º ano e outras duas turmas do 4º ano de escolaridade básica. Este edifício é constituído por dois pisos, uma parte térrea e outra superior, disponibilizando de escadas para a transição entre ambos, como também de um elevador, como forma de assegurar a circulação de pessoas com mobilidade reduzida. A parte térrea é formada pelo hall de entrada ou área polivalente, refeitório, posto de segurança, gabinete da coordenação, sala de professores, cinco casas de banho (duas para alunos e outras duas para adultos, ambas divididas por género feminino e masculino, existindo ainda uma casa de banho para pessoas com deficiência física), sala de isolamento, duas arrecadações, sala de atendimento aos encarregados de educação, secretaria, enfermaria, dois gabinetes de trabalho, uma sala de apoio à família e ainda três salas de jardim de infância e três salas com turmas do 1º e 2º anos. Na parte superior existe uma sala de ciências experimentais, duas salas de artes plásticas, uma sala de professores, biblioteca, duas salas de prolongamento, sala de informática, sala de educação musical, uma zona técnica, gabinetes de trabalho e apoio (psicologia e terapia da fala), duas arrecadações, cinco casas de banho e ainda quatro salas com turmas do 3º e 4º anos de escolaridade. A parte exterior da instituição é bastante ampla e dispõe de um campo de futebol, zona de relvado, uma horta, dois parques infantis devidamente equipados e ainda uma zona de receção à entrada da escola.

Relativamente ao corpo docente, este era constituído por uma coordenadora de estabelecimento com função de professora de apoio educativo, sete professores titulares de primeiro ciclo, quatro educadoras de infância (uma delas com redução da componente letiva, que apoiava as três sala de pré-escolar), um professor de apoio, uma professora que usufruía do artigo 79 de dispensa total da componente letiva e se encontrava a cargo da biblioteca. O pessoal não docente era formado por quatro assistentes operacionais, três auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e algumas tarefeiras da associação de pais no âmbito da componente de apoio à família, que exerciam funções no horário de prolongamento e refeições.

1.2.2. O grupo

A turma era constituída por um grupo de 27 crianças, 12 do género feminino e 15 do género masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade, sendo uma das duas turmas da escola que frequentava o 4º ano de escolaridade.

Relativamente ao grupo, este era caracterizado pela sua boa energia, vontade de aprender, simpatia, generosidade e empatia. No geral, todas as crianças eram dinâmicas, curiosas, participativas, interessadas, assíduas e pontuais, além de que mostraram interesse por manter conversas, descrever situações vivenciadas no seu quotidiano e ainda bastante entusiasmo, excitação e alegria pelas atividades desenvolvidas decorrentes da experiência de prática de ensino supervisionada, o que revelou ser vantajoso para o desenvolvimento do projeto.

A turma apresentou, na maioria do tempo, um comportamento adequado, porém, manifestaram diferentes ritmos de trabalho, reflexo de algumas situações de distração e dificuldade de aprendizagem. Por isso, os alunos encontravam-se posicionados de forma estratégica conforme as suas capacidades, necessidades, comportamentos e características: aqueles que apresentavam maiores dificuldades encontravam-se mais próximos da professora para receberem maior apoio, os que se mostravam mais irrequietos e faladores partilhavam a mesa com crianças mais atentas e tranquilas, de forma a existir um equilíbrio, enquanto os que mostravam condições de baixa visão ou problemas de audição se situavam mais próximos do quadro e da professora.

De salientar também que existiam quatro crianças a usufruir de apoio educativo, por evidenciarem mais dificuldades no processo de aprendizagem, sendo que uma delas apenas frequentava este apoio por possuir o português como língua não materna. Além disto, uma destas crianças possuía acompanhamento psicológico financiado em conjunto pela autarquia e pelo agrupamento. É de ressaltar ainda a riqueza cultural presente no grupo de crianças, uma vez que três delas eram de origem chinesa e outras duas de origem brasileira.

Relativamente à frequência em contexto educativo, grande parte dos alunos frequentou os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória nesta instituição, à exceção de três crianças que integraram este grupo mais tarde, uma durante o 1º ano, outra no início do 2º, e ainda uma criança de origem brasileira que chegou a esta instituição apenas em janeiro deste ano (2021). No que diz respeito à professora titular de turma, esta manteve-se desde o 1º ano de escolaridade básica.

1.2.3. O espaço pedagógico

A sala onde decorreram os tempos letivos da turma do 4º ano de escolaridade, dispunha de vários equipamentos diversificados, tais como o computador, projetor, quadro interativo, quadro magnético e quadriculado, além de que possuía vários materiais, incluindo recicláveis, que podiam

potenciar inúmeras aprendizagens e promover a criatividade, contribuindo igualmente para a consciência ecológica e para a colaboração com a família e restante comunidade. No geral, os materiais eram adequados, seguros e variados no que se refere à forma, cor e textura, sendo que alguns deles estavam colocados em diversos recipientes e dispostos nos armários ou bancadas.

Este espaço tinha ainda uma porta de acesso ao corredor, várias janelas de grandes dimensões que permitiam uma boa iluminação natural, alguns armários acessíveis, um lavatório, e placares de cortiça usados para a exposição de trabalhos concretizados pelos alunos, constituindo-se uma forma de comunicação representativa dos processos desenvolvidos. Na parte exterior da sala existiam cabides e prateleiras para as crianças colocarem os seus pertences.

Quanto à disposição da sala, esta encontrava-se organizada em quatro filas de mesas e cadeiras que estavam colocadas de frente para a secretária da professora, situada num dos cantos da sala para conseguir visualizar todos os alunos. Porém, a disposição era alterada de acordo com a aula que era planeada, “atendendo aos objetivos e tendo em atenção a questão da interação com o outro e com os espaços” (Neves, M., 2015, p. 6). De salientar que em cada mesa se encontravam duas crianças de forma a promover a interação entre pares e a aprendizagem colaborativa.



Imagem 1 - Disposição da sala



Imagem 2 - Sala de aula do 4ºA

No que se refere ao espaço exterior, este oferecia uma diversidade de oportunidades educativas, onde existia a possibilidade das crianças desenvolverem diversas interações e aprendizagens. O contacto com a natureza, os equipamentos infantis disponibilizados, as instalações desportivas (campo de futebol) e os equipamentos infantis (baloços) proporcionavam às crianças a vivência de inúmeras atividades motoras livres.

1.2.4. A rotina diária

Os tempos pedagógicos são fundamentais na organização do processo educativo, uma vez que possibilitam a existência de uma estrutura temporal definida e organizada, de forma a

corresponder ao currículo estabelecido. No 1.º ciclo do ensino básico existe um tempo regularmente pensado pelo adulto, tendo o aluno apenas uma visão deste antes de ingressar no primeiro nível de ensino formal. Desta forma, compete ao professor integrar as vozes dos alunos, as suas necessidades e interesses, permitindo a participação ativa destes e dinamizando a rotina diária de uma forma mais lúdica e diferente, tendo em conta as características da turma e procurando simultaneamente que todos aprendam de uma forma mais ativa, enriquecedora e significativa.

A rotina diária deste grupo de crianças do 4º ano de escolaridade foi estruturada da seguinte forma de organização dos ritmos temporais diários:

Horas	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
09:00 - 10:00	MATEM Sem sala	PORT Sem sala	MATEM Sem sala	PORT Sem sala	MATEM Sem sala
10:00 - 10:30					
10:30 - 11:30	PORT Sem sala	MATEM Sem sala	E.MEIO Sem sala	MATEM Sem sala	MATEM Sem sala
11:30 - 12:00	PORT Sem sala	MATEM Sem sala	E.MEIO Sem sala	A Est Sem sala	EAFM Sem sala
12:00 - 13:30					
13:30 - 14:30	OC Sem sala	E.MEIO Sem sala	PORT Sem sala	EAFM Sem sala	PORT Sem sala
14:30 - 15:30	Ing Sem sala	A Est Sem sala	AFD Sem sala E.M.R. Sem sala	Ing Sem sala	PORT Sem sala
15:30 - 16:00					
16:00 - 17:00	AFD Sem sala	EAFM Sem sala	ALE Sem sala	EAFM Sem sala	EAFM Sem sala

Tabela 2 - Horário presencial do 4ªA

Importa evidenciar que o horário semanal definido foi adaptado semanalmente pela professora titular de turma, que procurou atender ao nível de aprendizagem do grupo em específico, bem como às suas necessidades. Contudo, considerando as circunstâncias atuais de pandemia tornou-se necessário proceder à alteração dos horários de entrada e saída, de maneira a existir uma menor aglomeração de pessoas. Em função disso, foram organizados dois grupos distintos, o primeiro constituído pelas turmas de 2º, 3º e 4º anos, e o segundo grupo formado pelas crianças de educação pré-escolar e 1º ano do Ensino Básico. A turma do 4ºano fazia parte integrante do 1º grupo e, por isso, as atividades letivas iniciavam-se às 8:45. A pausa para o almoço desenrolava-se entre as 11:45 e as 13:15 e o término das atividades letivas acontecia às 16:45.

Contudo, em consequência do agravamento da situação pandémica, esta rotina diária necessitou de ser alterada, devido à passagem do ensino presencial para o ensino à distância.

Assim sendo, foi organizado um horário semanal com apenas dois momentos síncronos de contacto com os alunos, um com a duração de 45 minutos na parte da manhã (10h – 10h45m) e outro com a duração de 30 minutos já na parte da tarde (15h – 15h30m). O restante tempo correspondia ao trabalho autónomo dos alunos e a outros momentos síncronos, com professores das atividades de enriquecimento curricular.

E@D - HORARIO - 4.º A											
Ano letivo 2020/2021											
HORAS	SEGUNDA-FEIRA		TERÇA-FEIRA		QUARTA-FEIRA		QUINTA-FEIRA		SEXTA-FEIRA		
9:00	Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		
9:30	Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		
9:30	#ESTUDOEMCASA * Hora da Leitura		#ESTUDOEMCASA * Educação Artística		Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		#ESTUDOEMCASA * Educação Artística		#ESTUDOEMCASA * Orientação para Trabalho autónomo		
10:00	09:45 10:30	Aula Síncrona <i>Google Meet</i> Inglês 4.º ano	10:00 10:45	Aula Síncrona <i>Google Meet</i> Português	10:00 10:45	Aula Síncrona <i>Google Meet</i> Matemática	10:00 10:45	Aula Síncrona <i>Google Meet</i> Estudo do Meio	10:00 10:45	Aula Síncrona <i>Google Meet</i> Matemática	
10:30	Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		#ESTUDOEMCASA * Educação Física		Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		#ESTUDOEMCASA * Estudo do Meio e Cidadania		
11:00	Trabalho autónomo		#ESTUDOEMCASA * Estudo do Meio e Cidadania		#ESTUDOEMCASA * Matemática		#ESTUDOEMCASA * Hora da Leitura		#ESTUDOEMCASA * Inglês		
11:30	11:00 12:00	Aula Síncrona <i>Google Meet</i> AFD	Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		
12:00	Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		
ALMOÇO											
14:00	Aula Assíncrona *		Aula Síncrona <i>Google Meet</i> Apoio educativo		14:15 14:45	Aula Síncrona <i>Google Meet</i> EMRC #	Aula Síncrona <i>Google Meet</i> Apoio educativo		Aula Assíncrona <i>Classroom – Stream</i>		
14:30	Trabalho autónomo		Aula Síncrona <i>Google Meet</i> Português		15:00 15:30	Aula Síncrona <i>Google Meet</i> Matemática	15:00 15:30	Aula Síncrona <i>Google Meet</i> Estudo do Meio	15:00 15:30	Aula Síncrona <i>Google Meet</i> Matemática	
15:00	Trabalho autónomo		Aula Assíncrona* <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona* <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona* <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona* <i>Classroom – Stream</i>		
15:30	Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		
15:30	15:30 16:30	Aula Síncrona <i>Google Meet</i> AFD	Aula Assíncrona* <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona* <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona* <i>Classroom – Stream</i>		Aula Assíncrona* <i>Classroom – Stream</i>		
16:00	Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		16:00 17:00	Aula Síncrona <i>Google Meet</i> ALE	Trabalho autónomo		Trabalho autónomo		

* Aula Assíncrona - Apoio/atendimento individualizado, através de videoconferência, do Google Meet, agendado previamente.
Aula síncrona a realizar quinzenalmente.

Tabela 3 - Horário de ensino à distância do 4.º A

1.3. Justificação da problemática e identificação da temática do projeto

A implementação deste projeto fundamentou-se no período inicial de observação e reflexão, sendo posteriormente de intervenção nos diferentes contextos de educação, de interação entre pares e de estabelecimento de relações. O tempo de observação participante foi necessário para conhecer o ambiente educativo e, dessa forma, definir um plano de intervenção fundamentado na realidade observada. Nesta perspetiva, o percurso de estágio em contexto de educação pré-escolar foi crucial para o surgimento da temática relacionada com a importância da participação ativa das crianças para a construção e o desenvolvimento da autonomia, uma vez que ao longo desta fase foi possível constatar que o grupo de crianças que frequentava o JI revelava ser autónomo e independente, no entanto, uma minoria mostrava ter bastante dificuldade em tomar iniciativa e efetuar escolhas, optando em grande parte das ocasiões por pedir o apoio do adulto. Partindo desta situação, tornou-se prioritário desenvolver atividades ou momentos que estimulassem a participação como uma condição essencial para a aquisição de diferentes aprendizagens, implicando simultaneamente a interação entre criança-criança e criança-adulto, a

colaboração, a exploração ativa, o desenvolvimento da capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades de forma a potenciar o desenvolvimento da autonomia.

Por outro lado, o grupo de crianças de 1º Ciclo do Ensino Básico demonstrou ser mais autónomo, porém, constatou-se que em determinadas atividades decorridas não era enfatizada a colaboração entre pares na partilha do conhecimento tal como o exercício de uma cidadania ativa, pelo que se evidenciou a pertinência de focar a prática de intervenção pedagógica na implementação de experiências de aprendizagem desenvolvidas com base nos seguintes aspetos:

- a) A valorização da opinião e dos interesses das crianças, por meio da implementação de instrumentos de recolha e análise de dados;
- b) A perspetiva da criança como um sujeito e agente do processo educativo que deve ser escutado e valorizado enquanto um ser competente em constante evolução;
- c) A promoção de aprendizagens significativas e enriquecedoras que integrem a participação ativa, a interação entre pares e a partir destas o progresso da autonomia.

Assim, diante das debilidades verificadas e mencionadas anteriormente nos diferentes contextos de intervenção, pretendeu-se dar continuidade à temática do projeto visto que este assumiu como objetivo geral a intenção de promover práticas pedagógicas que se focassem no envolvimento verdadeiramente participado e ativo por parte das crianças, com a intenção de as valorizar como seres únicos e capazes de atuarem no seu próprio processo de desenvolvimento. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE):

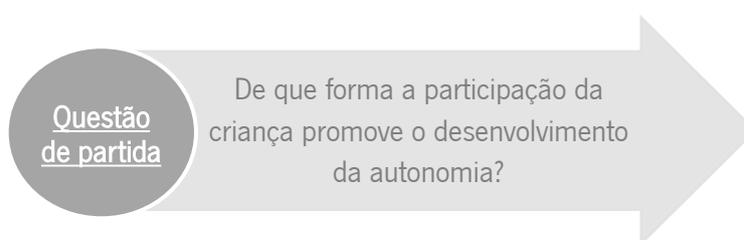
“ (...) Garantir à criança o exercício destes direitos (o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado) tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros”

(DGE, 2016, p.9).

Desta forma, tornou-se imperativo potenciar competências relacionadas com a autonomia, a cooperação, a iniciativa, a responsabilidade e a consciência de si como aprendiz, através da criação de momentos significativos que possibilitassem articular simultaneamente uma abordagem a diferentes Áreas de Conteúdo/Curriculares, privilegiando-se a interdisciplinaridade.

1.4. Questão de partida e objetivos do projeto

Na sequência do tópico anterior e especificamente da reflexão realizada sobre a observação participante inicialmente desenvolvida, foi definida uma questão de partida com o intuito de orientar o presente estudo. Nesta perspectiva, Coutinho et al., mencionam que “a prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (2009, p.358). Uma vez que este projeto se baseia na metodologia de investigação-ação, procedeu-se à criação de um conjunto de oportunidades que perspetivaram a mudança da ação pedagógica nos diferentes ambientes educativos com o intuito de a melhorar e resolver os problemas encontrados. Por isso, tornou-se necessário formular uma questão de investigação como um ponto de partida relevante para conduzir o percurso da investigação e da intervenção.



Esquema 1 - Questão de partida

Assim, de forma a responder à anterior questão de partida foram traçados os seguintes objetivos específicos de investigação e intervenção, que serviram de guia para a prática realizada e que destacam o que se pretendia com a ação pedagógica.

<u>Objetivos de investigação</u>	<u>Objetivos de intervenção</u>
<ul style="list-style-type: none">• Compreender de que modo a participação da criança promove o desenvolvimento da sua autonomia;• Analisar as interações criança-criança e criança-adulto como potenciadoras da autonomia na criança.	<ul style="list-style-type: none">• Promover a autonomia, partindo da participação das crianças;• Dinamizar atividades práticas que envolvam a tomada de escolha e decisão pelas crianças;• Estimular o diálogo nas diferentes atividades desenvolvidas.

Tabela 4 - Objetivos do projeto de investigação e intervenção

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Esta parte do presente relatório de estágio pretende mostrar uma contextualização da temática em estudo, convocando para isso vários referenciais teóricos pertinentes de modo a sustentar a problemática que serviu de base para a construção do projeto de intervenção e investigação. Assim, o capítulo inicia-se com uma abordagem a dois princípios educativos essenciais – participação e autonomia – nos contextos educativos em questão e a importância da potenciação dos mesmos na educação básica. Posteriormente é apresentada a relevância do papel do adulto enquanto um suporte essencial do processo de desenvolvimento da autonomia.

2.1. A participação infantil

Quando falamos acerca da participação há, antes de mais, que apresentar o significado desta palavra de forma a elucidar e enquadrar este conceito no presente projeto desenvolvido. Neste seguimento e de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa, participar é sinónimo de “1. fazer saber; informar; anunciar; comunicar; 2. tomar parte (em); intervir (em); 3. compartilhar (de); 4. fazer parte integrante (de); 5. ter qualidades comuns (a); ser parte (de); 6. associar-se pelo pensamento ou sentimento (a)” (Dicionários Porto Editora, Infopédia). Com o intuito de completar esta conceção, acrescenta-se simultaneamente o significado de “participante”, que na ótica do léxico português é entendido como a pessoa que participa ou colabora, isto é, um interveniente (Dicionários Porto Editora, 2007). Desta forma, entende-se o conceito de participação como a oportunidade de alguém fazer parte de algo ou se envolver numa determinada atividade.

Na perspetiva de Natália Fernandes,

“Falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma atividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a ação de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal ação ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afetam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam. A participação infantil terá que ser considerada numa estreita ligação, quer com as questões de poder e autoridade que trespassam as relações entre adultos e crianças, quer com as conceptualizações acerca das competências sociais, dos constrangimentos culturais e políticos que afetam e influenciam tais relações e, por isso mesmo, o exercício da participação”

(Fernandes, N., 2005, p.116).

Consoante o apresentado, decorre a necessidade de atender a um dos aspetos centrais mostrado pela autora, ou seja, uma das variáveis que afeta o exercício da participação infantil, nomeadamente as concepções de infância ou criança construídas pelos adultos e existentes num determinado contexto. A imagem negativa que, por vezes, estes detêm, contribui para a criação de obstáculos à participação da criança e determina o tipo de relação entre ambos. Na verdade, ainda perdura no tempo a consciência de que as crianças são “seres necessitados de proteção e limitados nas suas capacidades de participação, as quais associam a infância a incapacidade, a ausência de racionalidade completa, a falta de sabedoria, logo, o desconhecimento do que é melhor para si, expresso na incapacidade de usufruir plenamente das características de cidadania” (Soutinho, F., 2010, p.29). Isto significa dizer que a ação dos mais novos acaba por ser moldada pela leitura que o adulto faz do que é melhor para eles.

Neste seguimento e enquadrando o conceito de participação infantil na perspetiva de cidadania, importa salientar a importância dos adultos contrariarem a tradicional perspetiva que assumem, seguindo por sua vez uma linha de pensamento que defende a criança como uma cidadã que está em constante desenvolvimento, que possui o direito à participação e, por isso deve ter direito a uma opinião e interesses próprios, ser ouvida sempre que são abordados assuntos que lhe dizem respeito, ter a possibilidade de fazer escolhas, como também partilhar os seus pontos de vista, não se resumindo apenas a um mero recetor e destinatário das influências e decisões destes (Soutinho, F., 2010, p.30). Inversamente a isso, as crianças são seres únicos com capacidades distintas das do adulto mas providas “de competências para gerir e participar nas relações que estabelecem com os seus pares” (Soutinho, F., 2010, p.30). Além disto, devem ser vistas pelos outros, especialmente por aqueles que as rodeiam, como o

“ (...) principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros”

(DGE, 2016, p.9).

É a partir destes momentos que este ser adquire novas aprendizagens, crescendo e desenvolvendo-se, tanto a nível pessoal, como social e académico, ou seja, quando participa contribui para a formação ou o progresso dos seus valores, atitudes, habilidades e competências, tal como para o exercício da sua cidadania e a afirmação de si como um ator social consciente dos seus direitos e deveres. Por outras palavras, pode-se dizer que quando a criança participa fortalece-se enquanto um cidadão que aprende a tomar decisões, ter opinião própria, respeitar os

outros, assumir responsabilidades e acima de tudo alguém que constrói a sua identidade, aprendendo progressivamente a ter conhecimento das suas preferências e gostos, mas também de:

“perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. É neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”

(DGE, 2016, p.38).

As diversas oportunidades de participação são igualmente preconizadas pela Convenção dos Direitos das Crianças, o primeiro documento internacional a apresentar a relevância do envolvimento dos mais novos como um princípio na consolidação da imagem destes enquanto sujeitos ativos de direitos, salvaguardando o direito em participar, ser ouvido e de:

“expressar livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. (...) é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem. (...) A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança”

(UNICEF, 2019, CDC, artigos 12.º e 13.º).

A propósito deste assunto, Hart (1992, in Soares, 2005, p.39) refere que, em grande parte dos casos, a participação apresenta-se como “uma bandeira que baliza o grau de democracia de um determinado Estado, sendo que, habitualmente, (...) é algo ensinado na escola, como uma abstração, sem qualquer significado praxeológico nos quotidianos das crianças”. Natália Fernandes Soares (2005) acrescenta ainda que a consideração da cidadania infantil se esgota nos normativos e enquadramentos legais: “prescritivos de uma educação para a cidadania adulto-orientada” (Soares, N., 2005, p.135), em que prevalecem os interesses dos adultos. Nota-se, por isso, uma ausência da cidadania da criança que é fundamentada pela vulnerabilidade e imaturidade que lhe é atribuída. De modo a contrariar esta tendência, torna-se fundamental afirmar a participação infantil enquanto uma forma de resgatar a visão da criança como ator social que detém direitos participativos, constituindo-se como um ponto fulcral do reconhecimento da

competência social. Nesse sentido, pode-se concluir que ouvir a voz das crianças é garantir que esta é valorizada e ocupa um estatuto social.

Em jeito de síntese, recorre-se à perspetiva de Sarmiento, T. (2018) que enquadra a participação como um fator central para o desenvolvimento de um cidadão. No ponto de vista da autora, quando a criança usufrui de um conjunto de direitos que contribuem para o exercício da sua cidadania torna-se reconhecida como uma pessoa/cidadã com competências para exercer direitos e liberdades fundamentais. Contudo, para que esta cidadania não seja ignorada e desvalorizada, é essencial que os adultos se consciencializem da importância da participação infantil em qualquer contexto institucional ou social em que se encontra. De facto, este é o primeiro passo para o entendimento do papel social da infância, ou seja, constatar que os adultos e as crianças possuem entre si uma relação de interdependência, em que ambos são coaprendentes, constituindo-se até “o ponto de partida para a concepção de cidadania das crianças, porque, quando se reconhece a dependência mútua, a posição social da criança se altera, é mais igualitária, pelo que a sua cidadania se torna um fato, deixa de ser uma utopia” (Cockburn 1998, in Sarmiento, T., 2018).

Na verdade, a participação infantil representa uma questão de poder, ou melhor dizendo, a diminuição do poder e controlo por parte dos adultos sobre as crianças. Para que realmente se efetive a promoção do exercício da participação e audição é importante que os adultos se tornem “apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27). Deste modo, pretende-se que os mais novos participem nos diferentes momentos de aprendizagem proporcionados, e que ao longo dos mesmos assumam o poder de controlo sobre a sua própria aprendizagem. Só assim se torna possível alcançar uma aprendizagem ativa, não seguindo o habitual caminho de uma aprendizagem onde as crianças são levadas a cumprir as indicações dos adultos. Com base neste ponto de vista, ambiciona-se colocar em prática uma pedagogia participativa que consiga romper com a tradicional pedagogia transmissiva, que concebe a criança apenas como um ser passivo mais ouvinte do que co-construtor da sua aprendizagem. Ao pretendemos focar na criança o poder de construir o seu próprio conhecimento, estamos a adotar um modelo pedagógico participativo, que procura promover outra perspetiva do processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito deste diálogo, Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza defendem a utilização de pedagogias participativas referindo que:

“Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade”

(Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.28).

Efetivamente compreende-se que a aprendizagem se concretiza e desenvolve através do envolvimento infantil o que implica o reconhecimento por parte dos adultos de escutar as crianças. Porém, essa intenção nem sempre é bem recebida em qualquer estrutura social ou institucional pelas mudanças significativas que envolvem (Sarmiento, T., 2018, p.48). Conforme o preconizado, Sarmiento defende que por vezes há uma certa tendência nas intenções educativas para a mera transmissão de saberes, em que a criança é um ser aprendente e a sua participação é apenas vista como ação-resposta em função da necessidade de aprender algo, ficando de fora a dimensão do seu desenvolvimento enquanto pessoa, ou seja, é dada menos atenção às aprendizagens ativas no âmbito das diversas dimensões da vida e mais relevância às aprendizagens formais geralmente ditas como fundamentais. Por este motivo, é determinante que as instituições educativas valorizem o papel dos mais novos enquanto seres ativos da sua própria vida, que constroem e reconstroem significados para as situações em que vivem, assumindo o protagonismo durante a ação e exercendo o conceito de cidadania ativa, descentrando desta forma a ideia de que as práticas pedagógicas estão estritamente no poder do adulto, mas sim baseada numa interação educativa em que faz sentido o diálogo e a ação comunicativa (Sarmiento, T., 2018). A propósito deste diálogo Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que “as instituições dedicadas à infância devem ser vistas como a construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada da nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade” (in Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R., 2009, p. 56).

Neste sentido, entende-se que estes espaços educativos onde as crianças se encontram grande parte do seu tempo, e onde interagem com outras pessoas, devem ser aproveitados para a criação de momentos que envolvam o reforço do envolvimento infantil e a consciencialização da capacidade dos mais novos para pensarem e agirem sobre si mesmos. Aliás, parece possível afirmar com Dahlberg, Moss e Pence, o entendimento destes espaços como fóruns, isto é, como um:

“conjunto concreto de condições de aprendizagem onde as pessoas se reúnem para falar, para se envolver e diálogo, para partilhar suas histórias e para lutar juntas, através de relações sociais que fortaleçam, em vez de enfraquecer, as possibilidades de uma cidadania ativa”

(2003, p. 101, in Sarmiento, T., & Marques, J., 2006, p. 78).

Diante de tudo isto, encontram-se reunidos os fatores que influenciam a participação infantil e que com base nas perspectivas defendidas, colaboram para a construção da autonomia e independência da criança; isto é, favorece o desenvolvimento integral de cidadãos responsáveis, conscientes e autônomos.

2.2. O conceito de autonomia: pressupostos teóricos

No que se refere ao conceito de autonomia começa-se desde já por esclarecer o significado da palavra, que segundo o dicionário da língua portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa se refere à “liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria” (2001, p.430, in Silva, 2009, p. 1) e ainda representa o “estado da vontade racional que apenas obedece à lei que emana de si mesma” (2001, p.430, in Silva, 2009, p. 1). Já na perspectiva de Mogilka (1999, in Silva, 2009, p.1); este termo deriva dos vocábulos gregos, *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra). Consoante o apresentado, verifica-se aqui uma associação entre a liberdade de decisão por parte de um sujeito a uma determinação realizada pelo mesmo das suas próprias regras. Por isso, pode-se deduzir que um ser autônomo será alguém que estabelece os seus limites e, portanto, obedece aos mesmos. É ao nível do contexto em questão que existe a necessidade de falar em Kant, um filósofo alemão que introduziu o termo autonomia na sua obra *Crítica da Razão Pura* (Santos & Rubio, 2014, p.2).

Neste sentido, segundo o dicionário de filosofia de Abbagnano (1982), a autonomia é:

“um termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a todo sujeito ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. A autonomia é contraposta por Kant à heteronímia pela qual a vontade é determinada pelos objetos da faculdade a desejar”

(Santos & Rubio, 2014, p.2).

Conforme o exposto, percebe-se que para Kant este conceito foi construído com o propósito de nomear a independência de vontade de um ser relativamente aos seus desejos e simultaneamente a capacidade própria de se determinar em concordância com uma regra própria, a da razão. Por outras palavras, “a autonomia da vontade é a propriedade mediante a qual a vontade constitui uma lei por si mesma. Se uma pessoa ou instituição é determinada por algo alheio à sua vontade, devido a uma coação externa então estamos no campo da dependência, da heteronomia” (Santos & Rubio, 2014, p.2 e 3).

A abordagem a este conceito possui múltiplas conceptualizações de vários autores que acabam por ser diversas e até contraditórias, pelo que se reflete seguidamente acerca do mesmo em relação às crianças. Segundo Mogilka (1999, in Silva, 2009, p. 2), a autonomia é “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estas precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular”. De outro modo, Ryan e Deci (2000, in Silva, 2009, p.2) consideram que este termo está associado “ao sentimento de que a pessoa é a origem dos seus comportamentos, de que é ela quem os determina, e inclui a capacidade para tomar decisões”. Já na opinião de Nucci, Killen e Smetana (1996, in Silva, 2009) a autonomia constrói-se “com o surgir de competências e o estabelecimento de uma área de controlo pessoal” (p.2). Também Hohman e Weikart (2011) defendem que:

“a autonomia é a capacidade da criança levar a cabo ações de independência e exploração (...)”, pois as crianças “(...) necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões”

(Hohman & Weikart, 2011, p.66).

Identificam-se, assim, várias conceções relacionadas com a definição desta palavra, contudo, importa evidenciar as perspetivas enfatizadas por cada autor. Portanto, entende-se que Mogilka destaca a capacidade que uma criança deve adquirir de se autorregular mediante a formação das suas próprias regras que norteiam o seu comportamento individual. Para este autor, a autonomia centra-se sobretudo no poder que alguém detém de agir por si, estando este situado em relação ao contexto e ao outro (Silva, 2009, p.2). Por outro lado, Ryan e Deci (in Silva, 2009, p.2) apresentam este conceito de uma forma diferente, focando a autonomia apenas como uma determinação que alguém possui de tomar decisões e fazer escolhas, encarando esta capacidade como uma necessidade global. Nuci, Killen e Smetana (1996, in Silva, 2009, p.2) ressaltam a autonomia como a implantação de uma área de escolhas em que a criança pode decidir por si só, enquanto as restantes são estabelecidas pelos pais ou a sociedade. Hohman e Weikart consideram ainda fundamental que as crianças desfrutem de oportunidades de participação em que possam desenvolver a sua identidade própria, enquanto futuros cidadãos autónomos e independentes que aprendem a ter responsabilidade, tomar decisões e efetuar escolhas.

Baseando-nos nas diferentes visões apresentadas, conclui-se que a autonomia abrange a aquisição da capacidade de uma criança agir por si, tendo em conta a consideração que deve tomar pelas suas próprias regras, na medida em que apesar de ter toda uma liberdade de ação, esta deve ser restringida pelo que a rodeia. Isto não significa que a criança não possui a liberdade

total, pois é necessário que também aprenda a respeitar os outros. De forma a sintetizar melhor este ponto de vista, partilha-se adiante o discurso de Kamii (1990), que afirma:

“A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. (...)”, Pelo contrário, “significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação”

(Kamii, 1990, in Santos & Rubio, 2014, p. 4).

2.3. A construção da autonomia

Tudo o que foi evocado até ao momento corresponde precisamente às conceções mais globais do termo em análise, já associado à criança. Contudo, existem diversos aspetos que podem ser refletidos no que diz respeito à autonomia deste sujeito, sendo um deles a sua constante e gradual construção como também a importância do papel dos adultos como um fator contribuinte da mesma.

Retomando e associando o que foi referido no ponto anterior em jeito de síntese, percebe-se que a autonomia se trata de um processo que se vai construindo progressivamente entre a liberdade individual da criança e as restrições impostas pela sociedade (Mogilka, 1999, in Silva, 2009, p.3). Por isso, assume-se desde já que este conceito pode ser entendido como a subordinação por parte de um sujeito a uma disciplina que ele próprio estabelece e acomoda à sua personalidade (Santos & Rubio, 2014, p.7). De forma a entender melhor todo este processo, procede-se à interpretação de Piaget, que no âmbito da sua obra *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo da Criança* garante que existem duas diferentes fases no desenrolar da construção da autonomia, sendo elas a anomia e a heteronomia. Na perspetiva deste psicólogo e importante estudioso da psicologia cognitiva, estas duas etapas vão sendo ultrapassadas pelas crianças no decorrer do seu crescimento, até conseguirem conquistar a autonomia. A primeira fase denominada de anomia é aquela em que a criança não tem consciência do que é certo ou errado e, por esse motivo, ainda não é capaz de seguir normas. Logo, este tempo é caracterizado pelo egocentrismo, uma vez que a consciência da criança é centrada apenas no eu. Porém, ao longo do desenvolvimento, os mais novos vão tomando consciência da existência de outras pessoas e assim começa a surgir uma hierarquia entre os adultos e as crianças, sendo esta definida pela autoridade e a imposição de certas regras. Este período é denominado de heteronomia e distingue-se pela forma de como a criança vê o adulto, já que este começa a ser visto como o centro da verdade e da decisão (Santos & Rubio, 2014, pp. 3-6). Tal como menciona Micaela Silva, o outro

é “a figura da autoridade, que impõe e regula o comportamento da criança, ao mesmo tempo que esta procura e exige a sua autonomia” (Silva, M., 2009, p.4).

Na perspectiva de Piaget, não pode existir uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral, no sentido em que ambas se fundamentam no respeito mútuo, sendo que este acaba por se basear no respeito de alguém por si próprio e o reconhecimento do outro como sendo ele mesmo (Santos & Rubio, 2014, p. 4). Isto significa dizer que a criança não deve possuir a sua consciência somente no outro, pois dessa maneira invalida a sua ação enquanto sujeito. Pelo contrário, é importante que também detenha a autoconsciência porque só assim conseguirá cooperar. Pode-se então afirmar que apenas quando a criança começa a orientar-se por certas regras sem ser em função do adulto conseguirá atingir a cooperação, uma vez que se encontra na fase em que se distingue do outro. Por esse motivo, o respeito mútuo surge como algo determinante ao longo da construção da autonomia (Santos & Rubio, 2014, p.4), considerando-se até a porta de entrada para a passagem da heteronomia moral para a autonomia moral (Vieira, 2009, p.3). Piaget (1977) refere no âmbito deste diálogo que:

“O respeito mútuo aparece (...) como condição necessária da autonomia, sobre o seu duplo aspeto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta a criança das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia”

(Piaget, 1977, in Santos & Rubio, 2014, p.4).

Na verdade, e integrando desta vez a ideia de Kamii (1990), o principal objetivo da autonomia é fazer com que as crianças consigam agir por si mesmas, ou seja, se tornem capazes de tomar decisões e efetuar escolhas. Porém, isto não é sinónimo de liberdade completa, visto que é necessário que estas considerem “os fatores relevantes para agir da melhor forma possível para todos” (Santos & Rubio, 2014, p. 4 e 5). Como refere Kamii (1990):

“Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também considerarmos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente”

(Kamii, 1990, in Santos & Rubio, 2014, p. 4).

Recuperando de novo a visão de Piaget referido por Kamii (2003) acerca do desenvolvimento moral, é importante incluir a ideia de que tal progresso só acontece se existir um equilíbrio entre a autoridade do adulto e a liberdade da criança. No caso de tal não se suceder, a construção da autonomia encontra-se perigosamente ameaçada (Kamii, 2003, p.42). Isto quer

dizer que se torna emergente oferecer espaço à criança para que esta se possa adaptar às suas próprias regras em liberdade, isto é, sem que as mesmas sejam impostas pelos adultos. Neste sentido, Mogilka (1999) afirma que “a criança precisa do contacto com certos limites para poder estruturar a sua autonomia” (in Silva, 2009, p.6) e começar a distinguir aquilo que é certo ou errado, através do apoio do adulto que acaba por exercer a sua autoridade. Por isso, segundo a autora, quando a criança adota uma regra, não age porque lhe faz sentido, mas sim para evitar repreensões que podem surgir por parte do outro. É desta forma que os mais novos conseguem regular o seu comportamento de maneira voluntária, sem que haja uma “pressão coerciva” (Kamii, 2003, p.42). Além disso, os momentos em que se desenvolvem determinadas ações de autonomia, inicialmente com um maior apoio do adulto, são determinantes para entenderem que cooperar é útil e recíproco, pois é a partir deste tempo de interações que a criança se apercebe do ponto de vista do outro e, portanto, reconhece finalmente que se relaciona com os outros do mesmo modo que gostava de ser tratada (Kamii, 2003). Esta fase em que a criança percebe que existem outros pontos de vista para além do seu é muito importante já que se trata de um processo que em interação com o outro pode ser fundamental para conseguir atingir um nível de autonomia (Kamii, 2003).

2.4. O papel dos adultos em relação à construção da autonomia das crianças

Ao longo deste percurso de desenvolvimento da criança chama-se à atenção para o papel do adulto que, na perspetiva de Piaget, se realmente mostrar interesse na independência e autonomia da criança deve “reduzir o exercício do poder, encontrando um estilo de interação que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhes espaço na tomada de decisões e na execução e avaliação” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.80). Segundo o mesmo, é ainda necessário a “presença dos pares para promover relações simétricas de cooperação que conduzam à autonomia” (Piaget, 1965, in Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.81). Portanto, pode-se assumir que a cooperação entre adultos e crianças é determinante ao nível da autonomia, porque incita a mudança de conduta e raciocínio da criança, isto é, da heteronomia moral a criança progride para a autonomia moral (Vieira, 2009, p. 3).

Assim sendo, cabe ao professor/educador de infância potenciar práticas pedagógicas que incentivem o desenvolvimento desta capacidade, designadamente, apoiar a criança a aprender a aprender e a contar com múltiplas situações de desafio, de busca, de criação, de segurança e insegurança, que incluam igualmente a tomada de decisões, escolhas e preferências, mas

também o ser responsável tanto a nível pessoal como em grupo. Efetivamente, são estes os momentos que visam a construção de sujeitos mais conscientes, com espírito de iniciativa, capazes de demonstrarem os seus gostos e partilharem as suas opiniões. A corroborar esta ideia encontra-se Hohmann e Weikart (2011) que garantem a necessidade da criança “desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidades para efetuar escolhas e tomar decisões” (p. 66).

Na mesma linha de pensamento, Vieira (2009) evidencia que os adultos devem sempre que possível esperar que a criança faça determinadas ações sozinha ao invés de a antecipar e fazer por ela. Ao assumirem este comportamento de espera conferem a oportunidade dos mais novos resolverem os seus problemas sozinhos. Porém, isto não significa que o adulto abandona a criança, até pelo contrário, este estará sempre presente para a apoiar e encorajar a pedir ajuda a outras crianças ou adultos. Retomando a posição do adulto, salienta-se que a sua conduta de espera e escuta “é enriquecedor para a criança, pois ela aprende que consegue fazer, se sente confiante e segura” (Vieira, 2009, p.6). Na realidade, isto implica concluir que a autonomia deve ser conquistada pela criança com o apoio e a orientação dos adultos.

Mediante o descrito acerca das oportunidades de envolvimento, consegue-se entender que a participação ativa da criança pode ser entendida como uma estratégia pedagógica determinante para o desenvolvimento da autonomia, pois é através dos diversos momentos de aprendizagem, possivelmente proporcionados pelos professores ou educadores de infância, que as crianças têm a oportunidade para se tornarem mais conscientes e autónomas, quer seja a partir da vivência de situações de conflito, de insegurança, de superação da concretização de algumas tarefas do quotidiano, como também da resolução de acontecimentos problemáticos. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) mencionam ainda que:

“Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade”

(DGE, 2016, p. 34).

No enquadramento deste assunto e pelo referido até aqui, torna-se possível garantir que a autonomia advém de práticas participativas e democráticas, em que a cooperação e a aprendizagem pela ação se consideram primordiais.

2.5. A autonomia segundo alguns referenciais normativos

A autonomia é um dos princípios pedagógicos que sustenta o processo educativo da criança, na medida em que se trata de uma competência considerada fundamental na construção da aprendizagem dos mais novos bem como no decorrer do seu crescimento.

Neste enquadramento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), mencionam que a participação ativa é um dos direitos identificados pela Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989) e uma estratégia determinante ao longo do processo de conquista pela autonomia. Com base neste documento e tal como já foi exposto precedentemente, a criança tem o direito de ser escutada e expressar a sua opinião, “de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (DGE, 2016, p.9). Contemplar estes direitos na prática educativa tem como consequência a contribuição para o desenvolvimento da autonomia e o exercício da sua cidadania, uma vez que ao garantir à criança que se assuma como “o principal agente da sua aprendizagem” (DGE, 2016, p.9) está a ser dada a oportunidade de esta ser ouvida, puder expressar-se e participar nas decisões relativas do seu processo de ensino-aprendizagem. Ao reconhecer estes ideais, um profissional de educação básica revela confiança na capacidade das suas crianças “para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (DGE, 2016, p.9). É a partir daí que estas se vão sentindo cada vez mais confiantes e motivadas para expor as suas ideias e pontos de vista, como também para partilhar as suas sugestões e até resolverem eventuais conflitos gerados no seio do grupo em que se inserem. Por isso, mediante as diferentes situações que são proporcionadas à criança, subsiste a possibilidade de se criar um ambiente em que estas se tornam progressivamente mais autónomas e independentes.

No entanto, existem diversos fatores que devem ser tidos em conta, nomeadamente, a organização do ambiente educativo, o estabelecimento de interações positivas entre pares e a postura adotada pelos adultos que rodeiam a criança. Por outras palavras e de acordo com o referencial consultado:

“A organização do ambiente educativo, enquanto suporte do desenvolvimento curricular, é planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante. A apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia”

(DGE, 2016, p.17).

Importa então que o/a educador/a de infância se aproprie de diversas técnicas de recolha de informação e de sugestões provenientes da colaboração com outros elementos da equipa pedagógica, para ajustar e melhorar o ambiente educativo, tornando-o mais desafiante e acessível ao crescimento gradual da criança. À medida que esta se vai apropriando do espaço, do tempo e dos diferentes materiais disponíveis na sala onde se encontra, vai simultaneamente adquirindo uma maior independência e autonomia, pois ao participar explora tudo o que está à sua volta e, por conseguinte vai de forma gradual construindo conhecimento acerca daquilo que a rodeia.

A acrescentar a este referencial normativo da Educação Pré-Escolar inserem-se as Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico, que voltam a reforçar no Despacho n.º 6944-A/2018 a relevância da autonomia, mencionando até que se fundamentam,

“numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de docentes e de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa”

(Despacho n.º 6944-A/2018, Diário da República, 2.ª série — N.º 138 — 19 de julho de 2018).

A Estratégia Nacional para a Cidadania (2016) acaba por se interligar com os pressupostos teóricos acima abordados, já que se trata de um outro documento formal que promulga a importância da veiculação dos direitos e deveres como um fator crucial na formação de crianças e jovens portugueses de modo a que estes se tornem, mais tarde, adultos que sigam “uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio de 2016). Além disso, salienta a função da escola como um espaço privilegiado onde os mais novos se podem desenvolver enquanto futuros cidadãos através da implementação de uma educação para a cidadania, isto é, de experiências que permitam a aquisição de competências e conhecimentos de cidadania.

Na verdade, conclui-se que quando a criança participa ativamente, está a construir aos poucos a sua autonomia e identidade própria, ao mesmo tempo que está a deter de direitos e deveres comuns de um cidadão que pertence a uma sociedade democrática e aprende a relacionar-se com os outros e a fazer parte de um grupo.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

Este capítulo tem como principal finalidade apresentar, numa primeira parte, a metodologia adotada ao longo do Projeto de Intervenção e Investigação Pedagógica, designadamente, a investigação-ação. Posteriormente, expõe-se a clarificação das estratégias e os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados, seguido da apresentação de uma síntese descritiva e reflexiva do projeto, destacando-se as atividades desenvolvidas nos diferentes contextos educativos, a partir das quais se pretendeu dar resposta aos objetivos definidos e referidos anteriormente no Capítulo I. No final, serão analisados os dados recolhidos durante a investigação e apresentadas algumas conclusões.

3.1. Procedimento metodológico: investigação-ação

O presente projeto de intervenção e investigação foi implementado e orientado tendo em conta as características da metodologia de investigação-ação, a qual apresenta um papel fundamental “na formação de um profissional reflexivo que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem” dos seus alunos/crianças (Máximo-Esteves, 2008, p. 9). Esse perfil desejado implica um conhecimento prático construído num determinado contexto cultural, social e educacional e que pode ser adquirido através da reflexão sustentada teoricamente sobre a prática desenvolvida.

Na perspetiva de Coutinho et al. (2009, p.356) esta é a metodologia que melhor se adequa às mudanças nos profissionais e nas instituições educativas, na medida em que se assume como um desafio para aqueles que pretendem contribuir para a melhoria das suas práticas, a partir do qual “la finalidad es mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación” (Latorre, 2003, p.20). É, por isso, determinante evidenciar a importância de planificar, agir, analisar, observar e avaliar os problemas ou questões decorrentes do ato educativo no sentido de induzir o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Quando abordamos a definição desta metodologia não se esgotam as características que a compõem, porém, importa revelar as suas qualidades essenciais. Tal como menciona Latorre (2004, p.23) “nos encontramos con múltiples respuestas, con diversas definiciones y con gran variedad de prácticas de investigavión-acción”. Neste sentido, Coutinho et al. (2009, p.360) descreve a investigação-ação como um conjunto de metodologias “de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo

cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica”. Trata-se, essencialmente, da exploração reflexiva por parte de um profissional de educação sobre a sua prática, contribuindo igualmente para a resposta a eventuais problemas e para a planificação e a introdução de alterações da sua ação (Coutinho et al, 2009, p. 360).

Latorre (2003, p.24) invoca a perspetiva de Kurt Lewin, que apresenta a necessidade da investigação, a ação e a formação se encontrarem interligadas para o benefício do desenvolvimento profissional. Para representar esta linha de pensamento foi criado um esquema sob a forma de triângulo, que contempla a articulação necessária e permanente entre estas três dimensões para o benefício do processo reflexivo.



Esquema 2 - Triângulo de Lewin (1946, in Latorre 2003, p.24)

Ainda de acordo com alguns autores mencionados por Coutinho et al. (2009, pp. 362-363), existem vários aspetos que caracterizam esta metodologia, nomeadamente, a sua vertente participativa e colaborativa, pois todos os intervenientes participam no processo reflexivo de forma a contribuírem para a resolução de problemas ou a resposta a eventuais questões; prática e interventiva, pois interfere com a realidade educativa através da ação; cíclica, uma vez que a investigação assume um ciclo de mudança entre a teoria e a prática; crítica, pois a coletividade de participantes atua como agentes de mudança e adota um papel crítico e auto crítico perante a sua prática; e auto avaliativo, porque as alterações são constantemente avaliadas.

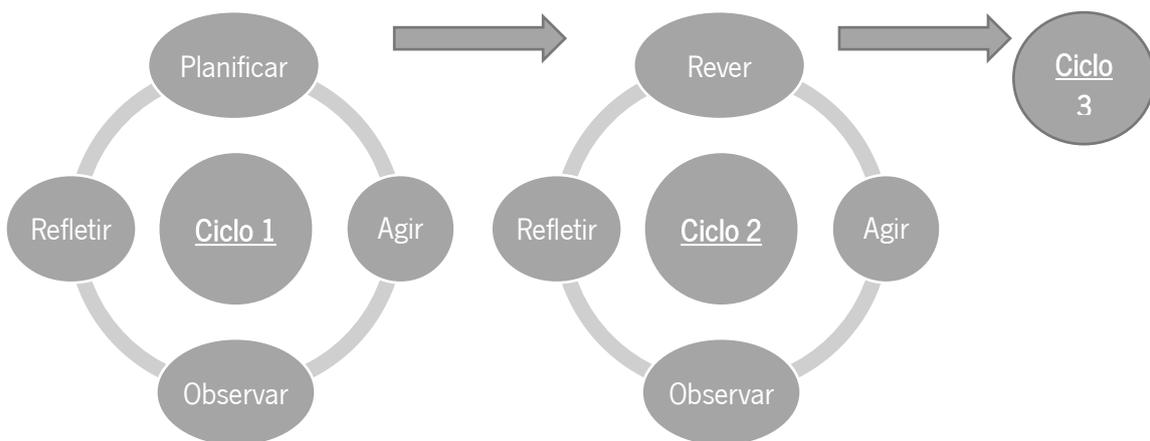
Grundy e Kemmis (1998) apresentam uma outra definição que sintetiza todo este processo metodológico, onde incluem a presença de atributos-chave que consideram nucleares ao conceito em estudo, designadamente, a planificação, a ação, a observação e a reflexão.

“Investigação-ação educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação,

reflexão e à mudança. Os participantes na ação a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas atividades”

(cit. in Máximo-Esteves, 2008, p.21)

Desta forma, é possível constatar que a investigação-ação se trata de “un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» - espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo” (Latorre, 2003, p.32). Porém, não se configura a um único ciclo, pois o conjunto de fases (planificação, ação, observação e reflexão) repete-se em novos ciclos de experiências de ação reflexiva, ou seja, através do surgimento de novas estratégias de ação que podem ser adotadas pelo corpo docente, consoante as situações educativas e “tendo em vista alcançar melhorias de resultados (...) porque há necessidade por parte do profissional de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo (...) e, desse modo, proceder a reajustes na investigação do problema” (Coutinho et al., 2009, p.366).



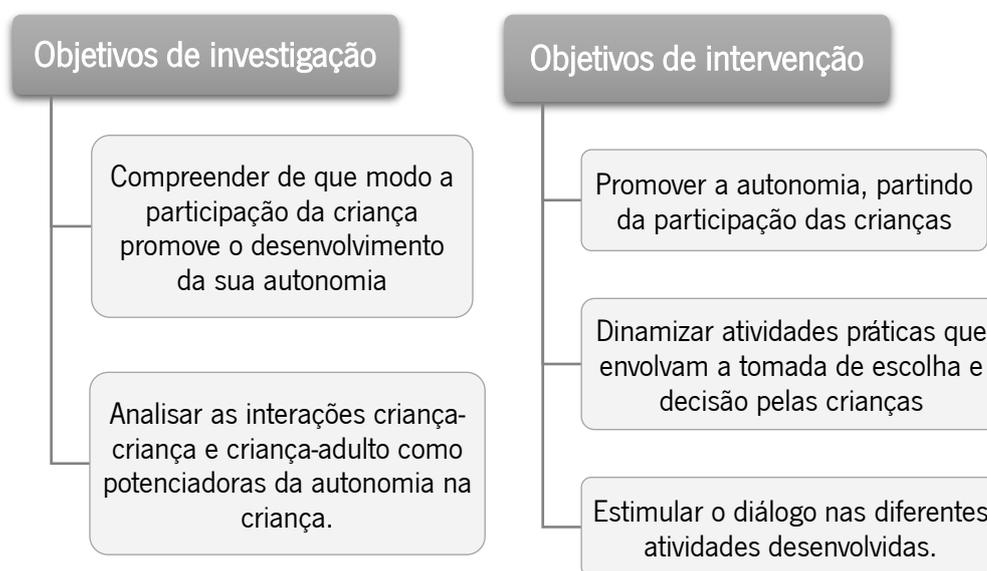
Esquema 3 - Espiral de ciclo da investigação-ação (in Latorre, 2003, p.32)

Por último, conclui-se que este procedimento metodológico apresenta um conjunto de particularidades positivas, como a criação de um ambiente de aproximação entre as partes envolvidas, o favorecimento do diálogo, a estimulação de um clima de colaboração e partilha, a valorização da subjetividade dos elementos envolvidos, o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao incitar a reflexão crítica (Coutinho et al, 2009, p. 375).

3.2. Questão de partida e objetivos do projeto

Este projeto de investigação-ação, intitulado de “A participação das crianças como fator central para a construção da autonomia”, surgiu da observação inicial e contínua realizada no

percurso de intervenção pedagógica em Educação Pré-Escolar, tal como referido no Capítulo I, onde é explicitado de uma forma sintetizada e esclarecedora a justificação da problemática encontrada neste contexto educativo. A partir dessa situação social encontrada pretendeu-se encontrar um ponto de partida com potencial para a iniciar a investigação, formulando-se a seguinte questão de partida que orientou a ação pedagógica, “De que forma a participação da criança promove o desenvolvimento da autonomia?”. Mediante a mesma, definiram-se um conjunto de objetivos (apresentados no esquema seguinte) que fundamentaram toda a intervenção e que assumiram como propósito a resolução da problemática através da criação de oportunidades de aprendizagem que se basearam na participação ativa dos diferentes grupos de crianças.



Esquema 4 - Objetivos do projeto de investigação e intervenção

Evidenciar ainda que os objetivos foram igualmente adotados no âmbito do percurso de investigação e ação na realidade educativa de 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que se revelou importante dar continuidade à temática do projeto mas também seguir uma abordagem construtivista e participativa que promovesse não só o exercício da cidadania mas também o desenvolvimento da autonomia.

3.3. Estratégias de recolha e análise de dados

Segundo a metodologia de investigação-ação utilizada neste projeto, sendo este norteado por ciclos sucessivos de observação, ação, análise e reflexão, é necessário recorrer a um conjunto de técnicas de recolha de informação pertinente para a investigação. Tal como afirma Aires, “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o

investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (2011, p.24). Latorre (2003, p.53) inclui a sua perspetiva garantindo que a recolha de dados é um passo fundamental na fase de observação do processo de investigação-ação. Além disto, defende que as diferentes técnicas de recolha de informação podem ser divididas em três categorias (Latorre, 2003, pp.56-82), designadamente:

- **Técnicas baseadas na observação** – centram-se na perspetiva do investigador, que observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo, servindo de exemplo a observação participante, as notas de campo, o diário de bordo e o registo de incidentes;
- **Técnicas baseadas na conversação** – estão focadas na perspetiva dos participantes e assenta em ambientes de diálogo e de interação, tais como o questionário, a entrevista e grupos de discussão;
- **Análise de documentos** – orientam-se para a perspetiva do investigador e envolve a pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem uma boa fonte de informação (documentos oficiais, documentos pessoais, etc);
- **Meios audiovisuais** – são técnicas que o investigador utiliza para registar informação previamente selecionada ou focalizada (fotografia, vídeos e gravações de áudio).

Estas técnicas e instrumentos são ainda classificadas do seguinte modo:

INSTRUMENTOS (lápiz e papel)	ESTRATÉGIAS (interativas)	MEIOS AUDIOVISUAIS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Testes; ✓ Escalas; ✓ Questionários; ✓ Observação sistemática. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista; ✓ Observação participante; ✓ Análise documental. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vídeo; ✓ Fotografia; ✓ Gravação de áudio; ✓ Diapositivos.

Tabela 5 - Técnicas de recolha de informação (in Latorre, 2003, p.54)

Neste sentido, ao longo da implementação do presente projeto foram utilizadas várias estratégias, instrumentos e meios audiovisuais considerados essenciais para uma análise mais aprofundada durante toda a investigação, tais como a observação participante, o registo de notas de campo, os diários de bordo, as reflexões pormenorizadas, a implementação de questionários (anexo 1 e 2), a captura de fotografias e vídeos, como também as produções concretizadas pelas crianças no período de intervenção. É no contexto deste diálogo que Latorre aponta a relevância do papel fundamental do investigador na escolha de técnicas a utilizar, uma vez que “(...) la calidad de la investigación depende del tipo de técnica utilizada” (2003, p.54). Por esse motivo, recorreu-

se às técnicas baseadas na observação, conversação e meios audiovisuais com o intuito de obter informação útil para responder aos objetivos traçados para a respetiva investigação.

No que se refere à observação participante, esta constitui-se como uma das estratégias mais importantes no decorrer do tempo de estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, pois possibilitou o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles se sucederam, tornando-se uma “ajuda para compreender os contextos, as pessoas que neles se movimentaram e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). De facto, o conhecimento das dinâmicas de cada instituição, assim como dos dois grupos de crianças, nos diferentes contextos educativos, particularmente as suas necessidades, interesses e características, foi crucial para delinear um plano de intervenção e analisar as propostas de atividades a desenvolver a bem da aprendizagem de todos os envolvidos, com a finalidade de dar resposta aos objetivos estabelecidos.

Importa referir que a observação assume vários tipos de carácter, ou seja, pode ser uma observação sem qualquer intervenção ou participação, mas também pode caracterizar-se pela sua natureza participativa, a partir da qual o investigador se aproxima das pessoas e respetivas comunidades de uma forma mais intensa, permitindo-lhe conhecer a realidade social. A reforçar esta linha de pensamento, Latorre garante que “la implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución” (2003, p.57).

O período inicial de prática pedagógica interventiva levou à utilização de uma regra fundamental para focar a observação e evitar a dispersão, que neste caso está diretamente relacionada com a concentração da atenção na questão formulada (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Apenas depois de ficar definido o objeto de estudo a observar foi necessário determinar como efetuar o registo de todos os dados. Para registar a informação, Latorre indica que “los observadores participantes utilizan registros abiertos, de tipo narrativo descriptivo, que contienen descripciones detalladas y amplias de los fenómenos observados con el fin de explicar los procesos en desarrollo e identificar pautas de conducta en contextos específicos” (2003, p.58). Assim sendo, as notas de campo configuraram-se como o principal instrumento metodológico empregado para o registo dos dados de observação. A partir destas foi possível reunir informação acerca das características dos diferentes grupos de crianças, das especificidades de cada uma delas, das rotinas diárias estabelecidas, das relações de preferência, das metodologias de trabalho adotadas, da organização dos dois espaços pedagógicos e do interesse por parte das crianças pelas diferentes Áreas de Conteúdo/Curriculares.

A propósito das notas de campo, estas integraram toda a informação observada e registada sistematicamente de forma detalhada, descritiva e focalizada das crianças/pessoas envolvidas, das diversas interações e ações, mas também incluíram algumas notas interpretativas, ideias, interrogações e impressões que surgiram no decorrer da observação (Máximo-Esteves, 2008, p.88). De destacar que as anotações eram mais condensadas quando redigidas no momento em que aconteciam as observações, e mais extensas, reflexivas e elaboradas após uma determinada situação. Estas foram sendo materializadas sob a forma escrita e audiovisual.

Os registos audiovisuais, ou melhor, a captura de fotografias e as gravações de vídeo possuíram um papel crucial enquanto fonte de recolha de dados, pois continham “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p.91). Por esta razão, permitiram documentar a ação, serviram para mostrar as mudanças ao longo do tempo (por exemplo, a organização do espaço), a participação dos alunos/crianças numa atividade, e serem usados para estimular a memória e a evidência de que um evento aconteceu (Latorre, 2003, p.81).

Interessa ainda referir a importância dos dois questionários implementados apenas no contexto de ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, uma vez que estes foram imprescindíveis na recolha das opiniões e dos interesses de cada uma das crianças, tornando-se uma forma de promover o exercício da cidadania e deste modo atender à temática do projeto relacionada com a participação e autonomia. O instrumento metodológico em questão foi aplicado numa fase inicial e final da intervenção, com o propósito de verificar, inicialmente, a forma de organização em que as crianças preferiam trabalhar, o tipo de atividade em que mais gostavam de participar, as atitudes tomadas perante a dificuldade na concretização de uma tarefa, o interesse em participarem mais e contribuírem com as suas ideias. No geral, este primeiro questionário forneceu a fonte de informação necessária na contribuição da delimitação do plano de intervenção.

Já numa fase final do percurso de prática pedagógica, pretendeu-se averiguar através do questionário, a avaliação feita por cada criança das experiências de aprendizagem desenvolvidas, e do seu próprio desempenho ao longo das várias intervenções. Também se analisaram os resultados do impacto do projeto ao nível do desenvolvimento da capacidade de participação e autonomia.

A aplicação desta técnica de recolha de dados revelou ser a opção mais vantajosa neste contexto educativo por ser possível recolher mais facilmente um grande número de diferentes opiniões e por fornecer respostas diretas e quantificáveis. Além disso, com o decorrer do tempo

tornou-se exequível, junto dos alunos, através da comunicação e análise dos questionários, refletir e alterar algumas dinâmicas, melhorando, progressivamente, o desempenho dos alunos ao nível da participação e autonomia, bem como das atividades propostas.

Depois da fase de levantamento de toda a informação e do registo ou transcrição da mesma, prosseguiu-se para a sua análise e interpretação. Para Máximo-Esteves, “a procura do significado da informação coligida é mediada pela sua interpretação” (2008, p.103). Inicialmente, as interpretações dos dados recolhidos possibilitam “uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos” (Máximo-Esteves, 2008, p.103).

Todo este processo reflexivo e investigativo possibilitou a revisão e alteração de algumas práticas interventivas, as quais assumiram como finalidade a criação de momentos de aprendizagem significativos, enriquecedores e inovadores, garantindo “uma educação de qualidade e proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos” (Martins, G. et al., 2017, p.7).

3.4. Plano Geral de Intervenção Pedagógica

As estratégias de intervenção adotadas ao longo deste projeto assumiram como principal finalidade a igualdade de oportunidades de “acesso” e “sucesso” para todos, exigindo por isso o investimento numa educação de qualidade. Como tal, deu-se seguimento a uma prática educativa que possibilitasse às crianças o desenvolvimento contínuo, integrado e harmonioso em todas as suas capacidades (cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras), por meio da criação de momentos de aprendizagem que lhes permitisse adquirir gradualmente: conhecimento e valorização de si mesmo como pessoa; conhecimento e valorização da realidade cultural, física e social; e capacidade de intervenção responsável, crítica e colaborativa na realidade (Alonso, 1996, p10).

Tendo em conta o referido, objetivou-se desde logo uma intervenção pedagógica assente na perspetiva de uma aprendizagem construtivista, a partir da qual cada criança deve ser considerada como um ser capaz de construir a sua própria aprendizagem e contribuir igualmente para o progresso dos outros (Direção-Geral da Educação, 2016, p.31). Sabemos então que aprender implica um envolvimento pessoal e intelectualmente ativo, em que a criança é detentora de:

“Um conjunto de ideias e experiências que lhe permitem interagir com o objeto ou conteúdo de conhecimento, atribuindo-lhe um determinado nível de significação. Esta atividade mental construtiva caracteriza-se pelo facto de o aluno estabelecer relações significativas entre o que pessoalmente conhece e aquilo que pretende aprender. É este processo de elaboração pessoal, de que ninguém o pode fazer por ele, que lhe “permite obter uma representação individual de um conteúdo social...”

(Varela, P., 2014, p.2).

Como menciona Alonso (2005, p.21), “aprender é dar sentido e significado à realidade (...), compreender, relacionar e interagir para poder agir e reagir. Quanto maior for o grau de significatividade do que se aprende, maiores as possibilidades de se tornar funcional para a vida”.

Assim sendo, a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento realizado individualmente ou em interação com os outros e proveniente das ligações que as crianças “estabelecem ao integrarem a nova informação com o conhecimento anterior que possuem nas suas estruturas cognitivas” (Varela, P., 2014, p.3). Por isso, segundo a perspetiva construtivista, é importante considerar as conceções prévias adquiridas pelas crianças como um fator determinante para o seu desenvolvimento, uma vez que partindo desta base inicial (que pode ter uma conceção errada ou não) se torna possível a atribuição de um sentido e a construção de significado sobre determinado conhecimento, iniciando desta forma a aprendizagem.

A par deste ponto de vista, este projeto pretendeu simultaneamente que todas as crianças fossem detentoras de uma voz ativa, isto é, possuissem o direito à participação no próprio processo de construção do conhecimento. Só assim seria possível escutar as suas opiniões, perceber a sua linguagem e entendê-las como sujeitos ativos, construtores e gestores de um processo no qual têm interesse e participam. Tal como afirmam Florbela Soutinho e Teresa Sarmento, “o direito de participação implica a aceitação da imagem da criança ativa, da criança que tem o direito de ser informada, que é consultada e ouvida, que tem o direito à opinião e liberdade de expressão, direito de tomar decisões em seu benefício, onde são tomadas em consideração as suas opiniões e pontos de vista” (2011, p. 4). Por esta razão, foi determinante que se fundamentasse uma educação participativa, ou seja, um projeto de ação partilhado entre todos os envolvidos, a partir do qual cada um deles tem um papel a desempenhar, responsabilidades a assumir e decisões em que pode e deve intervir (Soutinho, F., 2010, p.26). Isto significa que o papel do adulto é simultaneamente determinante na forma de como percebe a criança, na medida em que para a promoção de uma participação infantil, esta não pode ser vista apenas como um sujeito que age e reage em função dos processos de socialização vertical promovidos pelos adultos. Pelo contrário,

é necessário que haja uma partilha de poder entre ambos e por isso uma diminuição do poder e controlo por parte dos adultos sobre as crianças (Soutinho, F., 2010, p.31).

De facto, não se pode continuar a “perpetuar a imagem da criança incapaz de assumir responsabilidades e totalmente dependente da proteção do adulto” (Soares, 2006, in Soutinho, F., 2010, p.31). Como forma de contrariar esta ideia pré-concebida de imaturidade e vulnerabilidade em relação à criança, preconizou-se, ao longo da prática de intervenção um conjunto de estratégias focadas no exercício da cidadania infantil, algo imprescindível quando se aborda o direito à participação. A partir da criação de oportunidades de participação, pretendeu-se valorizar este ser enquanto um cidadão ativo que tem opiniões e interesses, debate ideias e planos, como também um ser que é capaz de revelar o seu ponto de vista e de assumir o seu posicionamento (Soutinho, F., 2010, p.31).

No contexto deste diálogo é importante mencionar a abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto, uma estratégia metodológica de trabalho ativo e construtivista que implica a participação em grupo de todas as crianças de um determinado contexto, “envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, citados por Vasconcelos, T., 2012, p.10). É uma metodologia que rompe com a tradição do ensino direto e expositivo e que contribui para uma escola ativa, inserida na realidade e aberta à inovação (Leite, Malpique e Santos, 1989). Além disto, trata-se de uma abordagem pedagógica que coincide com a finalidade de toda a intervenção, em que a criança assume um papel ativo e se projeta para o futuro.

Para além de tudo isto, este projeto define-se pela abordagem integrada de todas as atividades desenvolvidas, uma vez que estas respeitaram os seguintes critérios fundamentais mencionados por Alonso:

- a) Critério de equilíbrio: em que as atividades possibilitaram e estimularam na criança o desenvolvimento global e articulado de diversas capacidades;
- b) Critério de articulação horizontal: na medida em que as atividades integraram a aprendizagem articulada e bem estruturada de conteúdos das diferentes áreas do saber (científicos, linguísticos, tecnológicos, artísticos e éticos);
- c) Critério de articulação vertical: todas as tarefas de uma determinada atividade foram organizadas numa sequência interligada e progressiva, de modo a permitir à criança integrar umas aprendizagens nas outras;

- d) Critério de articulação lateral: necessidade de contextualizar as atividades nas concepções prévias da criança, de modo a que esta possa encontrar sentido e relevância no que aprende e fique capacitada para transportar o que aprendeu em novas aprendizagens e na resolução de situações (Alonso, 1996, p.31).

Em síntese, torna-se determinante salientar que ao longo de todo este percurso de intervenção propôs-se a criação de diversas condições para as crianças se desenvolverem como pessoas e cidadãos participativos que adquirem conhecimentos, aptidões e estratégias, atitudes e valores considerados fundamentais para viverem em sociedade e para se desenvolverem futuramente (Alonso, 1996, p.10).

3.5. Descrição e análise das atividades desenvolvidas em Educação Pré-Escolar

Durante o tempo de estágio e no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica, foi desenvolvido um conjunto de cinco sessões com o grupo de crianças da sala de pré-escolar, além de que decorreram outros momentos de aprendizagem relativos à implementação de um Trabalho de Projeto. As primeiras atividades foram planeadas tendo em conta a temática programada pelas educadoras de infância titulares das salas de JI da instituição. De salientar que o tema era definido pela equipa educativa no início de cada ano letivo, sendo este alterado mensalmente. Atendendo a esta dinâmica estabelecida, foi aconselhada a implementação de experiências relacionadas com as temáticas de cada mês. Neste caso, no mês de novembro, os cinco sentidos foram tratados em diferentes momentos de aprendizagem, sendo que cada um deles correspondeu à exploração de um único sentido. No que concerne ao mês de dezembro, o tema alusivo à amizade, incorporou a única atividade desenvolvida que faz parte integrante do projeto.

Face aos objetivos definidos no Projeto de Intervenção Pedagógica, as atividades realizadas em JI focaram-se essencialmente na participação ativa da criança. Assim, as primeiras experiências de construção do conhecimento centraram-se na exploração dos cinco sentidos, sendo necessário por parte das crianças o recurso às diferentes partes do corpo humano para a concretização das próprias descobertas. Esta temática foi determinante para estimular o envolvimento de todo o grupo, já que apenas através da função das várias partes do corpo se tornou possível desenvolver as diferentes sessões, considerando-se assim os cinco sentidos um fator promotor da construção de uma aprendizagem ativa, já que esta é adquirida pela própria ação. Isto significa que explorar qualquer material com as diferentes partes do corpo associadas

aos diversos sentidos se constitui uma das formas mais importantes para a criança aprender, pois tal como defendem Pettenon, N., Siple, I. Z., Mandler, M. L., & Comiotto, T., “os cinco sentidos (audição, tato, paladar, olfato e visão) servem como porta de entrada para o conhecimento e quando estes são estimulados, o processo de aprendizagem pode ser facilitado e há abertura para utilização de novos recursos para o ensino” (2017, p.1).

Aliás, para Goldschmidt e Moraes Machado (2016) referidos por Lomba, R. C. D. (2019, p.57), “as sensações oferecem ao ser humano as qualidades, as impressões dos objetos e consequentemente os significados e valores atribuídos por nós”. Além disso, para obter diferentes sensações o ser humano necessita dos sentidos, pois é através deles que é possível formular a percepção acerca do mundo (Lomba, R. C. D., 2019, p.57). De forma a corroborar esta perspetiva, Hohmann e Weikart defendem que “o processo de aprendizagem ativa envolve todos os sentidos” (2003, p.36), pois uma criança aprende o que é um objeto através das experimentações que sobre ele realiza, descobrindo e percebendo através da sua exploração exatamente como ele é, ou seja, a criança aprende mais e melhor quando faz as suas próprias observações e descobertas. É por meio da exploração que ela responde às suas questões e satisfaz a sua curiosidade (Hohmann & Weikart, 2003, p.37).

Relativamente ao trabalho executado acerca da temática da amizade, este permitiu o contacto precoce das crianças com os livros, e neste caso, a obra escolhida possibilitou mostrar a importância das relações afetivas. O álbum narrativo foi o tipo de livro eleito para a atividade de leitura desenvolvida, pois na perspetiva de Rodrigues “o álbum vem, de facto, promover a relação entre dois conceitos, «entreter» e «instruir», numa configuração geradora de conhecimento, onde palavras e imagens estabelecem um diálogo cúmplice e onde o significado das últimas decorre da cor, da forma, da textura, assim como do pormenor de cada uma, convertendo-se numa ferramenta narrativa que, aliada ao discurso verbal, atribui um sentido final à história, numa fusão de linguagens proporcionadora de um «deleite estético» penetrante” (Rodrigues, C., 2009, p.6).

Este tipo de obra literária propõe uma ligação muito particular entre texto e imagem, na medida em que ambos colaboram na veiculação do sentido e constituem-se como uma fonte significativa de informação. Por isso, estes livros garantem, até mesmo aos pré-leitores, a compreensão de intrigas através da descodificação das narrativas verbal e visual. Aliás, para Santana e Neves (citados por Fernandes, C. & Silva, C.) existem vários benefícios que justificam a importância da leitura precoce, uma vez que esta “suscita, nas crianças, o gosto pelo texto escrito; ajuda a desenvolver a oralidade; faz com que a criança tenha vontade em contactar com o texto

que ouviu ler; o facto de verem um adulto a ler permite-lhes adotar os comportamentos do leitor, identificando-se com eles; familiarizam-se com o tipo de linguagem utilizada nos textos escritos, o que lhes facilitará posteriormente a leitura” (2013, p.10).

Por fim, é apresentado o projeto “Unicórnios” que surgiu de uma situação desencadeada por um pequeno grupo de crianças e foi aproveitada para introduzir a Metodologia do Trabalho de Projeto, sendo esta baseada:

- a) Na participação ativa e numa educação motivada, uma vez que o projeto foi construído tendo em conta os interesses, as questões e interrogações que as crianças têm sobre o mundo e sobre o meio;
- b) Numa educação participada e partilhada, na medida em que as crianças estiveram envolvidas na planificação do trabalho a fazer;
- c) Na cooperação, pois trabalharam ao longo das diferentes fases do projeto em pequeno ou grande grupo;
- d) Numa educação integrada, por mobilizar diferentes domínios, competências e saberes (Rangel, M., & Gonçalves, C., 2011, pp.3-4).

1) Atividade do sentido da audição – “Bingo Sonoro”



Imagem 3 - Banda de música

Inicialmente, as crianças foram reunidas e desenvolveu-se uma conversa acerca do sentido da audição, formulando-se perguntas que pretendiam levar à compreensão de que os ouvidos servem para ouvir, surgindo assim um momento de comunicação oral entre todos. Depois, apresentaram-se dois diferentes cartões com várias imagens reais de animais e instrumentos musicais, nomeadamente, o cão, o gato, o pato, o galo e o porco, bem como as clavas, o tambor, o pau de chuva, as maracas, o xilofone, a pandeireta e os ovos de percussão.

Assim, as crianças foram incentivadas a identificar os nomes destes através da partilha de opiniões e da cooperação entre os colegas, para que depois num outro momento tivessem já

adquirido o conhecimento da designação do determinado objeto ou animal aquando da previsão ou descoberta do som que fosse produzido ou emitido por um dos colegas através da vocalização ou exploração do material. Logo, à vez e individualmente, as crianças, escolhidas por iniciativa própria ou por sugestão da equipa educativa, deslocaram-se para um outro local da sala e colocaram-se numa posição oposta à dos colegas para que estes não tivessem a oportunidade de observarem o instrumento a ser utilizado. Quando estivessem fora do campo de visão dos restantes colegas, tomavam a responsabilidade de decidir o instrumento a tocar ou o animal a imitar. Por sua vez, os outros colegas esperavam por ouvir o determinado som e decidirem em conjunto o que consideravam ter sido emitido. À medida que foi descoberto um som, o grupo foi colocando uma tampa sobre a imagem correspondente ao mesmo. O jogo terminou quando já estavam preenchidas todas as imagens dos dois cartões e, dessa forma, ouvidos todos os sons.



Imagem 4 – Identificação do som ouvido



Imagem 5 – Colocação das tampas no cartão do Bingo



Imagem 6 – Utilização do tambor



Imagem 7 – Utilização do pau de chuva

De salientar que no momento de prever o som emitido, em grande grupo, algumas crianças mais participativas respondiam sempre acertadamente, gerando inibição por parte de outras. Face a esta situação, recorreu-se às questões intencionais, existindo deste modo a possibilidade de todas participarem. Além disto, constatou-se que todas identificaram facilmente o som dos animais, como também dos instrumentos, sendo que por vezes não sabiam a designação correta dos mesmos, recorrendo por isso aos gestos, isto é, apontando para a imagem.

2) Atividade do sentido do olfato – “Potes Cheirosos”



Imagem 8 – Caixa dos potes cheirosos



Imagem 9 – Interior da caixa



Imagem 10 - Roda de conversa

Primeiramente, as crianças formaram uma roda de conversa, na área de reunião da sala, a fim de surgir um ambiente de comunicação oral, a partir do qual, o principal objetivo era conduzir o grupo ao conhecimento do órgão do sentido a ser explorado na experiência ativa, e incentivar a partilha de algumas trocas de ideias prévias acerca da função do nariz. Neste contexto, foram apresentados vários potes de diferentes cores de forma a serem diferenciados visualmente e

motivar nas crianças a capacidade de identificação de diferenças, promovendo assim um exercício de comparação entre os materiais.



Imagem 11 - Escolha do pote



Imagem 12 – Apresentação dos diferentes potes

Num outro momento, e ainda com todas as crianças organizadas em forma de semicírculo, foram facultados à vez diversos potes cheirosos com alimentos distintos no seu interior (café, coco, canela, alho, chocolate e pimento), levando-os a recorrer ao sentido do olfato para os cheirarem e, mediante, esta experiência perceberem que o órgão deste sentido, neste caso, o nariz, serve para cheirar e identificar os diferentes cheiros sentidos. Este momento foi igualmente essencial para compreenderem o sentido que estavam a explorar através do respetivo órgão. Previamente a esta fase de exploração, observaram várias imagens de diferentes alimentos com a respetiva designação escrita, sendo estimulados a descobrir o alimento representado em cada imagem, promovendo a consciência da relação entre a linguagem oral e escrita. Sendo assim, depois de reconhecerem os alimentos nas imagens, preferiram em conjunto a designação dos mesmos, para que, compreendessem a associação entre a oralidade e a escrita.



Imagem 13 - Exploração do sentido do olfato



Imagem 14 - Exploração do sentido do olfato

Após cheirarem todos os alimentos e partilharem as suas ideias e previsões à medida que sentiam um determinado cheiro, tiveram a possibilidade de escolher um pote, podendo recorrer ao fator “cor” ou à preferência do cheiro consoante as sensações sentidas durante a exploração do olfato. Ao longo desta parte foi perceptível que os cheiros mais fortes foram facilmente identificados, tais como o café, o chocolate e a canela.

De referir ainda que ao longo da atividade, as crianças associaram o sentido do cheiro a algumas situações vivenciadas por elas, existindo alguns comentários, tais como: “É côco, a minha mãe também põe em cima dos bolos” (Rita), “Cheira a café, a minha mãe bebe café” (João Lucas). Além disso, estes cheiros despertaram em todo o grupo diversas reações e diferentes expressões faciais, reflexo das sensações que um determinado cheiro pode despertar.

Perante as escolhas de cada uma das crianças, formaram-se pequenos grupos de acordo com a cor do pote escolhido nas mesas da sala, para descobrirem, em conjunto, o alimento escondido, auxiliando-se para tal das diferentes imagens que se encontravam dispostas na mesa. Quando fossem retirados os balões de várias cores que envolviam os potes, as crianças confrontavam-se com a observação real deste alimento, representando depois o que viram e desenvolvendo desta forma as suas capacidades expressivas e criativas. Por fim, voltamos a juntar-nos em grande grupo para partilharmos com todos as produções realizadas consoante a descoberta e a verdadeira identificação dos alimentos.



Imagem 15 – Descoberta do cheiro sentido



Imagem 16 – Exploração do sentido do olfato

3) Atividade do sentido do paladar – “Caça aos Sabores”

Num primeiro momento, iniciou-se uma troca de ideias espontâneas e prévias acerca de algumas perguntas realizadas sobre a função da língua, sendo depois formuladas outras perguntas que levassem à compreensão do sentido e respetivo órgão a abordar. Ainda durante este

momento, perceberam que esta atividade envolvia a experimentação deste órgão e a exploração do sentido do paladar, para que, desta forma, tivessem a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento através das suas vivências. Seguidamente, foram incentivadas a identificar e apreciar o que estava representado nas imagens mostradas no computador, que neste caso correspondiam aos diversos alimentos a saborear (mel, bolacha, chocolate, pepino, limão, laranja, rebuçado, salsicha, presunto, rúcula, kiwi e café).



Imagem 17 – Caixa do paladar



Imagem 18 – Identificação de alimentos



Imagem 19 – Exploração do espaço exterior



Imagem 20 – Descoberta de um cartão

A partir da identificação destes alimentos, tiveram posteriormente de explorar o espaço exterior da sala a fim de encontrarem as imagens reais dos diferentes alimentos que se encontravam dispersas, levando-os a desenvolverem algumas capacidades básicas motoras. Nesta perspetiva, Thomas e Harding (2011, citados por Peixoto, A. M., 2017, p.18) dizem que “o exterior promove competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da

criança saber, conhecer e descobrir mais”, sendo por isso um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades que envolvam aprendizagens significativas e enriquecedoras.

Depois, foram formados previamente pequenos grupos de crianças que tinham como objetivo encontrar as imagens que se encontravam espalhadas pelo espaço exterior, sendo que a fase de procura era realizada à vez por cada elemento da equipa. À medida que as crianças encontravam o material pretendido, colocavam-no nas caixas cedidas anteriormente. Terminada esta parte da atividade, cada grupo contabilizou as suas imagens, voltando a identificar os alimentos representados, para que tivessem a oportunidade de os saborear posteriormente. O grupo que encontrasse a imagem de um alimento dos que haviam recolhido tinha a possibilidade de o saborear e classificar o seu sabor com o apoio do adulto e da restante equipa. Antes disto, foi apresentada uma tabela simples com os diferentes tipos de sabores (doce, salgado, ácido e amargo) para que durante a fase de degustação tentassem perceber o sabor do alimento e colocassem a imagem deste, no local certo, com orientação e apoio do adulto. Com isto era pretendido que se formasse uma tabela com os diferentes conjuntos de alimentos organizados consoante o sabor.



Imagem 21 – Cartaz com alimentos de diferentes sabores



Imagem 22 – Degustação do Kiwi

De salientar ainda que no decorrer desta atividade as crianças mostraram-se bastante recetivas na prova de todos os alimentos, incluído os que pretendiam não degustar, como a rúcula, o pepino e o limão. Porém, foi perceptível que todos tiveram preferência pelos alimentos doces, como o rebuçado de caramelo, o chocolate, o mel e a bolacha, sendo mais facilmente identificado

o sabor específico, tendo como exemplo de comentários, “Este é bom, é docinho” (Rita), “Eu gosto, quero mais um” (Dinis). Já na degustação do pepino uma das crianças de um determinado grupo reagiu negativamente à prova deste alimento, reflexo da sua expressão facial e do comentário referido imediatamente: “Este é fraco, é amargo” (Lucas). Já na identificação dos alimentos ácidos, nomeadamente, o limão, o kiwi e a laranja, as crianças referiram-se aos mesmos, mencionando, “Este faz piquinhos na boca” (Mafalda). Para apoiar as suas ideias foram formuladas outras perguntas para que entendessem que estes alimentos eram ácidos.

Em síntese, esta experiência sensorial foi fundamental para promover a participação e a aprendizagem ativa de todas as crianças, uma vez que estas estiveram verdadeiramente envolvidas através das descobertas realizadas pelas suas próprias ações, uma vez que possuíram a oportunidade de utilizar um dos próprios sentidos para descobrir, refletir, organizar-se e aprender, ou seja, recolher as informações que são necessárias para assimilar e construir conhecimento.

Segundo Hohmann, Banet, e Weikart (1995, citados por Marques, V. S. O., 2015) “explorar ativamente com todos os sentidos é uma das formas mais importantes da criança aprender. Quando explora percebe que, embora dois objetos possam ser aparentemente semelhantes, apresentam características distintas. Ao longo da exploração a criança descobre, por si própria, as funções de cada objeto e a sua verdadeira utilidade, podendo fazer descobertas realmente surpreendentes para si, na medida em que, por exemplo, objetos visualmente desagradáveis podem ser agradáveis ao paladar” (id, p.6).



Imagem 23 - Degustação de água com sal



Imagem 24 - Degustação da rúcula

Além do mais, é importante reforçar que o trabalho colaborativo possibilitou às crianças aprender com o outro, como também, “apoiar-se nos membros do grupo, visando atingir objetivos comuns que vão sendo negociados pelo coletivo, estabelecendo relações de confiança mútua e de coresponsabilidade pela condução das ações” (Parrilla, 1996, referido por Silva, C. S. L. T. D., 2018, p.23). Desta forma, quando está “envolvida em atividades e/ou situações de trabalho em grupo vê a possibilidade de não só a qualidade das suas aprendizagens melhorarem, uma vez que esta ao interagir com o outro vai poder aprender mais e melhor, (...), como também de construir conhecimentos através dessa mesma interação, existindo assim uma co-construção dos conhecimentos” (Silva, C. S. L. T. D., 2018, p.23).



Imagem 25 - Identificação dos sabores



Imagem 26 - Colocação da imagem de um alimento

4) Atividade do sentido do tato – “Tapete Sensorial”

Inicialmente, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar uma caixa com duas partes do corpo representadas nesta, designadamente, as mãos e os pés, fomentando de imediato a motivação por saber o que se escondia no seu interior. Neste sentido, foi iniciada uma conversa através da seguinte questão, “Para que servem as mãos?”, existindo a possibilidade de partilharem as suas ideias ou conhecimentos prévios em relação a este órgão do sentido, sendo formuladas outras perguntas para que compreendessem que o sentido associado às mãos seria explorado numa experiência ativa, onde teriam de colocar as mãos dentro de uma caixa e identificarem o que sentiam. Para isso, cada par de crianças teve a hipótese de sentir um material que se encontrava na caixa, sem que o estivessem a observar, recorrendo assim apenas ao sentido do tato. De realçar que foram escolhidos materiais com texturas bastante díspares para que as crianças pudessem sentir mais facilmente as diferenças entre cada um deles. Por esse motivo,

foram reunidos os seguintes objetos: esfregão, caixa de ovos, lixa, algodão, esponja, casca de pinheiro, plástico e papel.



Imagem 27 – Apresentação dos diferentes materiais



Imagem 28 – Identificação dos materiais

De acordo com Lomba, R. C. D. (2019, p.55) o sentido do tato “presente em toda a pele transmite uma determinada informação ao organismo. Ao receber estas informações através do toque, o organismo é capaz de diferenciar os objetos, é capaz de diferenciar se o contacto realizado é suave, se é oferecida resistência, entre outros aspetos, traduzindo-se num leque de sensações sentidas pelo corpo”. Por isso, os órgãos sensoriais são fundamentais para explorar e conhecer melhor os objetos e compreender conceitos.

A partir desta exploração do sentido do tato, as crianças identificaram o que sentiram, com o apoio das imagens reais dos diversos materiais que observaram anteriormente e que correspondiam ao que estava dentro da caixa. Depois de tentarem adivinhar, em trabalho de pares, a identificação do material, foram incentivadas a descobrir a textura sentida com a ajuda do adulto. À medida que reconheceram as texturas dos materiais, organizaram as imagens numa tabela simples consoante a sua textura. De salientar que, no final desta parte da atividade, refletiram acerca das aprendizagens realizadas, confrontando-se novamente com a questão inicial, já depois da experimentação, sendo, neste momento, capazes de compreender que as mãos constituem um dos órgãos do sentido do tato utilizado para sentir as diferentes texturas dos materiais.

Além disto, foi possível concluir que grande parte delas associou o algodão como sendo “fofinho” e a lixa algo que para eles “pica”. Outro termo utilizado frequentemente foi atribuído à casca do pinheiro e à caixa dos ovos, algo considerado “duro” para as crianças. O papel e o plástico foram facilmente detetáveis como materiais lisos, tal como o algodão e a esponja que para eles era “fofinho”. Na exploração do esfregão afirmaram que “se tocarmos com força aleija”

(Beatriz) associando este material a uma textura áspera. De um modo geral, as texturas mais facilmente identificáveis foram as macias e as ásperas devido à acentuada diferença de sensações.

Por último, na área de expressão plástica e em pequenos grupos de trabalho organizados consoante o tipo de material, foram incentivados a construir um tapete sensorial com recurso aos materiais disponibilizados anteriormente. Para isso, as crianças colaram os mesmos em diferentes placas de plástico a fim de unirem todos os pedaços de materiais e formarem um tapete sensorial a ser exposto na sala, posteriormente, como um placar.



Imagem 29 – Colagem da esponja



Imagem 30 - Colagem do algodão



Imagem 31 – Exploração dos diversos materiais



Imagem 32 – Identificação da textura sentida

5) Atividade de leitura – “Conto de Natal”

Esta atividade de leitura foi iniciada com a apresentação dos diversos fantoches de dedo que representavam as personagens da história, criando-se desta forma um momento para as crianças identificarem os diferentes animais observados. No instante em que foi apresentado o lobo, todos mostraram uma expressão surpreendente por conhecerem esta personagem dizendo em conjunto, “É o lobo mau!”. Perante esta reação, as crianças foram questionadas com a seguinte questão, “Nesta história o lobo será bom ou mau?”. A partir da mesma, obteram-se respostas bastante idênticas, servindo de exemplo, “Eu acho que ele é mau” (Lucas), “Ele vai comer os outros animais” (Beatriz), “O lobo é muito mau e tem os dentes grandes” (Salvador). Segundo as ideias prévias, percebeu-se que existia uma opinião generalizada e pré-concebida acerca desta personagem. Depois disto, iniciou-se um diálogo baseado na exploração dos elementos paratextuais, reunindo assim as primeiras previsões antes da leitura do conto.



Imagem 33 – Leitura em voz alta



Imagem 34 – Conto de natal

Os comentários das crianças foram muito diversos, tais como, “A toupeira está a abrir a porta da casa” (Rita), “Tem muita neve em cima da casa da Toupeira” (Mafalda), “É inverno, porque está a nevar” (Lucas), “Os outros animais estão dentro da casa dela?” (Beatriz), “Ela tem o gorro de Natal e está a pôr as luzinhas” (Lucas). Estas “discussões sobre suposições sobre o que poderá acontecer, explorar uma ou duas ilustrações especulando sobre o rumo da história, são atividades nas quais não existem respostas erradas, que dão largas à imaginação das crianças e as preparam para a leitura” (Pinto, A. R. O. D. S., 2015, p.19 e 20).

Neste sentido, introduziu-se o segundo momento da atividade, com a leitura em voz alta, a utilização dos fantoches e a apresentação das ilustrações do livro. Esta parte da experiência de leitura foi enriquecida pela utilização dos fantoches de dedo que possibilitaram às crianças a apreciação de uma prática de jogo dramático. Tal como refere Pinto, A. R., (2015, pp.12-13) “a

audição de histórias, ao nível cognitivo disponibiliza novos conhecimentos; ao nível linguístico, esclarece as relações entre a linguagem escrita e linguagem falada; e ao nível afetivo, estabelece profundas relações entre a criança e a voz repleta de significado de quem lê a história”, sendo por isso determinante este tipo de atividades, que acima de tudo promovem o contacto das crianças com os livros. Além disso, tratou-se de um momento que possibilitou às crianças “ouvirem leitura fluente, fornecendo-lhes modelos e ideias, alarga as suas experiências, conhecimentos e interesses, e, fundamentalmente, «abre o apetite» para os livros” (Pinto, A. R.,2015, p.18).



Imagem 35 – Utilização de fantoches de dedo



Imagem 36 – Leitura do conto de natal

A suspensão da leitura por momentos para a colocação de perguntas permitiu uma melhor compreensão do enredo, sendo que, depois desta, surgiu um momento de reflexão sobre a temática da história que envolvia a amizade. Uma das partes mais marcantes da atividade sucedeu-se quando as crianças se confrontaram com a postura positiva e amigável da personagem do lobo, desmistificando deste modo a ideia pré-definida que geralmente possuem deste animal.

Como forma de relacionar a temática deste conto, as crianças escolheram um amigo a quem pretenderam oferecer um postal de Natal realizado por eles próprios. Assim, através da utilização de tintas e recorrendo a uma técnica de pintura em que se utilizaram esponjas, preencheram os moldes com diferentes símbolos de Natal (escolhidos consoante a preferência das crianças). No fim, foi escrito (pelo adulto) na parte de trás do postal algo especial que cada criança pretendeu dizer sobre o amigo a quem tinham intenção de oferecer o postal. Após este tempo entregaram os postais aos destinatários e proferiram aquilo que foi escrito, proporcionando-se um momento de partilha de emoções e relações positivas.



Imagem 37 - Pintura com esponja



Imagem 38 - Técnica de pintura com esponja



Imagem 39 - Pintura com esponja



Imagem 40 - Postais de natal



Imagem 41 - Entrega dos postais



Imagem 42 - Entrega dos postais

6) Projeto “Unicórnios” no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto

6.1. Contexto do Projeto

Localização: uma freguesia do concelho de Barcelos;

Grupo: 15 crianças com 3 anos de idade.

6.2. Escolha do tema/questão/problema do Projeto “Os unicórnios”

- **Situação desencadeadora – Como surgiu?**

Na parte da tarde de um dia, durante a pausa para o lanche, um pequeno grupo de crianças iniciou uma conversa acerca dos materiais com que pretendiam brincar, quando uma delas disse: - “Eu vou brincar com o unicórnio” (Mafalda). No seguimento deste comentário, uma outra criança mostrou igualmente estar interessada neste objeto, referindo de imediato: - “Esse cavalo é para eu brincar” (Rita). Perante o evidente interesse emergente no âmbito desta situação social, surgiu a intenção de se perceber a diferença entre estes dois seres. Nesse momento, recorreu-se à intervenção no diálogo destas crianças, questionando-as sobre o que consideravam ser um unicórnio, obtendo as seguintes respostas, “É um cavalo” (Lucas), “Não, é um cavalo mas tem um corno” (Rita), “É um cavalo com um cabelo grande e um corno” (Beatriz). Desta forma, estavam criadas as condições necessárias para se iniciar um projeto que assumiu como principal finalidade a exploração em detalhe deste assunto através da criação de atividades previamente planeadas com as crianças. De evidenciar que a implementação desta metodologia implicou o envolvimento de todos os participantes, pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com a intenção de responder a este “problema” encontrado (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140).

- **De quem foi a iniciativa? Quem sugeriu?**

Partindo de uma situação desencadeadora, ou seja, de uma conversa iniciada por um pequeno grupo de crianças, achou-se pertinente investigar sobre este assunto, desenvolvendo um projeto que pretendesse o estudo em profundidade do mesmo, através da concretização de um conjunto de momentos que, de uma forma integrada, conduziram a aprendizagens com incidência privilegiada em diferentes Áreas de Conteúdo.

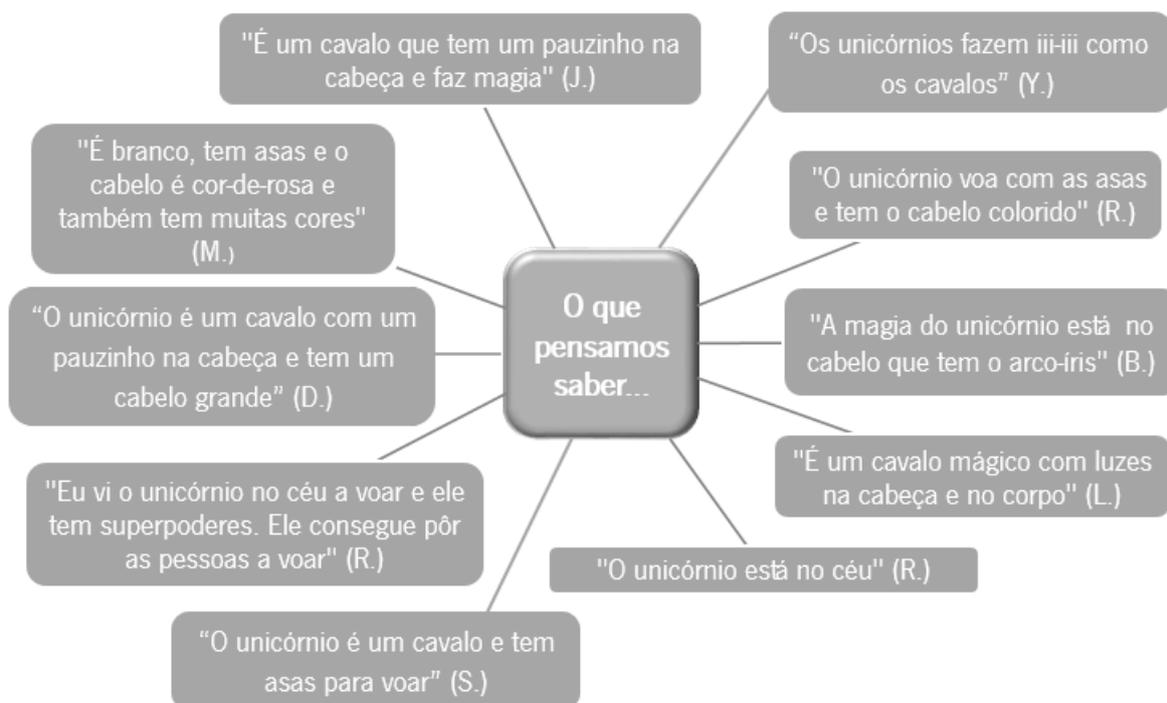
- **Quando vamos fazer?**

O presente projeto iniciou-se no dia 5 de janeiro e foi desenvolvido até ao dia 21 do mesmo mês, do ano de 2020. Este surgiu mediante uma situação espontânea pelo que começamos a desenvolver as atividades integradas desde que se desencadeou um momento de discussão entre as crianças relativamente ao assunto tratado.

6.3. Arranque do Projeto

- **Levantamento do que as crianças sabiam – “O que pensamos saber?”**

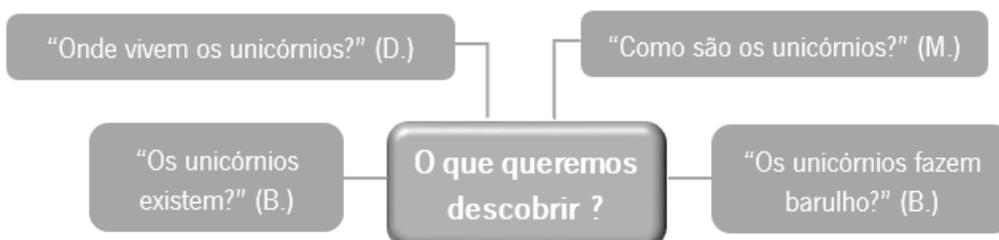
Após a decisão de se iniciar a construção deste projeto, a mesma foi partilhada com todo o grupo. Neste seguimento, e como forma de começar este trabalho, questionou-se as crianças relativamente ao que sabiam sobre este animal mitológico. Tendo em conta a questão colocada, verificou-se por parte de alguns o interesse eminente em comunicar e transmitir as suas ideias e saberes/conhecimentos prévios acerca deste assunto, sendo tudo isso reunido, registado e apresentado no esquema seguinte.



Esquema 5 - O que as crianças sabem

- **Questões de pesquisa – “O que queremos descobrir?”**

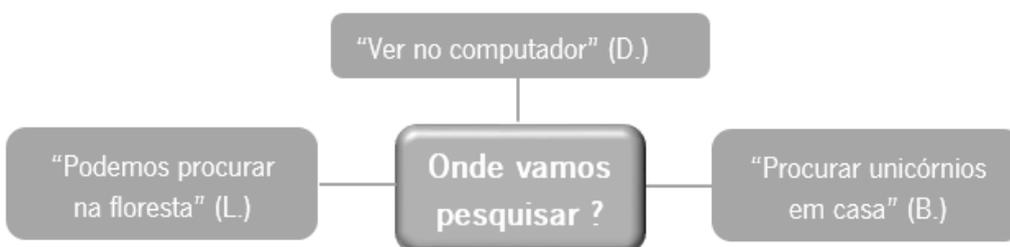
Seguidamente ao registo da base de conhecimentos, as crianças foram incentivadas a colocar as suas questões relativamente ao que pretendiam ou gostariam de descobrir e saber sobre os unicórnios, surgindo assim diversas perguntas, que se tornaram determinantes para desenvolver este projeto.



Esquema 6 – “O que as crianças querem descobrir”

- **Levantamento do que as crianças queriam saber – “Como vamos saber? Onde vamos pesquisar?”**

Nesta fase, as crianças voltaram a juntar-se para um momento de diálogo e de partilha de ideias acerca do que poderia ser feito para se conseguir obter mais informações sobre os unicórnios. Emergiram assim três diferentes sugestões, sendo que uma delas incluiu o envolvimento e a participação indireta dos pais.



Esquema 7 – “Onde pretendem pesquisar”

De forma a responder à questão “Como são os unicórnios?”, as crianças foram motivadas a trazerem de casa para o jardim de infância materiais associados a este animal, servindo de exemplo, alguns peluches, desenhos, brinquedos interativos, livros, porta-chaves, estojos, canetas, acessórios de cabelo, entre outros. Assim, a partir da colaboração da família, foi possível criar um tempo de diálogo e observação acerca das características dos diferentes unicórnios representados nos diversos materiais, destacando-se como principais, a presença de um corno, de duas asas e de uma crina colorida. Ainda durante este momento, houve a oportunidade de observarem um cavalo e destacarem as diferenças ou semelhanças entre este e os unicórnios, seguindo-se alguns

exemplos de comentários, “O cavalo não tem corno” (Salvador), “Os unicórnios têm asas para voar e o cavalo não” (Lucas), “Mas eles são quase iguais” (Beatriz).

- O que trouxeram de casa:



Imagem 43 - Apresentação de materiais



Imagem 44 - Apresentação de um peluche



Imagem 45 – Livro sobre unicórnios



Imagem 46 – Camisola com unicórnio

Perante uma outra proposta do grupo foi combinado a ida a uma floresta, para que deste modo pudessem procurar e encontrar os unicórnios, descobrir se estes realmente existiam, onde viviam e se produziam algum som. Deste modo, durante o percurso percebeu-se o entusiasmo do grupo de crianças perante a expectativa de poderem encontrar este animal enigmático. Além disso, procurou-se focar a atenção dos mais novos para a exploração de dois sentidos, a audição e a visão, como uma forma de descobrirem ou encontrarem este animal

através da observação ou do som ouvido. À medida que caminhavam pela bouça, formaram-se inúmeros comentários interessantes, tendo como amostra os seguintes: “Eu estou a ouvir um barulho, acho que são os passarinhos” (Lucas), “Agora estou a ouvir os carros” (Lucas), “Ainda não vi nenhum unicórnio, eles devem estar escondidos atrás das árvores” (João Lucas), “Ali tem relva, deve ser para eles comerem” (Rita), “Será que eles estão no céu a voar?” (Beatriz).

Logo depois de algum tempo de investigação e exploração na floresta, as crianças perceberam que não conseguiram encontrar ou ouvir algum unicórnio, comunicando tal facto aos restantes colegas. Posto isto e já todos reunidos, foi pedido que fechassem os olhos enquanto eram concretizadas algumas questões, tais como: “Conseguem ver algum unicórnio agora? Vamos pensar e tentar ver se conseguimos encontrar um.” A partir deste exercício de imaginação era ambicionado a concretização do desejo de procura. Nesse instante, algumas crianças descreveram logo o que “viram”, servindo de exemplo, “O unicórnio que eu vi é azul clarinho e tem um corno” (Rita), “O meu unicórnio estava a voar” (Salvador). Este momento de imaginação foi determinante, pois, entenderam que apenas seria possível observar estes animais com os olhos fechados. Tal conclusão foi retirada após todos abrirem os olhos e uma das crianças proferir a seguinte afirmação: “Já sei, os unicórnios são mágicos, porque eles só estão na nossa cabeça” (Rita). Portanto, o objetivo pretendido tinha sido atingido, gerando-se de seguida uma conversa sobre o facto de estes animais serem “mágicos” e apenas viverem na imaginação de cada um.

- **Ida à floresta:**



Imagem 47 - Passeio pela floresta



Imagem 48 - Passeio pela floresta



Imagem 49 - Exercício de imaginação

No seguimento desta investigação, ocorreu um período de contacto das crianças com o computador, um instrumento de investigação atrativo para estas, já que mostraram estar bastante motivados para a sua exploração. Assim sendo, e conforme as suas propostas, juntaram-se em pequenos grupos para pesquisarem na internet algumas informações sobre os unicórnios, mais especificamente, tomar conhecimento da sua possível existência. Para tal, começaram por ver diversas imagens que, segundo a observação das crianças, não mostravam unicórnios verdadeiros. Neste sentido, foi colocado na caixa de pesquisa, a seguinte questão: “Os unicórnios existem?”.

- **Pesquisa na internet através do computador:**



Imagem 50 – Pesquisa no computador

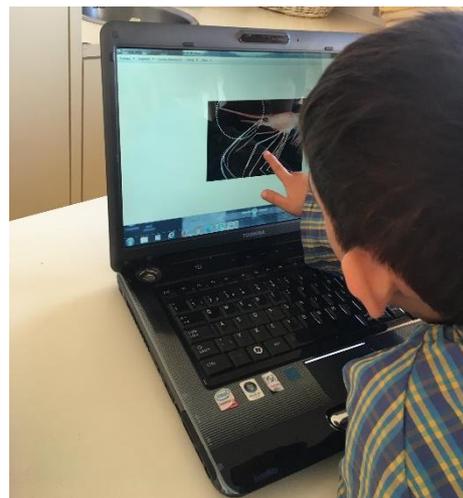


Imagem 51 – Animais semelhantes

Esta procura resultou num conjunto de várias respostas, sendo que a escolha recaiu sobre uma das opções possíveis. A mesma apresentava diferentes imagens de alguns animais reais que se denominavam de “unicórnios” por se assemelharem a esta figura mitológica ao nível das suas

características físicas. De entre os animais encontrados, destacam-se de acordo com as preferências das crianças, o unicórnio de nariz curto (espécie aquática), o rinoceronte, o órix da arábia, o camarão, entre outros. Partindo ainda desta pesquisa e depois de um diálogo com este pequeno grupo de crianças, estas compreenderam que o unicórnio é um animal mitológico e não existe realmente.

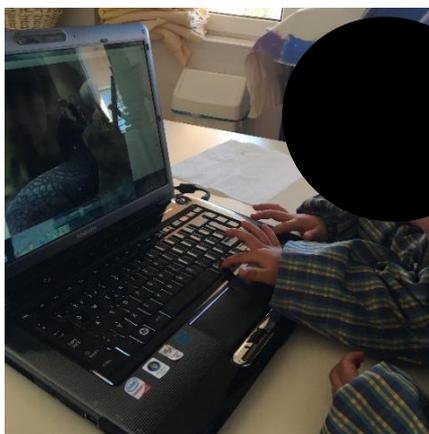


Imagem 52 - Ave com corno



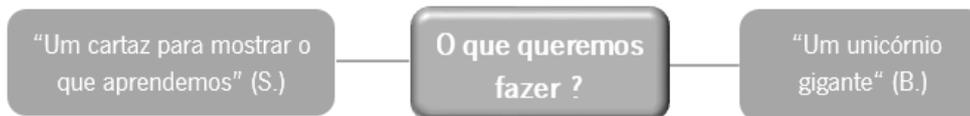
Imagem 53 - Narval

Por fim, na área de reunião da sala, foram incentivadas a comunicar os resultados das suas pesquisas ao restante grande grupo, criando-se assim uma oportunidade de se transmitir o conhecimento adquirido no decorrer da experiência vivenciada anteriormente. Seguidamente e mais tarde, pretendeu-se completar e estruturar as aprendizagens realizadas, colocando-se no centro da roda de conversa algumas fotografias da ida à floresta, dos materiais que trouxeram de casa e ainda de outras acerca da procura de informação na internet. Desta forma, refletiu-se acerca das aprendizagens promovidas no decorrer destas experiências de trabalho, gerando-se um momento em que transmitiram uns aos outros as suas perspetivas sobre o que aprenderam, promovendo-se um tempo de comunicação e partilha de opiniões, determinante para tomarem consciência da evolução do projeto.

6.4. Desenvolvimento do projeto

- **O que queremos fazer?**

A seguir à comunicação entre o grupo acerca da informação recolhida sobre os unicórnios, foi-lhes questionado o que pretendiam concretizar referente a este animal. As respostas das crianças foram as seguintes:



Esquema 8 - O que as crianças pretendem fazer

6.4.1. “Cartaz para mostrar o que aprendemos”

Uma vez que um dos desejos das crianças era “fazer um cartaz com o que aprendemos”, começou-se por dar um título ao mesmo, nomeadamente, “Projeto Unicórnios”, algo imediatamente determinado e consentido por todo o grupo. Consequentemente foram escritas as letras deste título em diferentes pedaços de cartolina, para que depois, em pequenos grupos, preenchessem com pompons de lã as linhas gráficas que formavam as letras. Este exercício de exploração lúdica da linguagem e de desenvolvimento da motricidade fina foi uma forma de abordar o Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita. Por outras palavras, esta fase do projeto foi essencial para promover a consciência sobre os segmentos orais que constituem as palavras, como também o reconhecimento das letras e da sua organização em palavras e do sentido direcional de escrita. A linguagem oral foi igualmente propiciada através da comunicação oral entre todos.



Imagem 54 - Preenchimento da letra "O"



Imagem 55 - Preenchimento da letra "U"

Por fim, outro pequeno grupo de crianças trabalhou em equipa na colagem das letras de modo a formar as palavras do título do projeto. Estas foram diretamente colocadas no cartaz que tinham proposto realizar. À medida que foram colando cada letra, procedia-se à vocalização do som respetivo, uma estratégia adotada com o intuito de abordar a consciência fonológica.

Depois de terminarmos a colocação do título, uma das crianças sugeriu proceder à ilustração de um arco-íris no cartaz, referindo como justificação o facto de grande parte dos materiais trazidos possuírem as cores deste fenómeno meteorológico representadas neles mesmos. Desta forma, seguimos esta proposta, recorrendo à técnica de pintura com recurso às

esponjas. Para saberem as cores a utilizar foi necessário proceder à observação de um dos peluches trazidos de casa, onde estava representado o arco-íris.



Imagem 56 - Cooperação



Imagem 57 - Formação do título do cartaz

Neste seguimento, as crianças foram buscar as tintas necessárias para pintarem o cartaz, no entanto, surgiu de imediato um problema quando se aperceberam que não existia uma das cores que estava presente no arco-íris, nomeadamente, o lilás. Perante esta situação, explicou-se que era possível arranjar uma solução, e, surpreendentemente, uma das crianças referiu que podíamos misturar as cores, especificando ainda que esta mistura incluía o azul e outra cor que não se lembrava. Desta forma, esclareceu-se que a combinação do azul com o cor-de-rosa resultava na cor que pretendíamos, introduzindo-se assim uma abordagem à Área de Expressão e Comunicação, especificamente, o Domínio da Educação Artística e o Subdomínio das Artes Visuais, uma vez que foi empregada uma das técnicas de expressão plástica, designadamente, a pintura que permitiu igualmente, de uma forma inesperada, explorar a mistura de cores-pigmento (mistura subtrativa, o processo de se somar duas cores – pigmentos ou tintas).

À medida que o projeto se ia desenvolvendo, algumas crianças tiveram a possibilidade de registar numa tabela todas as fases do processo, com o apoio do adulto, sendo propiciado uma vez mais um momento do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, visto que para se construir uma tabela simples de carácter sintético, tornou-se necessário falar-se sobre aquilo que aprenderam e registar o mesmo em diferentes cartolinas. Este contacto com a escrita foi uma estratégia empregada para abordar a sua funcionalidade e mostrar à criança que aquilo que dizemos pode ser escrito, motivando assim uma compreensão da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.



Imagem 58 - Pintura com esponja



Imagem 59 - Pintura do cartaz

Posteriormente, foram mostradas uma vez mais as fotografias captadas no decorrer da ida à floresta, da pesquisa no computador e ainda o momento em que apresentaram o que trouxeram de casa. A partir da observação deste elemento de comunicação visual voltou-se a refletir acerca das vivências ocorridas, como também se sistematizaram conhecimentos e se percebeu a evolução da construção do cartaz. Depois de analisarem as fotografias, afixaram-nas no mesmo, juntamente com a tabela elaborada acerca do percurso do projeto.



Imagem 60 - Pintura do cartaz



Imagem 61 - Mistura de cores

De referir que previamente à construção do “unicórnio gigante”, um outro desejo das crianças, estas foram incentivadas a desenvolverem as suas capacidades expressivas através de um desenho que representasse este animal mitológico, englobando com base nesta experiência, o Domínio da Educação Artística, mais especificamente, o Subdomínio das Artes Visuais. Para tal,

distribuíram-se algumas folhas pelas mesas da sala e incentivou-se a realização de um desenho ou esboço da construção da escultura do unicórnio a ser construída futuramente. Depois deste tempo de expressão livre, e apenas quando terminaram as suas produções, cada uma das crianças mostrou o seu próprio desenho aos restantes colegas do grupo, revelando o que fizeram e o que utilizaram para representar o unicórnio. A partir da visualização das diferentes ilustrações, procedeu-se a uma eleição dos desenhos, para que de seguida estes fossem afixados no cartaz.

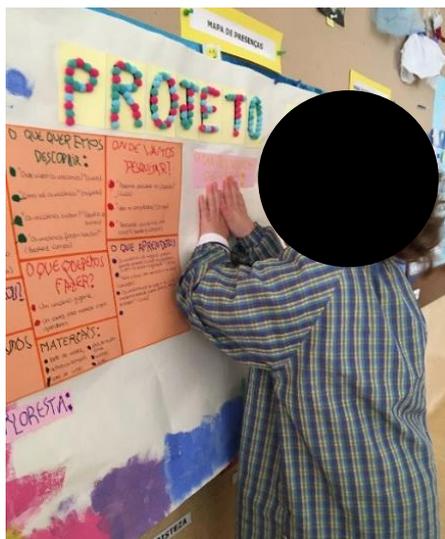


Imagem 62 - Colagem

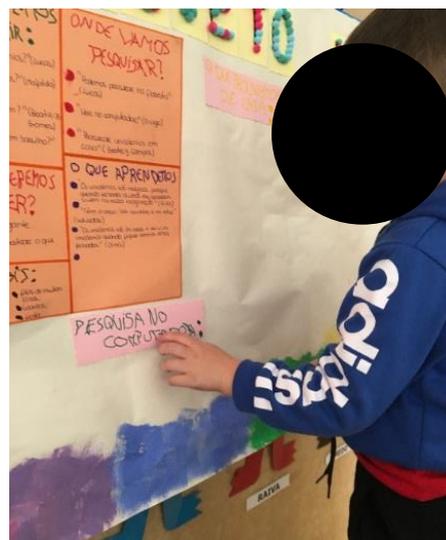


Imagem 63 - Construção do cartaz

Num outro momento e após a construção do unicórnio (que decorria em simultâneo), colocaram-se as fotografias captadas durante o processo de construção da escultura referida, no cartaz. Terminada a elaboração deste, as crianças refletiram, em grande grupo, acerca de todo o trabalho efetuado e de tudo o que aprenderam sobre estes animais, designadamente o facto de estes serem seres mitológicos, “viverem” na imaginação e além disso existirem animais reais com características físicas semelhantes.



Imagem 64 - Apresentação final do cartaz

6.4.2. “Unicórnio Gigante”

Inicialmente e tal como referido anteriormente, o grupo desta sala realizou, numa folha A4, um desenho que pretendia representar o que queriam construir. Após esta atividade centrada no Domínio da Educação Artística, foram eleitos pelo grupo apenas dois desenhos, para que estes fossem seguidamente afixados no cartaz com o propósito de ficar exposto um rascunho representativo do que se pretendeu fazer.

Posto isto, reuniram-se novamente a fim de se identificarem as várias partes do corpo dos unicórnios, para que depois fosse possível escolher os materiais a utilizar na criação desta obra. Com base nas ideias e sugestões partilhadas pelo grupo estabeleceram-se os diferentes materiais recicláveis a serem usados, tendo como exemplo, os cones de linha para o corno, rede maleável para o corpo, fitas de diferentes cores para a cauda e a crina, tampas e botões para os olhos, entre outros usados no decorrer da construção da estrutura gigante (purpurinas, tinta, jornais, cola branca, bordados, papel goma eva). Logo que ficou determinado o conjunto de materiais precisos iniciou-se a construção desta estrutura, que foi concretizada alternadamente por pequenos grupos de crianças. Portanto, as primeiras crianças começaram por rasgar alguns jornais, para que depois estes fossem colados à volta da rede maleável com cola branca a fim de se obter um objeto resistente.



Imagem 65 - Divisão dos jornais em pedaços



Imagem 66 - Mistura de água com cola branca



Imagem 67 - Colagem do jornal



Imagem 68 - Colagem do jornal na rede



Imagem 69 - Cooperação na colagem dos jornais



Imagem 70 - Construção do unicórnio

Enquanto um dos grupos efetuava este processo, outros iniciavam a criação da crina e da cauda, um momento que potenciou o progresso da motricidade fina através do enfiação de várias fitas em diferentes rasgos feitos no papel de goma eva.

Ao longo desta atividade do Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais, desenvolveram-se duas das formas de expressão artística, nomeadamente, a escultura e ainda a pintura da estrutura construída, que segundo a maioria deveria ser pintada de branco pois era a cor que consideravam estar associada a este animal.

Depois de finalizarem a pintura da escultura, em pequenos grupos rotativos, foram postas algumas decorações de acordo com os materiais disponíveis e as suas preferências. Mais tarde, quando a pintura já se encontrava seca, o dito “unicórnio gigante” foi situado no centro de uma roda formada por todas as crianças, para que se acrescentassem os restantes elementos que consideravam estar em falta.

Por fim, já com esta estrutura construída e finalizada, juntaram-se em grande grupo a partir do qual foram tecidos vários comentários positivos que demonstraram a satisfação e felicidade com a realização de um dos seus desejos.



Imagem 71 - Desenvolvimento da motricidade fina

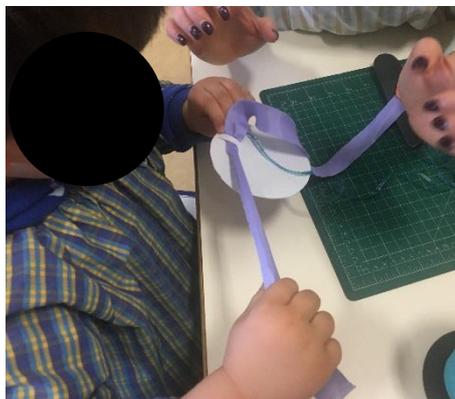


Imagem 72 - Enfiamento de fitas



Imagem 73 - Pintura do unicórnio



Imagem 74 - Trabalho de equipa



Imagem 75 - Colocação das asas



Imagem 76 - Trabalho final

6.4.3. Resultados de aprendizagem/ avaliação

A avaliação do projeto foi sendo concretizada com o grupo de crianças no decorrer do mesmo, sendo que, no fim, foi efetuado um balanço global das aprendizagens desenvolvidas. Através do registo do que as crianças disseram acerca do que aprenderam, foram recordadas algumas experiências e todos os passos que foram dados para que o projeto progredisse. Deste modo, construiu-se a seguinte tabela:

Vozes das crianças		
“Os unicórnios são mágicos porque só vivem na nossa imaginação” (R.)	“Existem animais parecidos com os unicórnios” (J.)	“Aprendi que os unicórnios têm asas e um corno” (D.)
“Aprendi a fazer o arco-íris na crina do unicórnio” (S.)	“ Já sei fazer o roxo” (D.)	“Aprendi a fazer as letras do unicórnio” (M.)

Tabela 6 - Conclusões finais das crianças

6.4.4. Divulgação

De forma a divulgar este projeto, foi partilhado na página virtual do grupo de pais da sala amarela, as fotografias captadas das produções das crianças e de todo o percurso do trabalho, para assim tomarem conhecimento das experiências de aprendizagem decorridas. Além disso, a educadora de infância cooperante pediu permissão à coordenadora pedagógica para a colocação do cartaz construído na entrada comum da instituição, a fim de se apresentar o projeto a toda a comunidade.

3.6. Descrição e análise das atividades desenvolvidas em 1º Ciclo do Ensino Básico

No âmbito do estágio em contexto de primeiro ciclo do ensino básico foram implementadas várias experiências de aprendizagem bastante enriquecedoras e significativas com as crianças. No entanto, interessa referir que durante as primeiras semanas se concretizaram atividades (não integradas no projeto de investigação e intervenção) em colaboração com a colega professora estagiária que se encontrava com o mesmo grupo de crianças a desenvolver o seu percurso de prática de ensino supervisionado. Assim sendo, as atividades iniciais foram planeadas mediante as datas comemorativas e de acordo com as contribuições das ideias e interesses dos alunos. Deste modo, foi combinado em conjunto com toda a turma assinalar o Dia do Pai, o Dia Mundial da Língua Portuguesa, o Mês de Prevenção dos Maus Tratos na Infância, o Dia da Mãe e o Dia Internacional do Livro através de momentos ricos de aprendizagem, de discussão, de interação entre pares e colaboração. Ressalva-se ainda que se sucederam igualmente outros momentos de construção de conhecimento por parte das crianças, contudo, estes não foram planeados antecipadamente, acontecendo de forma espontânea.

No que se refere às atividades que fazem parte integrante do projeto, estas desenvolveram-se individualmente (sem o envolvimento da colega professora estagiária) e tendo em conta a opinião desta turma do 4º ano de escolaridade básica, por meio da implementação de um

instrumento de recolha e análise de dados, nomeadamente, o questionário inicial (anexo 1) que orientou grande parte da ação pedagógica. A partir deste foi possível “ouvir” as crianças e iniciar uma prática de ensino focada na participação e na valorização das suas ideias para assim prosseguir-se para a concretização de momentos que promovessem a autonomia, implicando igualmente o trabalho colaborativo, uma das preferências indicada por estas.

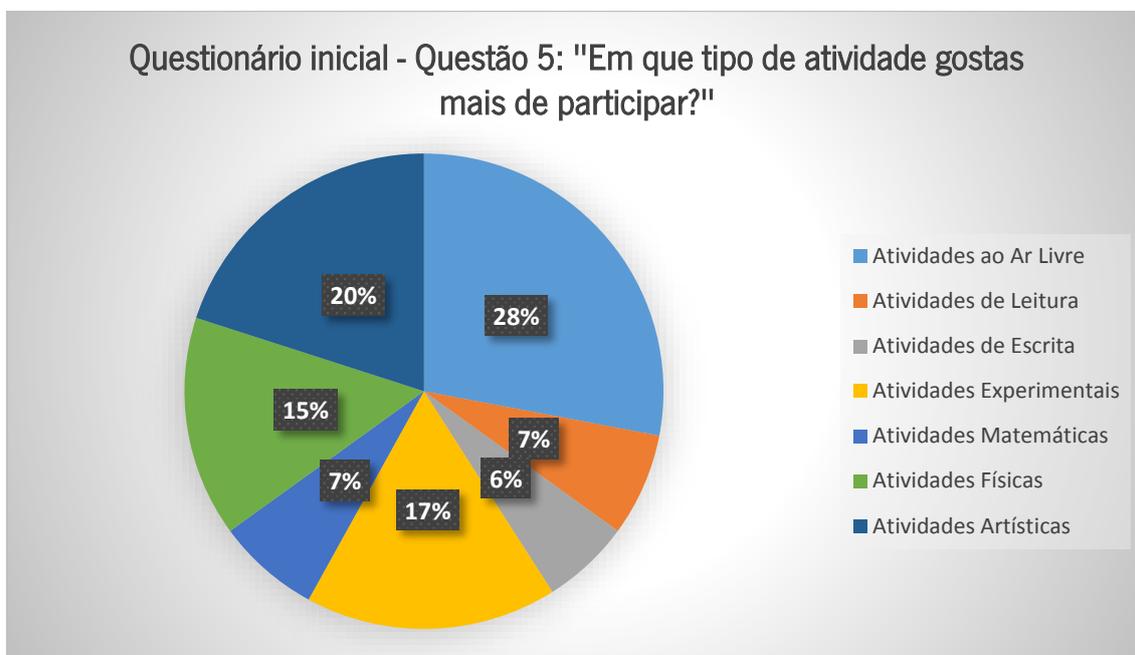


Gráfico 1 - Respostas das crianças à questão 5 do questionário inicial

Em consequência dos resultados obtidos, mais particularmente, da preferência do tipo de atividades a participar, verificou-se um especial interesse pelas atividades ao ar livre (28%), atividades artísticas (20%), experimentais (17%) e físicas (15%), e, por outro lado, menos interesse pelas atividades de escrita (6%), leitura (7%) e matemática (7%). Neste sentido, iniciou-se a exploração de um livro intitulado “Obrigado a Todos!”, de Bernardo Carvalho e Isabel Minhós Martins, que aborda a importância da participação de outras pessoas no nosso processo de aprendizagem, através das interações que se mantêm com elas durante o nosso crescimento e que contribuem para o desenvolvimento e conquista da nossa autonomia.

A escolha recaiu sobre esta obra literária pelo facto de ser bastante enriquecedora, a nível pedagógico, uma vez que potenciou várias atividades relacionadas com a temática do projeto e, ao mesmo tempo, constituiu-se como uma estratégia utilizada para mostrar à turma a relevância da participação dos outros no próprio processo de aprendizagem, mostrando assim que ninguém aprende sozinho. Além disso, a exploração desta história tornou-se uma ótima estratégia de promoção do contacto com os livros e consequentemente a leitura, fundamental para este grupo que através do preenchimento do questionário inicial demonstrou pouca preferência na

participação deste tipo de atividade, reunindo apenas 7% da totalidade das escolhas (100%). Desta forma, através de atividades implementadas consoante a preferência dos alunos, foi possível integrar igualmente o contacto com a leitura, estimulando assim um maior interesse por esta.

No entanto, também através da observação participante e da reflexão realizada de outros momentos de contacto com diferentes livros, foi verificado que os alunos possuíram maior interesse por aqueles que se enquadravam na tipologia de livro-álbum, em que as ilustrações se apresentam como uma forma de comunicação e induzem uma narrativa visual; ou seja, o texto sem as imagens não tem sentido, uma vez que ambas as linguagens (visual e escrita) se complementam entre si, pois são dois elementos que servem para construir uma história e complementarem, em conjunto, a informação veiculada (Rodrigues, C., 2009, p.3).

Na verdade, a ilustração presente num álbum narrativo “funciona como um elemento estimulador do desenvolvimento da capacidade emotiva e cognitiva da criança” (Kenneth Marantz, citada por Rodrigues, C., 2009, p.5) pois o seu conteúdo expressivo, nomeadamente, o jogo de cores, as tonalidades e os contrastes presentes nesta tipologia de livro influencia, muitas vezes, o estado de espírito e as emoções do leitor. Talvez por este motivo a maioria das crianças deste grupo de 1º Ciclo mostrasse grande preferência pelo tipo de livro explorado. Aliás, o álbum permite um “contacto precoce com a narrativa e com a dimensão artística, tanto do ponto de vista literário como plástico” (Ramos, Ana Margarida, 2010, p.32) e por isso surge igualmente para a criança “como um excelente exercício de educação visual, iniciando-a numa perceção ativa e crítica da arte, permitindo-lhe, ainda, alimentar-se de referentes culturais, fazer descobertas e educar a sua sensibilidade e o seu gosto estético” (Rodrigues, C., 2009, pp.6-7).

Resumidamente, concluiu-se por meio das estratégias de recolha e análise de dados referidas acima, que as crianças nutriram maior curiosidade e vontade de explorar uma obra em que a componente visual está muito presente, sendo este o principal motivo pela incidência no álbum narrativo.

Em síntese, todos os aspetos mencionados anteriormente mostraram que esta opção se constituiu numa estratégia acessível, com enormes possibilidades de expansão e uma boa forma de corresponder aos interesses dos alunos, bem como contribuir para a implementação do projeto, tornando igualmente possível agilizar um conjunto de atividades de diferentes tipos, ou seja, atividades ao ar livre, matemáticas, leitura, escrita, entre outras, estando assim relacionadas com diferentes áreas curriculares, visto que a obra favorece de uma temática bastante transversal e propicia à criação de inúmeras oportunidades de aprendizagem.

1) Atividade de pré-leitura – Ficha de Compreensão



Imagem 77 – Atividade de pré-leitura



Imagem 78 – Esclarecimento de dúvidas

A primeira atividade implementada surgiu no âmbito da exploração da obra literária infantil “Obrigado a todos!” de Bernardo Carvalho e Isabel Minhós Martins, como uma forma de iniciar a temática a ser abordada em contexto de sala de aula. Esta atividade de pré-leitura integrou um conjunto de questões agrupadas numa ficha (anexo 3), sendo que estas pretendiam ativar o conhecimento prévio mas também alargar o vocabulário, promover respostas pessoais, estimular a curiosidade e, essencialmente motivar para a leitura por meio da especulação sobre o que poderia integrar o conteúdo do livro. Para Azevedo (2007), referido por Ana Pinto, “as atividades de pré-leitura permitem ativar determinados horizontes de expectativa, antecipar informação e suscitar a curiosidade perante o texto” (2015, p.19). Além disto, pretendeu-se simultaneamente corresponder à preferência das crianças, que através de um questionário mencionaram a vontade de trabalhar em grupo, pois na opinião destas seria uma forma de reunirem mais ideias e opiniões, podendo-se ajudar uns aos outros, justificando-se com os seguintes exemplos: “partilhamos e ouvimos as ideias dos nossos amigos”, e ainda “se juntarmos as ideias de todos, os trabalhos ficam melhores”, ou “aprendemos mais com os nossos colegas”. Seguidamente, os grupos organizaram-se por mesas de trabalho e tiveram a oportunidade de visualizar no quadro interativo a imagem da capa do livro, para deste modo procederem à análise da ilustração, do título e de outros elementos paratextuais que poderiam fornecer pistas sobre as perguntas colocadas.

As seguintes questões, “O que pensam que tratará este livro? Porquê?”, “Qual o significado do título “Obrigado a todos?””, entre outras, pretenderam essencialmente uma discussão de perspetivas entre cada elemento do grupo, para que percebessem que partindo da comunicação e da interação entre eles poderiam encontrar uma resposta que considerassem

adequada. Ao longo deste momento, verificou-se que todos os grupos formados se mostraram empenhados e motivados por esta atividade, além de que mantiveram uma comunicação positiva entre si, resultando em respostas com diversas ideias prévias no que diz respeito ao conteúdo do livro. Se umas estavam mais focadas na ilustração, outras centraram-se no título e ainda na relação entre as personagens, servindo de exemplo, “este livro falará sobre as férias de verão porque estão a relaxar” (grupo 2), “deve ser um pai que ajuda o filho em tudo o que precisa” (grupo 3), “um menino pede aos pais para brincar com os animais e eles aceitaram, por isso o título é “Obrigado a todos!” (grupo 1), “O significado do título pode ser um agradecimento pelo auxílio das personagens” (grupo 5), “Na nossa opinião as personagens são o pai, o filho e a mãe lá no fundo porque parecem uma família feliz” (grupo 4).

No fim, foram apresentadas oralmente e a toda a turma as respostas pessoais de cada grupo, propiciando discussões sobre algumas questões, mais particularmente a respeito da seguinte pergunta de natureza individual: “E tu, já agradeceste a alguém? Se sim, por que motivo o fizeste?”. Mediante as diversas respostas, constatou-se que grande parte dos alunos partilharam momentos em que agradeceram a alguém quando receberam algo material em troca, “Quando foi o meu batizado eu recebi muitas prendas e agradei” (Diana), “No natal recebi uma baliza de futebol do meu padrinho e depois agradei” (Miguel), “Agradei à minha mãe quando ela me deu uma Nintendo switch que custava muito dinheiro” (Martim). Porém, depois de outras perspetivas apresentadas por uma minoria de crianças, servindo de exemplo as seguintes respostas, “Eu já agradei muitas vezes à minha mãe porque ela me ajuda nas tarefas mais difíceis” (Ana), “Eu já agradei a uma pessoa que me fez sentir bem e feliz” (Carolina), gerou-se um diálogo bastante enriquecedor entre todo o grupo sobre a importância de se agradecer a alguém que ajuda alguém de alguma forma e contribui para o crescimento e aprendizagem dos outros, contrariando a ideia de que este gesto apenas está associado a algo material. Ao mesmo tempo, foram sendo colocadas algumas questões, tais como, “Por que é que pensam isso?”, “O que vos levou a ter essa opinião?”, que se revelaram fundamentais para tomarem conhecimento dos motivos das respostas dadas. Salientar também que este tipo de perguntas foram importantes para ajudar as crianças a desenvolverem a capacidade de argumentação e a perceberem que na base de uma opção há razões que a sustentam.

Por último, pretende-se salientar a relevância do trabalho em grupo, da discussão e debate de ideias como momentos que contribuem para a aprendizagem de todos. Além do mais, “a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir

responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (DGE, 2016, p.39). Este é sem dúvida um contexto ideal para desenvolver a educação para a cidadania, enquanto formação de cidadãos “que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2016, p.39).



Imagem 79 – Grupos



Imagem 80 – Trabalho de grupo

2) Atividade durante a leitura – Dia de Aulas ao Ar Livre



Imagem 81 – Cartaz final exposto na sala



Imagem 82 – Colocação dos elementos que integram a obra literária (texto e imagens)

A segunda experiência de aprendizagem surgiu uma vez mais de forma a dar continuidade à exploração da temática do projeto de intervenção e, respetivamente, da obra abordada anteriormente, passando desta vez para um momento de leitura em voz alta e confrontação dos conhecimentos prévios. No entanto, o objetivo essencial foi igualmente corresponder ao gosto dos alunos e, por isso, procedeu-se à análise dos dados obtidos no questionário inicial, a partir do qual se percebeu que o tipo de atividade que reuniu maior preferência foi a atividade ao ar livre

agrupando 28% das escolhas. Assim, considerou-se enriquecedor desenvolver uma experiência de aprendizagem no exterior da instituição, aproveitando inclusive da ocasião para comemorar o dia de aulas ao ar livre. Porém, devido às condições meteorológicas não se tornou possível concretizar esta atividade no local pretendido, mas optou-se por seguir uma segunda estratégia, ou seja, realizar a atividade num outro espaço que não fosse a sala de aula, pelo facto de uma das justificações partilhadas no questionário coincidir com o excesso de tempo que os alunos consideraram que passavam dentro da mesma.



Imagem 83 – Prática de relaxamento



Imagem 84 – Resolução dos desafios

Neste seguimento, a atividade foi implementada numa sala diferente do habitual, onde se iniciou uma prática de relaxamento, aplicada para diminuir o stress, potenciar o foco, a concentração e a capacidade de memória. Esta parte inicial foi concretizada em conjunto com a colega professora estagiária, visto que depois disto, a segunda parte da atividade seria realizada de forma individual, sendo assim desenvolvidas duas atividades que se complementavam uma à outra no que diz respeito à análise do conteúdo da obra. Além disto, as crianças colocaram-se desde o início da atividade em semicírculo de modo a conseguirem visualizar numa outra fase da atividade, o livro que seria lido em voz alta. Depois deste momento de descontração, tiveram a possibilidade de ouvir a leitura fluente e expressiva do livro em questão e conhecer o conteúdo deste, sendo que no final surgiu um diálogo em grande grupo com as crianças, com o intuito de refletirem e verificarem se as suas ideias iniciais sobre a obra literária em questão correspondiam ao que foi lido. Ao longo deste tempo, notou-se a eficácia do exercício de relaxamento realizado, uma vez que todos se mostraram visivelmente mais calmos, concentrados e dispostos a expressar as suas ideias, justificando-se de forma adequada.

Para Azevedo (2007) e Cadório (2001), referidos por Pinto, A. R. O. D. S., a “leitura promove a participação das crianças em momentos de exploração linguística, desenvolve conhecimentos sobre a estrutura do impresso, propicia um maior conhecimento, imaginação,

autonomia e espírito crítico. (2015, p.16), além de que “permite às crianças ouvirem leitura fluente, fornecendo-lhes modelos e ideias, alarga as suas experiências, conhecimentos e interesses, e, fundamentalmente, «abre o apetite» para os livros” (Mata, 2008, referido por Pinto, A. R. O. D. S., 2015, p.18).

Seguidamente, iniciou-se a atividade de leitura assente na compreensão da sequencialidade do texto e imagens bem como na relação entre ambos. Nesta parte as crianças começaram a organizar-se em pequenos grupos de trabalho para resolverem em conjunto os diferentes desafios matemáticos e gramaticais que correspondiam a uma determinada imagem ou texto do livro, além de que também estavam associados ao respetivo resultado/solução presente no cartaz que coincidia com o local correto destes elementos. Assim, quando as crianças receberam de forma aleatória as imagens e os textos, foram resolvendo os desafios (em grupo) que se encontravam no verso destes materiais. Dai em diante, foram colocando a imagem ou o texto no cartaz, precisamente no local onde se encontrava a solução do desafio que lhes havia calhado. Este momento foi bastante interessante, pois à medida que os grupos situavam os elementos no cartaz conseguiam perceber se a imagem correspondia, por exemplo, ao texto que já poderia estar colocado por outro colega, ou vice-versa. Quando já todos os elementos estavam afixados no cartaz realizaram a leitura partilhada da sequência de imagens e texto correspondentes às páginas do livro. Ao longo deste tempo lançaram-se questões relativamente à relação entre as imagens e o texto, de modo a que percebessem que estavam todos associados entre si e apenas fazia sentido se fossem analisados complementarmente. Durante este período surgiram momentos de conversa sobre a importância de alguns conceitos como por exemplo, a cooperação, representada na imagem de uma equipa de futebol, surgindo a oportunidade de associarem esta ilustração com a participação dos grupos na resolução em conjunto dos desafios propostos.

De forma a contextualizar este momento, serve de exemplo a partilha de uma das crianças em relação à ilustração referida anteriormente. Perante a questão: “Observando a imagem e depois de lerem o texto, o que pensam que significa aprender a fazer parte da equipa?”, esta criança referiu que “todos juntos conseguem ajudar-se uns aos outros e marcar golo” (Miguel), mencionando logo depois de analisar melhor a imagem: “todos juntos conseguiram apanhar a bola que estava na árvore” (Miguel). A partir desta partilha aproveitou-se para abordar a importância da cooperação e da participação dos outros para o desenvolvimento da aprendizagem, gerando-se um momento de conversa sobre o assunto do conteúdo do livro. Deste modo, foram colocadas inúmeras questões intencionais que pretenderam levar as crianças a entender que

partindo da participação de alguém (que pode ser parte integrante da família, ou então pertencer a um outro grupo de pessoas) com quem interagem diariamente, aprendem novos conhecimentos que os fazem desenvolver e tornarem-se mais autónomos. Salientar também que muitas crianças mostraram compreender que com base nas interações que mantêm durante o seu crescimento, se desenvolvem e aprendem a conquistar a sua própria autonomia, expondo tal entendimento nas seguintes afirmações: “nós também podemos agradecer a vocês porque hoje também aprendemos mais coisas” (Luís), “também aprendemos com os nossos amigos e até com as funcionárias da escola” (Margarida). Assim, considera-se que a exploração desta obra literária conduziu todo o grupo a um melhor entendimento acerca desta temática.



Imagem 85 – Trabalho de equipa



Imagem 86 - Leitura partilhada da sequência de imagens e texto

3) Atividade após a leitura – Construção do livro de turma “Obrigado a todos!”

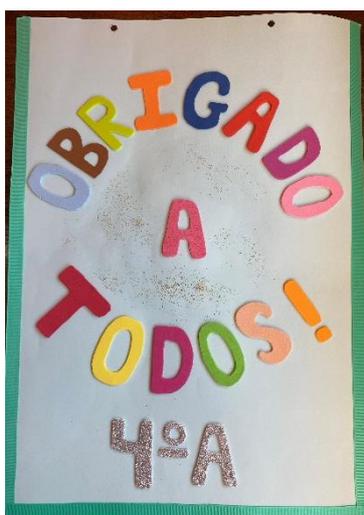


Imagem 87 - Capa do livro

Esta terceira atividade foi planeada com o intuito de, uma vez mais, valorizar a opinião de todo o grupo de crianças e, além disso, iniciar uma atividade de pós leitura que induzisse à

produção de conexões e incentivasse a produção de respostas pessoais relacionadas com a temática abordada no livro infantil. Evidenciar igualmente que de acordo com os dados analisados no âmbito do questionário inicial, a segunda atividade que reuniu maior preferência foram as atividades artísticas (20%), sendo esta evidência fundamentada pelas subseqüentes justificações: “Porque acho divertido e me deixa alegre” (Margarida), “Fico mais relaxado quando estou a pintar ou a desenhar” (Filipe). Com base nestes aspetos, percebeu-se que seria bastante interessante e pedagogicamente enriquecedor desenvolver uma atividade de pós leitura que fomentasse a motivação e a vontade de aprender, mas também a construção de várias aprendizagens, incorporando os conteúdos programáticos previstos para este ano de escolaridade, de forma a acompanhar a evolução da aprendizagem das crianças.

Neste sentido, esta experiência de aprendizagem consistiu na integração do desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas através da construção de um livro de turma, a partir do qual cada criança deteve da possibilidade de escrever uma página do mesmo, tendo em conta a estrutura e o assunto tratado na obra literária “Obrigado a todos!”. Deste modo, produziram individualmente um texto e uma ilustração em que estes se colocaram no papel de autores e ilustradores e descreveram mediante a sua experiência pessoal, uma situação em que alguém contribuiu para a sua aprendizagem e que por isso lhe pretendesse agradecer. No entanto, as crianças tiveram de focar a sua atenção para a produção escrita e visual a elaborar, pois tal como no livro, ambos os elementos complementavam-se. Por isso, a situação escrita mencionada pelo aluno tinha de ser representada pela ilustração de expressão livre que realizassem.

Previamente à representação visual do texto, foi sugerida a utilização de alguns materiais recicláveis, que poderiam ser recolhidos em casa com o auxílio da família, implicando assim a participação indireta dos familiares no processo de aprendizagem das suas crianças. Depois de compreenderem o que era suposto fazer, abordou-se a importância da utilização de materiais recicláveis para a ilustração, introduzindo-se assim o conteúdo programático de Estudo do Meio relacionado com a qualidade do meio ambiente. No início desta parte da atividade formou-se a seguinte pergunta: “Sabem o que são materiais recicláveis?”. A mesma contou com várias respostas, “são as coisas que vão para o lixo mas nós guardamos para fazer outras” (Guilherme), “são os objetos que usamos pra fazer novos trabalhos” (Francisca). Nesta sequência, ocorreu um diálogo sobre este assunto, levando-os a entender que estes materiais são aqueles que se consideram inutilizáveis e que podem ser reutilizados, transformando-os em novos produtos. Deste modo, transmitiu-se o papel fundamental a desempenhar pelas pessoas na preservação do

ambiente, através da reutilização de materiais, tornando-se esta uma estratégia para consciencializar os mais novos para o tipo de atitudes a adotar para a contribuição da qualidade do meio ambiente. Durante este momento, todos se mostraram motivados pelo tema tratado, surgindo de imediato comentários entre toda a turma sobre os materiais que iriam trazer e onde poderiam encontrá-los. Além disso, debateram acerca de atitudes de poluição e de preservação do ambiente, servindo de exemplo, “eu, no outro dia, fui dar uma caminhada com a minha mãe e tinha muito lixo na estrada” (Lucas), “eu já vi lixo na rua e depois pus no ecoponto” (Gonçalo), “em minha casa fazemos a reciclagem, por isso posso trazer muitas coisas que já não precisamos” (Filipe), “a minha mãe tem muitos tecidos que não precisa e eu posso trazer” (Carolina), “eu vou trazer tampas porque tenho um garrafão em casa com muitas” (Guilherme).



Imagem 88 – Material recolhido



Imagem 89 – Apoio entre colegas

Seguidamente, foi apresentado um powerpoint acerca de um artista plástico português, de seu nome Bordalo II, que cria as suas obras de arte (esculturas) com o lixo que encontra nas ruas, mostrando por meio dos trabalhos produzidos o consumo excessivo de coisas por parte da sociedade, que resulta na produção contínua de “lixo” e, conseqüentemente, na poluição do planeta. A partir desta breve apresentação, mostrou-se também os diversos trabalhos construídos pelo artista, suscitando logo uma manifestação de entusiasmo e vontade de iniciarem as suas próprias “obras de arte”. Ressaltar que este momento foi fundamental para propiciar o diálogo entre as crianças sobre os diferentes elementos visuais (cor, textura, tonalidade, forma geométrica, entre outros) desenvolvendo assim a expressividade e o sentido crítico.

Nesta perspetiva, as OCEPE corroboram a seguinte ideia:

“Este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê. Ao longo deste percurso visual que inter-relaciona o “falar sobre as imagens” e os “modos de ver as imagens”, a criança enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades (desenho, pintura, colagens, técnica mista, assemblage, land art, modelagem, entre outras)” (DGE, 2016,p.49).

Numa outra ocasião, iniciou-se a primeira fase de produção textual, que necessitou de uma revisão indireta realizada pelos colegas com sugestões de reformulação de eventuais aspetos a serem melhorados e de uma revisão direta por parte do corpo docente. Só depois disto puderam escrever o texto final na cartolina que iria integrar as páginas do livro a ser construído. Após o término desta parte de escrita, transitaram para a representação das suas produções textuais, através de uma ilustração de expressão livre, que envolveu diversas técnicas das artes visuais, desde a pintura, o desenho, a colagem, o recorte, as composições, entre outros. Assim, as crianças favoreceram a oportunidade de manifestarem as suas capacidades expressivas e criativas, desenvolvendo igualmente a imaginação e as possibilidades de criação.



Imagem 90 – Elaboração de um desenho

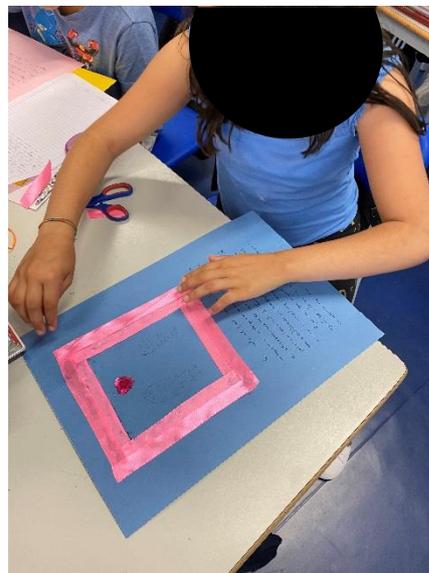


Imagem 91 - Construção de uma página do livro

Ao longo desta experiência, percebeu-se ainda que todos os alunos se mostraram bastante solidários uns com os outros, dispondo da sua ajuda para apoiar os colegas na construção das ilustrações e na partilha de materiais a serem utilizados, demonstrando saberem colaborar para um objetivo comum, neste caso, a elaboração do livro da autoria de todos os elementos da turma.

Antes de terminarem esta experiência, concretizaram igualmente a capa e a contracapa do livro construído por toda a turma. Em discussão entre todo o grupo de alunos, ficou decidido escreverem os seus nomes na contracapa, uma vez que foram os autores deste produto. De salientar que as crianças de origem chinesa foram estimuladas a escrever o seu nome em mandarim, já que uma das crianças tomou desde logo esta atitude de livre vontade. Perante a iniciativa tomada, foi mostrado aos restantes colegas que também o poderiam fazer de modo a valorizar a diversidade cultural presente neste grupo e contribuir para o sentimento de pertença por parte dos alunos de origem estrangeira. Relativamente à capa, esta foi igualmente realizada com a participação de todos, dado que contribuíram com as suas ideias para a decoração da mesma, bem como para a escolha do título. Quando o livro estava construído (anexo 4), foi apresentado a toda a turma e uma vez mais foram lidos os textos finais e apresentadas as produções artísticas, surgindo um momento de apreciação dos trabalhos por parte de todos os colegas. Tal como é mencionado nas OCEPE, é fundamental que “as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.)” (DGE, 2016, p.49).

4) Atividade de elaboração do Ebook “Obrigado a todos!”

Esta atividade resultou de uma conversa com um pequeno grupo de alunos durante a anterior experiência de aprendizagem, a partir da qual manifestaram vontade e entusiasmo por partilharem as suas produções com a respetiva família. Uma vez que o livro construído não poderia ser levado para casa, tendo em conta o contexto de pandemia vivenciado, surgiu a ideia por parte de uma criança de se capturarem fotografias a todas as partes do livro para posteriormente se mostrar em formato digital. Considerando esta ideia, foi proposto aos restantes colegas a utilização do computador para a criação de um livro digital (Ebook), sendo esta uma estratégia empregada para atrair a atenção dos alunos pois estes mostraram ter bastante interesse por recursos tecnológicos. Através deste equipamento toda a turma teve a oportunidade de explorar a plataforma Canva, onde foi possível produzir e editar apresentações multimédia, em pequenos grupos de trabalho. Tal como refere Quaresma, M. “as interações espontâneas (...) que as crianças estabelecem entre si” podem “servir de ponto de partida para a planificação das atividades a desenvolver, uma vez que é através destes momentos que conhecemos cada criança no que diz respeito às suas concepções, emoções, formas de estar e valores” (2018, p.35).

Deste modo, começou-se por transferir a informação pertinente do livro construído para o formato digital, recorrendo a um equipamento eletrónico para capturar fotografias a todas as páginas do livro em formato papel, transferindo-as de seguida para o programa Canva, onde foram colocadas de forma a construir um Ebook. Durante esta ocasião, algumas crianças usufruíram de algum tempo para explorar a plataforma apresentada, as definições que esta integrava, como também para apoiar os colegas que não dominavam a utilização deste programa, demonstrando assim a interiorização do verdadeiro conceito de entreaajuda.

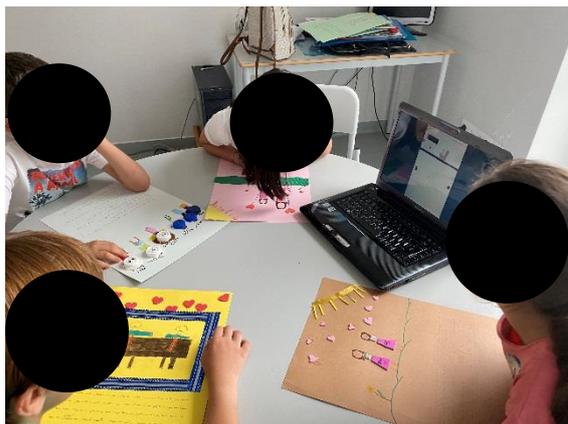


Imagem 92 - Construção do livro digital

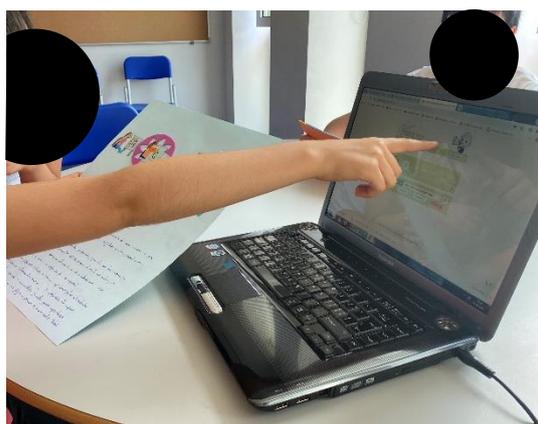


Imagem 93 - Gravação de áudio



Imagem 94 - Finalização da construção do Ebook



Imagem 95 - Finalização da construção do Ebook

Depois de concluírem o Ebook, foi combinado colocar o mesmo na plataforma Classroom para que todas as famílias tivessem a possibilidade de ver e apreciar as produções das suas crianças. Juntamente com o livro em formato digital foram enviadas as gravações de voz de cada uma das crianças a ler o seu texto, de modo a que o público-alvo, aquando da leitura do livro apenas pela visualização de imagens deste, não tivesse dificuldade em perceber o que estava escrito, já que durante a concretização do livro digital se notou em algumas produções textuais que estas não eram tão bem descodificadas apenas pela visualização, visto que a letra estava pequena e o formato de imagem não melhorava muito a qualidade desta. Logo depois de o livro

ser publicado, todos os elementos mais próximos das crianças da turma do 4º ano tiveram a oportunidade de visualizá-lo, ouvir simultaneamente as leituras realizadas do texto escrito produzido por cada um, como também tecer comentários sobre a produção final, sendo reflexo disso a seguinte afirmação: “Olá professora Lara, gostamos muito, beijinhos!” (Pedro).

5) Atividade ao ar livre – Peddy paper “Palavra surpresa”



Imagem 96 - Apresentação do jogo Peddy paper



Imagem 97 – Formação da palavra surpresa

A última atividade deste projeto foi planeada com a principal finalidade de atrair a atenção e o foco das crianças fazendo com que estas se envolvessem ativamente na mesma, contribuindo ainda para a construção do conhecimento e atendendo simultaneamente à preferência demonstrada por estas. Neste seguimento, tornou-se primordial desenvolver uma experiência de aprendizagem ao ar livre, ou seja, no exterior da instituição, uma vez que a segunda atividade já tinha sido planeada nestas condições e não pôde ser desenvolvida por questões meteorológicas. De salientar que a insistência na implementação deste tipo de atividade se deve ao facto de estas reunirem maior favoritismo por toda a turma, segundo os resultados do primeiro questionário. Assim sendo, foi possível desenvolver um jogo lúdico que interligasse conjuntamente o contacto com a natureza, a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de atividades motoras básicas, como o saltar e correr, tornando-se um momento de exploração a nível físico, cognitivo e social. Tal como menciona Carlos Neto no âmbito da urgência de libertarem as crianças, estas “devem ter a possibilidade de vivenciar experiências de contacto com a natureza no espaço da escola, como locais fundamentais para viverem a infância, por oposição a espaços normalizados e asséticos com superfícies de cimento e material sintético” (Neto, C., 2020, p.158). A salientar esta ideia está a insatisfação manifestada pelas crianças desta turma por considerarem que passam demasiado tempo dentro da sala (resultados obtidos no questionário inicial) e que, por

isso, demonstraram maior preferência por participarem nas atividades ao ar livre. Com o intuito de corresponder às opiniões dos alunos e depois de perceber a influência do brincar ao ar livre, optou-se por seguir com esta atividade, corroborando desta forma a ideia de Carlos Neto, que afirma a necessidade de “pensar a escola e o seu funcionamento de forma diferente, rompendo-se com a ideia de uma institucionalização forçada, rotineira...” (Neto, C., 2020, p.159).



Imagem 98 - Um dos locais do percurso (Campo de futebol)



Imagem 99 - Um dos locais do percurso (Biblioteca)

Nesta perspetiva, a atividade feita consistiu na realização de um percurso pedestre a ser percorrido por pequenos grupos de crianças que, num primeiro momento, receberam um roteiro de pistas (anexo 5) que deviam ser resolvidas de forma gradual. A resposta a uma determinada pista estava associada a um determinado local da escola, servindo de exemplo, o campo de futebol, o laboratório de ciências, o parque infantil, entre outros. Nesses locais tinham a oportunidade de encontrar uma caixa que continha no seu interior um desafio (anexo 6) que teriam de resolver e ainda uma letra que apenas poderiam recolher depois de conseguirem chegar à solução da tarefa colocada nesse local, sendo que essa poderia envolver um determinado conteúdo programático ou um desafio associado ao espaço em si, tal como: “Desafio – zona de entrada; Agora que chegaram à zona de entrada desta escola devem resolver o seguinte desafio para passarem à próxima fase: Observem e explorem a zona exterior da instituição para contabilizarem o número de escadas existentes”. Após terem passado por todos os espaços, juntavam-se no local de partida e formavam a palavra surpresa com as letras recolhidas. Quando todos terminavam este jogo, debateram o significado da palavra encontrada que neste caso era “Obrigado”. Neste momento, gerou-se um diálogo com a turma sobre a importância desta palavra e o significado da mesma em relação à atividade, ocorrendo alguns comentários, tais como: “Eu gostava de agradecer ao meu grupo porque estivemos sempre unidos e conseguimos resolver todos os desafios em equipa” (Miguel), também a Constança comentou: “Gostei muito deste jogo,

nunca vou esquecer, ele foi muito engraçado porque também demos alguma matéria e pudemos estar lá fora a apanhar ar fresco”. A Margarida e o Guilherme manifestaram igualmente a sua opinião, dizendo respetivamente: “Podíamos fazer isto mais vezes? Eu adorei, por mim fazíamos sempre toda a semana e assim também damos matéria e podemos estar ao ar livre”, “Este jogo foi muito divertido e criativo, porque conseguimos perceber que todos juntos encontramos a palavra surpresa e essa palavra é para agradecermos ao nosso grupo pelo que fizemos”. No fim, como forma de valorizar a participação destes, foi distribuído um certificado (anexo 7) por todos, o que mereceu desde logo comentários muito interessantes, tal como: “Agora sou certificado em peddy paper, já vou mostrar à minha irmã” (Miguel).



Imagem 100 - Cooperação na formação da palavra



Imagem 101 - Certificado de participação

De evidenciar que mediante o questionário final (anexo 2), implementado na última semana de estágio, esta experiência de aprendizagem foi a que recolheu maior preferência por parte dos alunos relativamente à questão sobre a atividade em que estes mais gostaram de participar e consideraram mais interessante. Este resultado foi perceptível, dado que todos eles se manifestaram positivamente e com grande entusiasmo no final da realização da mesma, referindo que nunca se iam esquecer desta. Além disso, no desenrolar da atividade da colega professora estagiária relativa ao pote da gratidão, percebeu-se que muitos dos agradecimentos escritos se dirigiram ao jogo de peddy paper.



Imagem 102 - Um dos locais do percurso (Sala de aula)



Imagem 103 - Um dos locais do percurso (Zona de entrada)

3.7. Síntese descritiva global das sessões desenvolvidas

Este tópico apresenta as atividades desenvolvidas com os grupos de crianças de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo (anexo 8 – exemplo de planificação de uma atividade), pelo que se apresenta num primeiro momento uma síntese descritiva global das mesmas, e posteriormente procede-se à descrição e análise individual das diferentes sessões concretizadas ao longo do tempo de intervenção pedagógica.

No que diz respeito à ação interventiva em Educação Pré-Escolar, interessa salientar que foram implementadas inúmeras experiências de aprendizagem que fizeram parte integrante do projeto pedagógico, sendo que cinco delas dizem respeito à temática dos cinco sentidos, e as outras foram desenroladas no âmbito do Trabalho de Projeto desenvolvido, que se denominou de “Unicórnios” e possibilitou vários momentos de construção ativa.

O tempo de duração de cada atividade foi muito variável, correspondendo maioritariamente ao período da manhã, contudo, o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança foi sempre respeitado, pelo que por vezes o período da tarde foi ocupado pela continuação desses momentos. De modo a clarificar melhor a prática pedagógica sucedida, expõe-se seguidamente uma tabela onde são apresentadas de uma forma geral todas as atividades concretizadas e as respetivas datas e tempo de duração em que se desenrolaram.

Importa ainda revelar que no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto, foi criado um projeto a partir do qual foram integradas diversas experiências de aprendizagem que envolveram as diferentes Áreas de Conteúdos. O projeto “Unicórnios” surgiu de uma situação social entre um pequeno grupo de crianças que discutia acerca das características de um unicórnio. A partir daí e com base nos interesses de todos, pretendeu-se iniciar e aprofundar o tema em foco, desenvolvendo-se atividades previamente planeadas com as crianças. Ressaltar também que este projeto pressupôs uma grande implicação de todos os participantes, já que eles tomaram decisões sobre os objetivos e atividades a realizar e como as realizar, como também geriram o processo e analisaram os resultados. Por se enquadrar na Metodologia de Trabalho de Projeto, este implicou a preocupação de lhes dar uma maior autonomia, de tal modo que o conhecimento foi sendo adquirido de uma forma ativa e em grupo (referido por Silva & Miranda, 1990, p.122 e citado por Mateus, M., p.6).



1.ª sessão: Atividade do sentido da audição - "Bingo sonoro"

- Data: 12 de novembro de 2020
- Duração: 2 horas



2.ª sessão: Atividade do sentido do olfato - "Potes cheirosos"

- Data: 18 de novembro de 2020
- Duração: 3 horas



3.ª sessão: Atividade do sentido do paladar - "Caça aos Sabores"

- Data: 20 de novembro de 2020
- Duração: 3 horas



4.ª sessão: Atividade do sentido do tato - "Tapete Sensorial"

- Data: 16 de dezembro de 2020
- Duração: 4/5 horas



5.ª sessão: Atividade de leitura- "Conto de Natal"

- Data: 23 de dezembro de 2020
- Duração: 3 horas



6.ª sessão: Projeto "Unicórnios" no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto

- Data: 5 a 21 de janeiro de 2021
- Duração: 12 dias

Quanto à ação pedagógica desenvolvida no contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, interessa referir que se desenrolaram cinco sessões relacionados com o projeto, sendo todas elas implementadas de acordo com a intenção educativa mas contemplando também os interesses e preferências da turma do 4º ano de escolaridade básica. Na verdade, as atividades implementadas no Ensino Básico pretenderam o desenvolvimento contínuo e equilibrado das crianças em diversas áreas, tais como: a saúde mental e física; a aquisição das competências instrumentais básicas: leitura, escrita e cálculo matemático; a descoberta e compreensão do meio ambiente físico, social e cultural; a aquisição de conhecimentos, estratégias e atitudes de aprendizagem que lhes permitisse enfrentar e resolver problemas e exigências da realidade; a capacidade criativa, atitude estética e expressão artística; capacidade para tomarem decisões autónomas; consideração pelos interesses e aptidões individuais; o estabelecimento de relações equilibradas e construtivas; e a aquisição e aplicação dos valores democráticos de tolerância, justiça, solidariedade, participação, responsabilidade e respeito pelos direitos dos outros (Alonso, 1996, pp.13-14).

Seguidamente apresenta-se um esquema onde é possível verificar de uma forma sintetizada o tempo de duração de cada sessão e ainda a data da sua execução.

Esquema 10 - Atividades desenvolvidas no contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

	<p>1.ª sessão: Atividade de pré-leitura- "Ficha de compreensão"</p> <ul style="list-style-type: none">• Data: 14 de maio de 2021• Duração: 1 hora e 30 minutos
	<p>2.ª sessão: Atividade durante a leitura - "Dia de Aulas ao Ar Livre"</p> <ul style="list-style-type: none">• Data: 21 de maio de 2021• Duração: 2 horas
	<p>3.ª sessão: Atividade após a leitura - "Construção do livro de turma "Obrigado a todos!""</p> <ul style="list-style-type: none">• Data: 28 de maio e 1 de junho de 2021• Duração: 4/5 horas
	<p>4.ª sessão: Atividade de elaboração do Ebook "Obrigado a todos!"</p> <ul style="list-style-type: none">• Data: 11 de junho de 2021• Duração: 1 hora
	<p>5.ª sessão: Atividade ao ar livre – Peddy paper "Palavra surpresa"</p> <ul style="list-style-type: none">• Data: 16 de junho de 2021• Duração: 2 horas

Em suma, todos os momentos de aprendizagem nos distintos níveis educativos abordaram de uma forma transversal as diversas Áreas de Conteúdo/Curriculares e atenderam aos objetivos esclarecidos anteriormente. Além disso, e tal como já foi explicitado, todas as atividades ocorridas tentaram corresponder aos interesses de todas as crianças para que assim se proporcionasse uma aprendizagem significativa e enriquecedora, criando desta forma a motivação por aprender, pois, tal como afirma Alonso, “na aprendizagem significativa, a motivação desempenha um papel fundamental enquanto motor e regulador da atividade” (1996, p.41).

Efetivamente, este projeto curricular assentou “numa abordagem globalizadora em que se organizaram os conteúdos e as capacidades a desenvolver (objetivos) em sequência de aprendizagem interligadas – atividades integradoras – orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir significatividade e a funcionalidade” (Alonso, 1996, p.31). Isto significa que ao longo deste projeto existiu a necessidade de se sistematizarem os conteúdos e as capacidades das diferentes

áreas de forma interligada, possibilitando assim uma visão mais integrada e complexa da realidade.

Sublinhar ainda que no desenrolar dos vários momentos vivenciados, quer em contexto de educação pré-escolar bem como no ambiente educativo de 1º ciclo do ensino básico, se verificaram diferentes atitudes e comportamentos nas crianças, ou seja, enquanto algumas delas se mostraram mais interessadas e motivadas a participar e partilhar as suas opiniões, outras revelaram-se mais inibidas. Naturalmente que cada criança possui características muito distintas e, por isso, estas foram potenciadas e valorizadas com o propósito de envolver e manter um ambiente seguro e confortável para que se sentissem descontraídas e confiantes em participarem mais vezes. A interação e a cooperação acabaram por se tornar estratégias fundamentais que favoreceram o desenvolvimento da autonomia de todos.

3.8. Tratamento e análise dos dados de investigação

Neste tópico é feita uma apresentação e análise da informação recolhida através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados mencionados previamente no capítulo 3.3. (anexo 1 e 2). Assim, procede-se à interpretação dos mesmos através de tabelas que foram construídas mediante os resultados obtidos sobre as escolhas e opiniões de todas as crianças, seguida da respetiva análise global efetuada às diversas questões integradas nos questionários implementados no contexto educativo de primeiro ciclo do ensino básico. É importante referir que todas as crianças da turma do 4º ano de escolaridade básica estiveram sempre presentes durante os momentos de preenchimento, pelo que se adquiriu a totalidade das informações relativas a cada aluno.

As tabelas apresentadas posteriormente mostram as questões que fazem parte integrante do referido instrumento de investigação, bem como as diferentes opções de resposta e os respetivos resultados quantitativos. De evidenciar que por cada um desses resultados foi realizada a respetiva conversão em percentagem, tendo em conta a totalidade das crianças da turma (27 alunos /100%). No entanto, em algumas perguntas foi pedido que se elegesse mais do que uma opção pelo que o conjunto dos dados se dobrou, sendo neste caso 54, uma vez que 27 alunos x 2 escolhas = 54 seleções. Além disto, a conversão foi efetuada com o intuito de ser mais simples verificar a incidência de escolhas e, portanto, a percentagem mostrada foi arredondada às unidades, pelo que por vezes o total não atinge ou excede os 100%.

a) Questionário inicial sobre participação e a autonomia de um grupo de alunos do 4º ano de escolaridade do Ensino Básico

Questão 1 - Costumas participar em todas as atividades durante as aulas? Selecciona apenas uma opção.	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre	TOTAL
	0 (0%)	1 (4%)	6 (22%)	12 (44%)	6 (22%)	2 (7%)	27 (100%)
Questão 1.1. - Consideras que quando participas nas aulas é... (escolhe a opção que realizas frequentemente).			Por iniciativa própria		A pedido da professora		TOTAL
			17 (63%)		10 (37%)		27 (100%)
Questão 2 – Gostavas de participar mais nas atividades realizadas?			Sim		Não		TOTAL
			10 (37%)		17 (63%)		27 (100%)
Questão 3 – Durante a concretização de uma atividade preferes trabalhar...			Individualmente		Em grupo		TOTAL
			5 (19%)		22 (81%)		27 (100%)
Questão 4 – Consideras que contribuis com as tuas ideias para a realização de alguma atividade?				Sim		Não	TOTAL
				19 (70%)		8 (30%)	27 (100%)
Questão 5 – Em que tipo de atividades gostas mais de participar? Selecciona apenas duas opções.	Atividades ao Ar Livre	Atividades de Leitura	Atividades de Escrita	Atividades Matemáticas		TOTAL	
	15 (28%)	4 (7%)	3 (6%)	4 (7%)		27 alunos	
	Atividades Experimentais	Atividades Físicas	Atividades Artísticas	Outras. Quais?		x 2	
9 (17%)	8 (15%)	11 (20%)	0 (0%)		54 (100%)		
Questão 6 – Quando tens dificuldade na realização de uma tarefa, pedes ajuda... (escolhe a opção que realizas frequentemente).			À professora	Ao teu colega	Não peço ajuda	TOTAL	
			13 (48%)	14 (52%)	0 (0%)	27 (100%)	
Questão 7 – Quando um colega te apresenta as suas dificuldades procuras ajudá-lo?			Sim		Não		TOTAL
			27 (100%)		0 (0%)		27 (100%)
Questão 8 – Respeitas os teus colegas e as suas ideias?			Sim		Não		TOTAL
			27 (100%)		0 (0%)		27 (100%)

Tabela 7 - Resultados das questões do questionário inicial (anexo 1)

A tabela exposta apenas contém todas as perguntas que possuem resposta fechada e um conjunto de alternativas predefinidas, sendo que as restantes, por se caracterizarem pelo seu caráter aberto, descritivo e opinativo, são apresentadas adiante de uma forma representativa, na medida em que se mostram alguns exemplos gerais de um universo de 27 dados recolhidos.

Analisando as informações referentes às questões 1 e 1.1., é possível constatar que grande parte das crianças confirmaram que a sua participação nas atividades desenvolvidas ocorreu muitas vezes (44%). Por outro lado, ninguém selecionou a opção “nunca”, verificando-se que os alunos nunca deixaram de se envolver numa determinada experiência de aprendizagem. Uma vez que as outras alternativas “quase sempre” e “sempre” reuniram juntamente com a anterior um conjunto de 20 votos, isto é, 73% das escolhas, torna-se relevante referir que a maioria da turma participou com bastante regularidade nas diversas situações de aprendizagem proporcionadas, um indicador bastante positivo para o processo de desenvolvimento do aluno. Por este motivo foi imperativo objetivar no projeto de intervenção e investigação a persistência e o prosseguimento da criação de momentos onde as crianças continuassem a assumir um papel ativo, de forma a manter o foco na participação ativa, algo determinante para a contínua construção do conhecimento. Além disto, afere-se que uma parte bastante significativa deste grupo (questão 1.1. – 63%) do 4º ano participavam de livre vontade nas várias atividades realizadas, mostrando assim possuírem interesse e motivação por integrarem a sua ação nas mesmas. Já na questão 2, a maioria dos alunos (63%) indicou não pretender participar mais por acreditarem que já se envolviam ativamente nas diversas experiências. Pelo contrário, aqueles que selecionaram “sim”, isto é, que tinham vontade de participar com mais frequência, partilharam as suas justificações seguidamente na questão 2.1: “Porque eu não participo muito e não quero fazer os trabalhos mal” (Guilherme), “Porque às vezes a professora não me escolhe e às vezes também não sei” (André), “Porque não gosto de me mostrar muito e tenho um pouco de vergonha” (Ana Margarida), “Porque acho que participo pouco” (Martim), “Porque tenho medo de estragar alguma coisa” (Íris), “Tenho medo de fazer mal” (Ana).

Perante estas respostas verificou-se que aqueles que não participavam com mais regularidade apenas não o faziam porque tinham receio de errar. Neste sentido, Graziela Santana (2017) afirma que cada vez mais existe a necessidade imposta de se ser o melhor, o que por vezes causa nas crianças o medo de fracassar, pois quando “erram, sentem-se tristes e irritados por não conseguirem ser o melhor. Esse perfeccionismo todo é uma porta de entrada para problemas psíquicos como depressão, ansiedade, distúrbios alimentares e também pode gerar

problemas a longo prazo, podendo tornarem-se adultos extremamente rígidos que não aceitam perder e, muitas vezes, autoritários” (p.8). Por tudo isto e tendo em conta as consequências negativas deste tipo de situação, pretendeu-se contrariar esta perspetiva concebida pelas crianças acerca do erro, sendo transmitido ao longo do percurso de intervenção que este faz parte do processo de desenvolvimento e que, além disso, precisa de acontecer para que se possa dialogar sobre o mesmo, explicar e ensinar.

Relativamente às questões 3 e 5, estas foram cruciais para orientar a prática de intervenção pedagógica no contexto de 1º ciclo, uma vez que a partir da tomada de conhecimento da opinião dos alunos acerca da forma de agrupamento de trabalho e do tipo de atividade em que mais gostavam de se envolver, foi possível corresponder às suas preferências através de atividades propostas assentes na motivação e no interesse do grupo, estimulando desta forma a participação ativa. Assim sendo, importa referir que a questão “Durante uma atividade preferes trabalhar... em grupo? ou individualmente?”, atingiu um número bastante significativo de eleições, conseguindo a escolha “em grupo” recrutar 22 escolhas das 27 possíveis (81%).

Como forma de confirmar estas escolhas, procede-se à análise das respostas elaboradas pelas crianças consoante a afirmação imperativa: “Justifica a tua resposta”, relativamente à seleção efetuada anteriormente, servindo de exemplo os seguintes comentários representativos: “Eu gosto de trabalhar em grupo porque pode haver colegas com dificuldade e eu posso ajudar” (Ana Carolina), “Podemos partilhar mais ideias e assim é mais divertido” (Lucas), “Porque às vezes nós aprendemos muito com os nossos colegas” (Carolina), “Porque temos mais pensamentos e mais criatividade” (Ana Margarida), “Prefiro trabalhar em grupo porque assim os meus colegas ajudam-me” (Guilherme), “Em grupo porque gosto de ajudar os meus colegas e gosto de ouvir as ideias deles” (Guilherme), “Eu gosto de trabalhar em grupo, assim se eu tiver dúvidas os meus amigos podem explicar-me ou ao contrário” (Luís). Segundo estas declarações torna-se exequível perceber a perspetiva vantajosa justificada pelo universo de crianças que acredita ser mais benéfico trabalhar em grupo.

Já a questão 5, designadamente, “Em que tipo de atividade gostas mais de participar? Selecciona duas opções”, obteve resultados muito mais dispersos, já que as opções que reuniram maior eleição foram as atividades ao ar livre (28%), artísticas (20%), experimentais (17%) e físicas (15%). Estas seleções foram ainda justificadas respetivamente nas posteriores declarações: “Porque acho mais divertido e alegre” (Margarida – atividades artísticas e ao ar livre), “Porque gosto de estar lá fora e de pintar” (Miguel – atividades artísticas e ao ar livre), “Adoro pintar e

apanhar ar puro” (Francisca – atividades artísticas e ao ar livre), “Porque me sinto mais relaxado” (Filipe – atividades artísticas e físicas), “Porque gosto de treinar e a natureza acalma-me” (Martim – atividades físicas e ao ar livre), “Gosto de experimentar muitas coisas porque fico curioso e gosto de pintar e construir” (André – atividades artísticas e experimentais). Tal como foi mencionado, inúmeras vezes anteriormente, as opiniões partilhadas serviram para valorizar a voz de todas as crianças por meio da proposta de um conjunto de experiências de aprendizagem que envolvessem as suas preferências.

Por último, importa evidenciar as restantes perguntas construídas com o intuito de se compreender melhor as atitudes tomadas por cada um em relação a diferentes situações que podem ocorrer no quotidiano, isto é, averiguar as suas competências sociais, conseguindo-se simultaneamente obter um maior conhecimento acerca da turma. Posto isto, verifica-se que a pergunta 4 reuniu 70% das seleções, na medida em que 19 crianças acreditam que contribuem com as suas ideias para a realização de algumas atividades, exemplificando algumas delas subsequentemente, “Na decoração do livro eu dei as minhas ideias para o decorar” (Diana), “No trabalho do dia da mãe fui eu que dei a ideias de pormos borboletas” (Carolina), “Eu escolhi muitas coisas para fazer a prenda do dia do pai” (Francisca).

A propósito da análise realizada à questão 6 (Quando tens dificuldade na realização de uma tarefa, pedes ajuda...), comprova-se que nenhuma das crianças se inibe de pedir ajuda a quem quer que seja, uma indicação muito importante que deve ser evidenciada pois acaba por ser uma prova de que estas conseguem assumir que têm dificuldades e não as acumulam, optando por partilhar com os outros e conseqüentemente ultrapassá-las. Além disso, percebe-se que existiu uma diferença de escolhas muito mínima entre o pedido de ajuda realizado ao colega ou à professora, ou seja, as alternativas arrecadaram respetivamente 13 seleções (48%) e a outra 14 (52%).

Mediante as duas últimas interrogações comprova-se, a partir da interpretação da tabela apresentada precedentemente, que todas as crianças assumiram ajudar os colegas sempre que estes o transmitissem, como também confirmaram respeitar as suas ideias. Com o intuito de perceber melhor estas escolhas apresenta-se abaixo um quadro com alguns exemplos de justificações das questões 7 e 8.

7.1. Porquê?	8.1. Indica exemplos do teu respeito pelos colegas.
“Para ele compreender a matéria e para poder ter melhores notas e assim passar de ano” (Margarida)	“Ouço a opinião deles e respeito mas nem sempre concordo” (Margarida)

“Porque gosto de ajudar” (Mariane)	“Quando um colega fala eu não falo por cima” (Gonçalo)
“Porque eu não gosto de ficar com dúvidas por isso também vou ajudar um colega para ele não ficar com dúvidas” (Fernando)	“Nos trabalhos de grupo os meus colegas dão as ideias e eu respeito” (Carolina C.)
“Porque acho que é uma boa ação ajudar os outros” (Guilherme S.)	“Quando a equipa adversária marca golo e os meus colegas de equipa dizem que não foi, mas eu digo que foi porque vi” (Francisco)
“Porque eles também me ajudam” (Pedro)	“No trabalho do dia do pai alguns colegas deram ideias e eu respeitei” (Diana)

Tabela 8 - Algumas respostas das questões de resposta aberta

Esta fase de diagnóstico tornou-se numa alavanca para a promoção de determinadas competências sociais durante a fase de intervenção. Desta forma, foi desenvolvido um conjunto de momentos propostos com o objetivo de ajudar os alunos a utilizar e desenvolver estas competências e, em alguns casos, a fazer um uso adequado das mesmas.

Com base na interpretação das evidências mencionadas definiu-se a matriz identitária do projeto de intervenção-investigação, através da integração das diferentes Áreas Curriculares de forma contextualizada, da potenciação do trabalho de grupo assente nos interesses da turma, da proposta de atividades baseadas na valorização da participação ativa das crianças e, simultaneamente, do desenvolvimento de competências transversais.

b) Questionário final sobre a opinião das crianças em relação à sua participação e autonomia ao longo das atividades desenvolvidas

Questão 1 – Das seguintes opções enumeradas, seleciona com um X as duas atividades em que mais gostaste de participar.	Atividade de pré-leitura – Ficha de compreensão	Atividade durante a leitura – Dia de aulas ao ar livre	Atividade após a leitura – Construção do livro de turma “Obrigado a todos!”	TOTAL
	2 (4%)	8 (15%)	10 (19%)	54 (100%)
	Atividade de elaboração do Ebook “Obrigado a todos!”		Atividade ao ar livre – Peddy paper “Palavra surpresa”	
9 (17%)		25 (46%)		

Questão 4 – Como avalias a concretização destas atividades? Selecciona apenas uma opção para cada atividade.	Muito interessante	Interessante	Pouco interessante	TOTAL
a. Atividade de pré-leitura – Ficha de compreensão	10 (37%)	15 (56%)	2 (7%)	27 (100%)
b. Atividade durante a leitura – Dia de aulas ao ar livre	22 (81%)	5 (19%)	0 (0%)	27 (100%)
c. Atividade após a leitura – Construção do livro de turma “Obrigado a todos!”	20 (74%)	7 (26%)	0 (0%)	27 (100%)
d. Atividade de elaboração do Ebook “Obrigado a todos!”	19 (70%)	8 (30%)	0 (0%)	27 (100%)
e. Atividade ao ar livre – Peddy paper “Palavra surpresa	26 (96%)	1 (4%)	0 (0%)	27 (100%)

Questão 5 – Como avalias o teu desempenho ao longo das atividades desenvolvidas? Coloca um X na opção que consideras mais adequada e de acordo com a tua opinião.

Desempenho	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca	TOTAL
a. Empenhei-me na concretização da atividade	10 (37%)	11 (41%)	6 (22%)	0 (0%)	27 (100%)
b. Expressei as minhas ideias	4 (15%)	15 (56%)	7 (26%)	1 (4%)	27 (100%)
c. Estive atento	11 (41%)	10 (37%)	6 (22%)	0 (0%)	27 (100%)
d. Respeitei as regras	11 (41%)	11 (41%)	5 (19%)	0 (0%)	27 (100%)
e. Respeitei as ideias dos meus colegas	18 (67%)	5 (19%)	4 (15%)	0 (0%)	27 (100%)
f. Procurei ajudar os meus colegas	16 (59%)	7 (26%)	4 (15%)	0 (0%)	27 (100%)
g. Demonstrei iniciativa em participar de livre vontade	9 (33%)	12 (44%)	5 (19%)	1 (4%)	27 (100%)
h. Pedi ajuda para a realização de alguma tarefa	3 (11%)	7 (26%)	17 (63%)	0 (0%)	27 (100%)

i. Contribuí para o funcionamento e aprendizagem do grupo	12 (44%)	8 (30%)	6 (22%)	1 (4%)	27 (100%)
j. Colaborei positivamente com o grupo	15 (56%)	7 (26%)	5 (19%)	0 (0%)	27 (100%)
k. Respeitei e escutei atentamente o(a) professor(a)	11 (41%)	11 (41%)	5 (19%)	0 (0%)	27 (100%)
l. Assumi uma atitude responsável no decorrer da realização da atividade	7 (26%)	13 (48%)	7 (26%)	0 (0%)	27 (100%)
m. Fui autónomo realizando as tarefas sem apoio	1 (4%)	14 (52%)	10 (37%)	2 (7%)	27 (100%)
Questão 6 – Depois de participares em todas as atividades implementadas consideras que desenvolveste a tua capacidade de participação e autonomia?	Sim		Não		TOTAL
	25 (93%)		2 (7%)		27 (100%)
Questão 7 – As atividades realizadas corresponderam aos teus interesses e preferências?	Sim		Não		
	27 (100%)		0 (0%)		

Tabela 9 - Resultados das questões de resposta direta do questionário final (anexo 2)

O questionário final (anexo 2) assume uma natureza avaliativa em relação a todo o projeto, visto que as crianças foram estimuladas a preencher um conjunto de questões orientadas para uma avaliação das diferentes atividades desenvolvidas. Já a segunda parte da estrutura deste instrumento de recolha de dados pretendeu reunir a autoavaliação de cada aluno relativamente ao seu próprio desempenho no decorrer dos momentos de aprendizagem que fizeram parte integrante do projeto de intervenção e investigação. De ressaltar que as questões 1.1., 2, 3, 4.1., 6.1. e 7.1. por apresentarem possibilidade de resposta aberta não constam na tabela exposta acima (b), uma vez que não é possível quantificar um dado predefinido. Porém, as questões 2 e 3 contêm duas interrogações, sendo uma mais direta e outra mais descritiva e opinativa pelo que foi exequível construir o seguinte quadro com os respetivos resultados.

Tabela 10 - Resultados das questões 2 e 3 do questionário final

Questão 2 – Das atividades referidas anteriormente, consideras que sentiste dificuldade em alguma delas? Se respondeste sim, diz em qual e como conseguiste ultrapassá-las?	Sim	Não	TOTAL
	10 (37%)	17 (63%)	27 (100%)

Questão 3 – Na tua opinião pensas que aprendeste melhor nas atividades em grupo ou individuais? Justifica a tua resposta.	Em grupo	Individuais	<u>TOTAL</u>
	24 (89%)	2 (7%)	26 (96%)

Observações: A questão 3 não integra a resposta de um dos alunos uma vez que se trata de uma pergunta de resposta aberta, tal como explicitado anteriormente. Por esse motivo, segue-se a afirmação mencionada: “Eu acho que aprendo bem nas duas porque às vezes há trabalhos que aprendemos melhor em grupo e outras vezes é melhor estar sozinho”.

Com base na interpretação dos dados evidenciados, observa-se que no geral (63%) o grupo de alunos do 1º Ciclo não sentiu qualquer dificuldade ao longo das atividades integrantes do projeto. No entanto, 10 crianças mostraram sentir o oposto, revelando através das suas justificações que com o apoio dos seus colegas conseguiram ultrapassá-las, ressaltando deste modo a importância de se trabalhar em grupo, tal como se pode comprovar nas posteriores declarações: “Sim, no peddy paper no exercício da biblioteca de matemática, eu não consegui perceber mas os meus amigos ajudaram-me” (Luís), “Sim, quando tivemos uma atividade eu tinha dúvidas mas perguntei de novo e o meu grupo ajudou-me” (Filipe), “Sim, alguns exercícios do peddy paper tive dúvidas mas os meus amigos ajudaram-me” (Margarida), “Sim, na pergunta do peddy paper eu disse a resposta mal mas depois disseram-me como era” (André), “Na ficha de compreensão senti dificuldades mas com os meus amigos consegui ultrapassá-las” (Guilherme M.), “Eu senti na elaboração do livro porque eu não sou bom a escrever textos e ultrapassei as dificuldades com a ajuda da Lara” (Gonçalo). Portanto, denota-se que estas atitudes de entajuda foram promovidas durante a prática pedagógica e ao longo do desenvolvimento do projeto, a partir do qual se ambicionou encorajar os alunos a ajudarem-se mutuamente com o objetivo de maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros, emergindo assim uma interação positiva, um aumento do rendimento escolar, a promoção da aquisição de diferentes competências sociais e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia. Isto significa que por meio dos momentos passados em grupo pretendeu-se que os alunos atingissem uma aprendizagem verdadeiramente significativa, em que o grupo de crianças representasse uma “comunidade” em que todos os elementos envolvidos devem atuar mutuamente e resolver os problemas com que são confrontados.

Em concordância com o mencionado anteriormente, percebe-se a razão pela qual o resultado da questão 3 tenha obtido uma grande incidência na opção “em grupo”, na medida em que 89% das crianças acredita que conseguem aprender melhor quando estão agrupadas com

outros colegas, explicando as suas escolhas com os seguintes comentários: “Eu aprendi mais nas atividades em grupo porque aprendi coisas novas com os meus colegas” (Fernando), “Sim, aprendi melhor quando estive em grupo porque podemos ouvir as opiniões dos meus colegas e temos mais ideias” (Constança), “Na minha opinião aprendi melhor nas atividades em grupo porque os meus colegas ajudaram-me muito” (Ana Carolina), “Em grupo aprendo melhor porque os meus amigos explicam mesmo bem e eu entendo melhor” (Francisca). Segundo estas explicações constata-se a importância da cooperação e do trabalho em grupo como uma forma necessária ao desenvolvimento cognitivo da criança.

No que se refere à avaliação concretizada às diferentes atividades decorridas, averigua-se a partir da análise à questão 1 e 4 que o jogo do Peddy Paper “Palavra surpresa” (decorrido no exterior da instituição e envolvendo a atividade física, cognitiva e social) foi eleito o mais interessante e o que mais gostaram de participar, angariando 96% e 46% (respetivamente) das escolhas possíveis. Por outro lado, a realização da ficha de compreensão em grupos de trabalho não conseguiu atrair o interesse da turma sendo a única experiência de aprendizagem considerada como “pouco interessante” por dois alunos. De modo a compreender melhor estas preferências reúnem-se seguidamente algumas justificações do grupo de crianças, algo primordial ao longo deste projeto que se centrou em escutar as opiniões de cada criança com o intuito de motivar a sua participação.

1.1.– Justifica a tua escolha.	4.1. – Justifica a tua resposta.
<p>“Eu adorei o peddy paper porque foi uma experiência que eu nunca vivi. Também gostei porque estive ao ar livre e aprendi muito” (Margarida)</p>	<p>“Eu acho que foram todas muito interessantes só que algumas para mim foram mais divertidas do que outras” (Carolina C.)</p>
<p>“Eu adorei participar na atividade do peddy paper porque gosto de trabalhar em conjunto e às vezes aprendemos muitas coisas novas com os nossos colegas. Também gostei de fazer o Ebook porque assim podemos mostrar aos outros que nós fomos os autores do livro” (Carolina)</p>	<p>“Eu achei todas as atividades muito interessantes mas só não gostei muito da atividade de pré-leitura” (Francisco)</p> <p>“Eu achei todas interessantes porque foi tudo uma experiência nova para mim” (Margarida)</p>

“Foi muito divertido porque através de uma pergunta tivemos de descobrir o lugar de cada coisa e porque o peddy paper é uma forma de aprender mas também de brincar com as pistas que nos dão” (Diana)	“Foi tudo muito interessante porque eu adoro fazer atividades assim” (João)
	“Muito interessante, adorei foi divertido com muita criatividade” (Carolina P.)
“Porque adoro as atividades ao ar livre” (Miguel)	“Porque fizemos muitas brincadeiras com as tarefas” (Mariane)
“Eu gostei de fazer o livro “Obrigado a todos” e também o peddy paper porque essas atividades foram muito interessantes e criativas, principalmente o peddy paper” (Guilherme M.)	“Porque elas foram todas divertidas e não achei que apanhei seca em nenhuma” (Beatriz)
	“Adoro trabalhar em equipa, andar ao ar livre e gosto de construir coisas” (Guilherme S.)

Tabela 11 - Algumas respostas de caráter aberto do questionário final

Conforme o apresentado, considera-se que o intuito central do projeto coincidiu com a valorização da voz da criança e a sua participação no próprio processo de aprendizagem, correspondendo para tal aos seus interesses, uma finalidade bem conseguida, pois no geral todos se mostraram radiantes e motivados para as mesmas. A corroborar esta linha de pensamento, interligam-se os resultados da questão 6, em que 93% das escolhas, ou seja, 25 crianças das 27 no total, acreditam que desenvolveram a sua capacidade de participação e autonomia. Também a questão 7 congregou 100% das decisões. Logo, conclui-se, segundo a opinião das crianças, que os objetivos definidos foram atingidos com sucesso, alcançando-se um progresso na capacidade de envolvimento e na aquisição de uma maior independência.

Por fim, e não menos importante, evidencia-se a autoavaliação realizada por todos os alunos acerca do seu desempenho, na qual se podem analisar os dados recolhidos, que dentro das opções estabelecidas, “sempre”, “muitas vezes”, “às vezes” e “nunca”, as alíneas c), e), f), i) e j), reuniram grande parte das seleções na alternativa “sempre”. Quanto às alíneas a), b), l) e m), estas conseguiram arrecadar uma significativa parte das escolhas na opção “muitas vezes”. Apenas a alínea h) “pedi ajuda para a realização de alguma tarefa”, teve maior percentagem na possibilidade “às vezes” e em contrapartida os indicadores mencionados em d) e k) obtiveram um empate entre as diferentes opções “sempre” e “muitas vezes”.

Analisando estas informações e especificamente no que se refere a comportamentos de autonomia, as crianças foram gradualmente concretizando o seu papel e efetivando as tarefas

essenciais, mostrando-se abertos e flexíveis a novos desafios e aprendizagens. Além disso, constatou-se, ao longo do estudo, que os alunos foram aplicando e ajustando as suas atitudes de autonomia e participação, revelando terem adquirido um comportamento de maior responsabilidade, independência e consciência de si como aprendentes. Acredita-se que esta consciencialização da importância destas duas capacidades se sustenta em grande parte na exploração da obra literária “Obrigada a todos!”, que possuiu como temática o desenvolvimento da autonomia de uma criança que faz inúmeras aprendizagens ao longo do seu crescimento, sendo a partir desta proporcionados vários momentos de diálogo e debate acerca da relevância das interações, da valorização do papel da criança e da sua participação como fatores que influenciam a construção da autonomia. Também as atividades desenvolvidas no decorrer da prática interventiva potenciaram tempos de reflexão entre todos sobre este tema, despoletando diversos comentários que mostraram um maior entendimento da importância do mesmo.

Esta perspetiva construída sobre a evolução do desempenho deste grupo deveu-se também pelo recurso à observação participante, uma estratégia de recolha de informação que permitiu verificar nas crianças uma maior manifestação dos seus gostos, preferências e ideias, a partilha e justificação das suas opiniões, aceitando igualmente a dos outros, uma maior confiança em propor ideias e ouvir a dos seus colegas, a execução das tarefas de uma forma mais autónoma, uma crescente facilidade na compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos, mas também uma ascendente contribuição para o bom funcionamento da aprendizagem do grupo.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último capítulo expõe algumas considerações finais acerca de todo o período de prática pedagógica realizada nos dois diferentes contextos educativos, sendo concretizada uma abordagem reflexiva ao projeto de intervenção implementado nas realidades escolares. Serão também referenciadas as últimas conclusões acerca da relevância e do contributo de todo o processo de investigação-ação vivenciado, destacando-se ainda as aprendizagens adquiridas a nível pessoal e profissional, bem como algumas das limitações que surgiram e que tiveram de ser enfrentadas recorrendo-se a outras estratégias que foram adotadas consoante o apoio de outros profissionais de educação básica.

4.1. Conclusões e limitações do projeto

Segundo toda a informação reunida por meio dos instrumentos e estratégias de recolha de dados mencionados previamente, denota-se a existência de algumas limitações inerentes ao presente trabalho realizado, evidenciando-se: a prematuridade na experiência de implementação de um projeto com uma abordagem participativa, a pouca durabilidade do tempo de implementação do projeto nos diferentes contextos, mas essencialmente, a conjuntura vivenciada pela doença altamente contagiosa da COVID-19. Este vírus afetou a saúde pública do país e, conseqüentemente, condicionou a concretização de algumas práticas educativas, uma vez que foram implementadas novas regras de higiene básica e de funcionamento de rotinas que garantiram como perspectiva o menor contacto possível com elementos da restante comunidade educativa, constituindo-se estas estratégias como uma forma de prevenir e diminuir os novos casos de infeção. Além disso, em situações mais graves desta pandemia, a prática de ensino supervisionado necessitou de ser interrompida, tanto no percurso de estágio em contexto de educação pré-escolar, em que todo o grupo de crianças e a respetiva equipa educativa foi obrigada a cumprir isolamento domiciliário devido à existência de casos positivos, como também no trajeto da prática interventiva e investigativa em 1º ciclo do ensino básico, no qual as primeiras semanas foram vivenciadas à distância, pois foi necessário a adoção de medidas extraordinárias que exigiram ao sistema educativo o recurso a uma nova forma de ensino dada a situação de calamidade pública.

Destacar ainda que nas fases iniciais do estágio existiram dificuldades próprias de uma nova experiência de formação em educação básica, especificamente, a gestão de ambos os grupos de crianças, em que um deles se caracterizava pela necessidade de apoio constante do adulto,

algo inerente à sua idade. Para tal, procedeu-se à adoção de estratégias de participação que desenvolvessem a capacidade de se tornarem mais independentes, de assumirem responsabilidades, tomarem decisões, cooperarem e respeitarem as regras e os outros. Pelo contrário, o grupo de 1º ciclo do ensino básico demonstrou ser bastante mais autónomo, característico de uma idade mais avançada, no entanto, o facto de este ser um grupo mais numeroso, por vezes influenciou a gestão do tempo em certas atividades.

Além disso, surgiram alguns receios nas primeiras semanas, particularmente na responsabilidade de não conseguir corresponder às capacidades e competências de uma profissional de qualidade, na indecisão da temática do projeto a abordar e a insegurança de que este resultasse num impacto positivo para o grupo de crianças. Porém, no decorrer desse tempo as preocupações foram-se desvanecendo em consequência do apoio dos profissionais de educação básica e do ambiente agradável e harmonioso vivenciado nos diferentes ambientes pedagógicos no decorrer do trajeto de estágio. Por outro lado, tornou-se complexo, numa fase inicial, gerir toda a informação observada pois no início do primeiro semestre de ensino supervisionado ainda não havia um foco definido no campo da intervenção e, por esse motivo, toda a atenção estava focada para as interações entre as crianças e a criança-adulto, para a rotina diária e a organização do espaço e dos materiais.

A acrescentar a este texto, menciona-se a crescente preocupação com a implementação do ensino à distância, uma nova realidade que condicionou não só a prática educativa como a de todos os educadores de infância e professores, que pela primeira vez não partilharam o mesmo ambiente físico com as crianças, não existindo por isso uma interação presencial, pelo que se recorreu aos meios tecnológicos para que a comunicação se efetuasse. Educar e ensinar nesta modalidade de ensino impossibilitou a gestão do profissional de educação sobre o ambiente educativo, na medida em que, as crianças lidavam de forma individual com as distrações que a desviavam do seu foco de atenção e envolvimento. Este novo método comprometeu ainda a socialização, a colaboração e a partilha de conhecimentos com o outro, contribuindo para um impacto negativo no desenvolvimento da criança.

Porém, estas limitações referidas não impossibilitaram que se reunissem várias conclusões do presente estudo, tendo em consideração os objetivos estabelecidos inicialmente. Neste seguimento, procede-se posteriormente à alusão destes, apresentando-se simultaneamente as principais reflexões finais obtidas de cada um deles. Refere-se ainda que com o intuito de analisar o alcance dos objetivos propostos, observou-se por intermédio da implementação de

atividades concretizadas, o comportamento, as atitudes e o desempenho das crianças, bem como o efeito da execução das experiências de aprendizagem supramencionadas. Com base nestas, verificou-se nas crianças um desenvolvimento das suas competências atitudinais e sociais, visto que se adotou uma pedagogia de participação que rompesse com a tradicional transmissividade, providenciando-se a oportunidade de serem agentes ativos no próprio processo de aprendizagem, possibilitando-lhes a concretização efetiva dos seus direitos.

Seguindo o contexto deste diálogo, inicia-se a referência ao primeiro objetivo de investigação enunciado anteriormente – compreender de que modo a participação da criança promove o desenvolvimento da autonomia – para referir que este foi analisado e atingido, já que a partir dos momentos de aprendizagem propiciados, em que a criança assumiu um estatuto de sujeito participativo no seu próprio desenvolvimento, se tornou possível analisar uma progressiva conquista do seu sucesso nas competências de autonomia, pois ao longo dos tempos de aprendizagem, esta teve o direito de participar, de ser informada, consultada e escutada, ter opinião e liberdade de expressão, bem como tomar decisões em seu benefício. Isto significa dizer que o desenvolvimento da autonomia resultou de uma forma positiva com a criação de práticas participativas e democráticas, no qual a interação, cooperação e a construção foram imprescindíveis. Neste sentido, Natália Fernandes considera que a participação ativa por parte da criança pode ser assumida como um conceito sinónimo de voz, ação e construção da autonomia (Soares, N., 2005, p.116). Por outras palavras, quando se discute sobre este último conceito, inevitavelmente se tem de abordar a participação, tendo em vista que sem a detenção deste direito fundamental a criança não se pode envolver ativamente, expressar-se livremente, tomar decisões e fazer escolhas, algumas atitudes indispensáveis para uma evolução da sua independência.

Interessa recordar que ao longo do percurso de estágio se potenciou um equilíbrio de poder entre o adulto e a criança, bem como se estabeleceu uma negociação de ambas as partes, até porque apenas através desta negociação é que os mais novos assumem a sua autonomia.

Relativamente ao segundo objetivo de investigação – analisar as interações criança-criança e criança-adulto como potenciadoras da autonomia das crianças – confere-se que o mesmo se constatou, dado que as interações entre as crianças nos diferentes trabalhos em grupo e a cooperação observada entre estas e destas com os adultos se revelaram elementos chave para o desenvolvimento das suas aprendizagens e, portanto, influenciaram de uma certa forma o progresso da autonomia. Tal se pode comprovar pelas atividades descritas e analisadas precedentemente, a partir das quais foram promovidas atitudes de ajuda mútua, mas também a

partilha de conhecimento, interações positivas, o confronto de ideias e opiniões, que num conjunto contribuíram de forma benéfica para a maximização das próprias aprendizagens, para a superação de dificuldades a serem ultrapassadas e a resolução de problemas. Além disso, as interações dos adultos com as crianças foram determinantes para se dar voz e visibilidade à criança e para a criação de um clima de apoio. Como forma de sublinhar a importância deste ambiente de ajuda interpessoal, Hohmann e Weikart referem o seguinte:

“ (...) Um clima de apoio serve bem as características e necessidades das crianças (...). Estas florescem em contextos de aprendizagem pela ação, precisamente por causa do clima de apoio; este permite que elas se centrem nos seus interesses e nas suas iniciativas, experimentem as suas ideias falem das suas ações e resolvam problemas próprios à sua idade (...). Um clima de apoio estimula e fortalece o desenvolvimento na crença nos outros, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da autoconfiança”

(Hohmann & Weikart, 2009, p.72).

Quanto aos três restantes objetivos de intervenção, nomeadamente, promover a autonomia, partindo da participação das crianças; dinamizar atividades práticas que envolvam a tomada de escolha e decisão; e estimular o diálogo nas diferentes atividades desenvolvidas, considera-se legítimo concluir que os propósitos supramencionados foram atingidos com sucesso, tal como foi possível comprovar pelas reflexões já mencionadas. Porém, esta conclusão também se adquiriu através do conjunto de atividades desenvolvidas e baseadas nestes objetivos, em que por meio destes se tornou possível fomentar a criação de espaços de escuta das crianças, de comunicação e de diálogo. Estes momentos constituíram-se igualmente como uma estratégia para tomar conhecimento da constante evolução do desempenho dos grupos de crianças dos diferentes contextos, que no desenrolar do tempo de intervenção se mostraram cada vez mais motivados, analisaram mais as situações e adquiriram uma maior liberdade de expressão, além de que começaram a compreender que são responsáveis pelos seus próprios comportamentos, sendo que para tal aumentaram a capacidade de tomar decisões e escolhas. Esta reflexão revela que o sentimento gerado pelas crianças na tomada de consciência de que estas são a origem dos seus próprios comportamentos se configurou como a base da perceção de que estas desenvolveram a capacidade de serem autónomas.

Na realidade, pode-se afirmar que se seguiu a linha de pensamento de Dahlberg, Moss e Pence que, como já foi mencionado, se referem aos jardins de infância e às escolas como espaços

privilegiados onde as crianças se juntam e têm a oportunidade de conviver e manter interações com os seus pares (2003, p. 101, in Sarmiento, T., & Marques, J., 2006, p. 78).

Posto isto e de forma a responder à questão de partida – De que forma a participação da criança promove o desenvolvimento da autonomia? – averigua-se que a resposta à mesma coincide precisamente com toda a análise apresentada até agora, na qual se depreendeu que através da participação se foram aperfeiçoando algumas das competências já explícitas, concluindo-se também que a intervenção concretizada teve influência significativa na promoção da autonomia. Neste contexto e em jeito de síntese, pode-se sublinhar que estas crianças desenvolveram comportamentos mútuos de apoio, como por exemplo, a entreaajuda, o encorajamento e o incentivo para participar, algo relevante para estimular a motivação nos outros colegas; desenvolveram o seu autoconhecimento e consciência de si como aprendiz; conseguiram estabelecer relações interpessoais baseadas no diálogo e no respeito pelos outros e a diversidade; demonstraram um maior entusiasmo e envolvimento nas atividades propiciadas, sendo que estas foram realizadas segundo os seus interesses e opiniões, estimulando deste modo uma maior motivação intrínseca em aprender; foram agindo gradualmente de uma forma mais responsável; cooperaram com os colegas no processo de aprendizagem; tomaram conhecimento dos benefícios de se trabalhar em grupo para atingir um objetivo comum; fortaleceram a atitude crítica e interventiva; e finalmente, ao nível da autonomia e participação manifestaram uma crescente evolução.

4.2. Reflexão final

Terminado o percurso formativo no âmbito da prática de ensino supervisionado, importa proceder a uma retrospectiva com o intuito de realizar uma análise crítica e reflexiva do mesmo. Assim sendo, nesta fase de conclusão começa-se por abordar a temática sobre a qual recaiu este projeto, nomeadamente, a participação e a autonomia, dois princípios educativos que deveriam estar cada vez mais enraizados nos contextos educativos dada a sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, através da implementação deste projeto perspetivou-se um rompimento com a pedagogia tradicionalmente adotada que se centra

“ (...) na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a transmitir e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão (...) A persistência e resistência deste modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização (...) ”

(Oliveira-Formosinho, 2007, p.17).

Como refere Oliveira-Formosinho (2013), este tipo de pedagogia entende a criança como um ser passivo e um mero ouvinte coconstrutor da sua aprendizagem, além de que à entrada na escola, este sujeito é visto como uma tábua rasa, sem quaisquer saberes adquiridos (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.17). Pelo contrário, o adulto profissional de educação é detentor de todo o poder, autoridade e saber. No entanto, de forma a valorizar mais a criança e de modo a contribuir simultaneamente para um equilíbrio harmonioso de poderes entre estes indivíduos, procurou-se contrariar a perspetiva tradicional transmissiva mais focada no ensino do que na aprendizagem, isto é, mais preocupada nos conteúdos a transmitir do que nos processos de construção da aprendizagem.

Na verdade, optou-se por alargar o exercício da cidadania da criança a bem das suas aprendizagens, defendendo-se e objetivando-se ao longo deste estudo a emancipação, através da construção de uma cidadania que incluísse as crianças e do exercício de uma democracia participativa (Morelli, Müller, Silvestre & Mager, 2011, p.252). Tratou-se então de um processo de reafirmação da condição das crianças como sujeitos construtores de conhecimento e com competências para ter voz no processo de ensino-aprendizagem. Oliveira-Formosinho, Lino & Niza afirmam ainda que “no modo participativo (...) parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa” (p.19), uma estratégia empregada durante este projeto, como já foi mencionado, para estimular um maior envolvimento e motivação nas crianças em participar nas atividades e projetos, algo considerado indispensável para que esta “dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.20).

Neste seguimento, foca-se agora a atenção para a necessidade de se ser um profissional de educação de qualidade que cresce constantemente, isto é, que assume a responsabilidade e possui a capacidade de se construir e reconstruir, assumindo assim o papel de um sujeito em constante aprendizagem que, por consequência, contribui para o bom desenvolvimento das suas crianças. Quando um profissional pensa e age desta forma, pode-se considerar que este atinge o seu desenvolvimento profissional, como também, “as competências básicas ou essenciais da autoformação, da reflexividade, da pesquisa, da comunicação e da resolução de problemas e ainda da capacidade de trabalhar em equipa, todas elas necessárias para aprender a aprender e aprender a continuar aprendendo” (Alonso, 2005, p.19). Ressaltar que esta ideia também deve ser inculcada e promovida junto das crianças e alunos, para que percebam que “tudo o que melhora

e amplie as suas capacidades de conhecimento do mundo e incremente a expressão e a comunicação, pode enriquecer-nos, se com isso nos construirmos como pessoas mais sábias, mais racionais, mais justas, abertas e tolerantes” (Alonso, 2005, p.19).

Após este percurso de investigação e intervenção nos diferentes ambientes educativos, interessa também salientar a importância da reflexão e do pensamento reflexivo por parte de um educador de infância ou professor, que deve ser informado, consciente e reflexivo da sua prática, do currículo, das suas escolhas e opções, uma vez que estas “têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças e, neste sentido, na justiça social” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.9). Efetivamente, um profissional investigativo tem necessariamente de ser reflexivo se pretende compreender a sua ação educativa e, conseqüentemente, melhorá-la a bem do seu desenvolvimento pessoal e profissional como também da evolução da aprendizagem das crianças.

Desta forma, a observação configurou-se assim como uma das partes constituintes da intencionalidade educativa desenvolvida neste período. Esta permitiu focar a atenção sobre as crianças e os acontecimentos para poder construir um conhecimento mais aprofundado possível sobre os mesmos, propiciando ainda uma melhor compreensão do significado das ações e interações neste contexto e, por consequência, uma tomada de decisão mais adequada ao desenvolvimento da criança. Por isso, o registo de tudo o que foi observado constituiu-se como um processo de recolha de informação determinante para a sustentação da planificação das atividades no âmbito da intervenção e a respetiva avaliação de todas as experiências. Na verdade, também as reflexões concretizadas semanalmente, num momento posterior, e as anotações registadas na ocasião, contribuíram para uma orientação mais consciente do trabalho prático e de uma clarificação e identificação de alguns problemas.

Este tipo de documentação pedagógica (planificações, reflexões, questionários e notas de campo) possibilitou uma melhor organização, análise e interpretação dos dados para um planeamento antes da ação, ou seja, refletir previamente à planificação que pode ser flexível, na medida em que pode incluir a participação das crianças. Partindo de todo este ciclo de observar, registar, organizar, analisar, interpretar e planear, tornou-se exequível planificar a intervenção educativa de uma forma integrada e adequada às necessidades e características de cada criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. De salientar ainda que as propostas explícitas e implícitas das crianças foram tomadas em consideração, já que, estas “são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem. Essa participação apresentou-se como um meio

de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (OCEPE, 2016, p.16).

Conclui-se assim que a documentação pedagógica representou uma conquista da garantia dos direitos das crianças, na medida em que esta pôde participar na sua própria educação, realizando-se uma “ruptura com as concepções tradicionais de educação que, na sua essência, ignoram o direito da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 51).

Além de tudo isto, todo o trajeto de investigação e intervenção veio ajudar na consciencialização da relevância do trabalho em equipa desenvolvido com os elementos das comunidades educativas, pois tal como declara Maria do Céu Roldão “trabalhar colaborativamente permite (...) ensinar mais e melhor” (2007, p.27). Efetivamente, estes momentos de atividade colaborativa entre os profissionais de educação básica mantiveram-se regularmente através de conversas em que surgiu a discussão de ideias, a partilha de informações e de qualidades e problemas encontrados, o diálogo sobre o melhor modo de se comunicar com a família e envolvê-la nas dinâmicas educativas, a discussão de boas práticas e a procura por perceber em que medida seriam exequíveis algumas experiências de aprendizagem nas condições particulares em que nos encontrávamos, bem como outros aspetos que se tornaram essenciais para o trabalho desenvolvido nos contextos pedagógicos e que contribuíram para o crescimento profissional.

Nesta perspetiva, Dalila Lino invoca a visão de Vygotsky garantindo que

“O trabalho entre os educadores responsáveis por cada sala e entre os adultos que integram a equipa educativa favorece a aprendizagem sustentada, onde os educadores e professores mais experientes e competentes apoiam os menos experientes. Assim, ao participar na zona de desenvolvimento potencial, os educadores e os professores aprendem no âmbito do interpsicológico o que necessitam para agir de forma autónoma intrapsicologicamente, o que promove o seu desenvolvimento profissional”

(in Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.136)

Contudo, trabalhar colaborativamente obriga também a que cada um dê o seu contributo, e por isso ao longo deste processo existiram momentos de trabalho individual, isto é, de reflexão, análise e estudo que possibilitaram gradualmente uma construção individual e singular (Roldão, 2007, p.27). Estes momentos ocorreram sempre de forma intercalar, na medida em que existiram ambas as situações, quer de trabalho colaborativo, a partir do qual foram esclarecidas dúvidas, analisadas situações e debatidas algumas ideias; quer de trabalho individual, em que houve

preparação, aprofundamento e reflexão sobre o presente estudo com o objetivo de melhorar as práticas educativas. Em síntese, pode-se afirmar que a colaboração entre adultos se configurou como um processo de aprendizagem pela ação que implicou um clima de apoio e de respeito mútuo (Hohmann & Weikart, 2009, p.130).

Portanto, considera-se que um professor investigador é aquele que aprende em colaboração com os outros e com a sua própria ação, envolvendo-se ativamente num determinado processo de investigação, interrogando constantemente as suas práticas pedagógicas (quer junto de outros profissionais ou individualmente), recorrendo constantemente à observação e à reflexão sobre a sua própria ação e criando oportunidades para inovar e aprimorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, a investigação desenvolvida centrou-se na identificação de uma situação problemática seguida da criação de um conjunto de experiências de aprendizagem centradas na resolução desse problema. Como refere Dewey (citado por Oliveira & Serrazina, 2002) todo este envolvimento por parte de um profissional numa prática reflexiva implica: abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; responsabilidade que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação; e empenhamento para mobilizar as atitudes anteriores” (2002, p.10). Por isso, quando um sujeito presta atenção a todos estes aspetos significa que se está a desenvolver enquanto profissional.

Na fase final deste trajeto de formação permanece o sentimento de aprendizagem, evolução e transformação face a todo este caminho percorrido, composto por momentos de ansiedade e receio em experienciar todo um novo mundo, como também de situações necessárias de construção do conhecimento e aquisição de capacidades, competências e estratégias essenciais para o enriquecimento no domínio pessoal e profissional. Acredita-se ainda que

“ (...) o estágio é um espaço fértil para o desenvolvimento profissional da docência, para o encontro com as práticas de ensino, com o contexto escolar, com professores e alunos. Entende-se que a vivência e aproximação à realidade educativa, futuro campo de trabalho do formando, não se refere a uma simples entrada no campo educativo, substanciada em um posicionamento ingênuo ou acrítico; pelo contrário, pretende-se que seja um contato reflexivo, investigativo, analítico”

(Paniago & Sarmiento, T., 2015, p.91).

Efetivamente, o tempo de estágio assumiu um papel crucial no crescimento de conhecimentos práticos e teóricos, constituindo-se uma porta de entrada de preparação para o futuro, onde pela primeira vez se experienciou o contacto direto e o conhecimento aprofundado das diferentes realidades educativas, para que se pudesse compreender “os desafios que a

carreira nos oferecerá, refletindo sobre a profissão que se exercerá, integrando - o saber fazer – obtendo (in)formações e trocas de experiências” (Borssoi, 2008, p.3). Aliás, com base neste caminho percebeu-se que é imprescindível na formação de um futuro profissional de educação uma procura constante, não apenas do saber, mas também do fazer.

A incluir ao que foi exposto, considera-se pertinente apresentar o fascínio pelo papel da educação na vida de um cidadão e, mais concretamente de uma criança, na medida em que tal como define Alonso (1996), se trata de “um processo ativo e contínuo de construção humana (desenvolvimento), realizado através da interação (mediação) com o meio/cultura (aprendizagem), tendente à consecução da autonomia pessoal (consciência e responsabilidade) e da cidadania (integração ativa e crítica na comunidade) ” (Reis, Sarmiento & Silva, 2021, p.8). Aliás, a educação norteia-se por valores democráticos e por isso não se pode afastar dos desafios e problemáticas da sociedade. Portanto, a temática do presente projeto acabou por ser um elemento chave na promoção do papel ativo da criança na construção da sua aprendizagem, uma perspetiva igualmente preconizada no âmbito da educação.

Por fim, permanece a sensação de gratidão por integrar comunidades educativas que se mostraram dispostas a receber alguém da melhor forma possível e se encontraram abertas à introdução de metodologias inovadoras mais centradas na participação da criança, e, além disso, deteve-se o privilégio de conhecer pessoas realmente generosas, experientes, sábias e dispostas a ajudar, isto é, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento do outro. Não se pode terminar as últimas palavras deste trabalho sem mencionar o prazer e motivação constante ao longo deste tempo, dois sentimentos “plantados” e “regados” de forma inconsciente pelas crianças envolvidas neste projeto, que com o seu jeito, ensinaram tanto com as suas ações espontâneas e genuínas.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. . Lisboa: Universidade Aberta.
- Alonso, M. L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino: Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Alonso, M. L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. *DCEC - Livros de Actas* (pp. 15-29). Areal Editores.
- Borssoi, B. L. (2008). *O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: da teoria a prática, ação-reflexão*. Brasil : Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.
- Dicionários Porto Editora (2007). *Dicionários Académicos: Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Dicionários Porto Editora. (2003-2021). *Infopédia*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Fernandes, C. L., & Silva, C. M. R. D. (2013). *A criança e o contacto com a leitura: estratégias de motivação e promoção da leitura*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação Universidade Minho.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Latorre, A. (2003). *La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, E., Malpique, M., Santos, M. R., (1989) *Trabalho de projeto: I. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

- Lomba, R. C. (2019). *Brincar com os cinco sentidos: uma exploração sensorial no pré-escolar*. Viana do Castelo: ESE - Escola Superior de Educação/ Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Marques, V. S. (2015). *À descoberta do corpo humano: relato de uma experiência em creche e jardim de infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, G., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Mateus, M. d. (2011). *Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora (volume 13).
- Morelli, A. J. (2011). *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Maringá: Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Neto, C., (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto editores.
- Neves, M. (2015). *Organização do espaço educativo: "Quebrar a rotina"*. Arcozelo, Viseu: IP - Instituto Piaget/ Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *Modelos curriculares para a educação de infância*, 13-42.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância-Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Reflectir e investigar sobre a prática profissional, Universidade Aberta/ Escola Superior de Educação de Lisboa, 29, 29-42.
- Paniago, R.; Sarmiento, T. (2015). O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. *Revista Educação em Questão*, nº 39, pp. 76-103.

- Peixoto, A. M. (2017). *O espaço exterior como recurso para a aprendizagem ativa*. Braga: Universidade do Minho.
- Pettenon, N., Siple, I. Z., Mandler, M. L., & Comiotto, T. (2017). *Livro sensorial: uma proposta lúdica para o ensino de matemática na educação infantil*. Anais do Colóquio Luso Brasileiro de Educação-COLBEDUCA, 2.
- Pinto, A. R. O. S. (2015). *A Hora do Conto: descobrir os livros e o prazer da leitura de histórias*. Braga: Universidade do Minho.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 21-43.
- Reis, I., Sarmiento, T., & Silva, C. M. (2021). Integração curricular na prática pedagógica: um eco de mudança. *Revista Hipótese*, 233-261.
- Rodrigues, Carina (2009). *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. In Congreso Internacional Lectura. Havana: Comité Cubano del IBBY.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista noesis*, nº71, pp. 24-29.
- Santana, G. A. (25 de junho de 2017). *Psicologia.pt*. Obtido de O portal dos psicólogos: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1090.pdf>
- Santos, M. R. D., & Rubio, J. A. S. (2014). Autonomia e a educação infantil. *Revista Saberes da Educação*, 5(1), 1-20.
- Sarmiento, T. (2018). A criança entre-lugares: na família e na escola. Em A. J. Dornelles, *Lugar da criança na escola e na família* (pp. 47-70). Editora Mediação.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, 2(2).
- Silva, C. S. (2018). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como promotora do trabalho colaborativo entre as crianças*. Braga: Universidade do Minho.

- Silva, M. C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE).
- Soares, N. F. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida-representações, práticas e poderes*. Braga: Universidade do Minho.
- Soutinho, F. d. (2010). *A voz das crianças : uma análise das actividades de enriquecimento curricular*. Universidade Católica Portuguesa .
- Soutinho, F. & Sarmiento T. (2011). *A Voz das Crianças – Uma Análise das Atividades de Enriquecimento Curricular*. Libro de actas XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidad de A Coruña (Artigo de ata de conferência).
- UNICEF (1989/1990). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. Portugal: Comité Português para a UNICEF.
- Varela, P. (2014). *Ciências Experimentais para Crianças. Uma Proposta Didática de Construção Reflexiva de Significados e Promoção de Competências*. Saarbrücken: Novas Edições Académicas.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens. Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. DGIDC.
- Vieira, A. d. (2009). Autoridade e autonomia: uma relação entre. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.

Legislação consultada

- Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, Diário da República, 2.ª série — N.º 90 — 10 de maio de 2016.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, Diário da República, 2.ª série — N.º 138 — 19 de julho de 2018.

Anexos

Anexo 1 - Questionário inicial

Questionário Inicial

Questionário sobre a participação e a autonomia de um grupo de alunos do 4º ano de escolaridade do Ensino Básico

O presente questionário faz parte integrante do Projeto de Intervenção e Investigação a realizar no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (Estágio) do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal finalidade o conhecimento da opinião dos alunos sobre a sua participação e autonomia durante as atividades escolares.

Depois de leres com muita atenção cada questão, coloca um X na opção/opções que consideras correta(s) de modo a que esta(s) responda(m) à pergunta que te é colocada. Não te esqueças de responder de acordo com a tua opinião.

1. Costumas participar em todas as atividades durante as aulas? Selecciona apenas uma opção.

Nunca

Poucas vezes

Às vezes

Muitas vezes

Quase sempre

Sempre

- 1.1. Consideras que quando participas nas aulas é... (escolhe a opção que realizas frequentemente).

Por livre iniciativa

A pedido da professora

2. Gostavas de participar mais nas atividades realizadas?

Sim

Não

2.1. Se respondeste “sim” porque não o fazes?

3. Durante a concretização de uma atividade preferes trabalhar...

Individualmente

Em grupo

3.1. Justifica a tua resposta.

4. Consideras que contribuis com as tuas ideias para a realização de alguma atividade?

Sim

Não

4.1. Se respondeste “sim” apresenta alguns exemplos das tuas contribuições.

5. Em que tipo de atividades gostas mais de participar? Selecciona apenas duas opções.

Atividades ao Ar Livre

Atividades de Leitura

Atividades de Escrita

Atividades Matemáticas

Atividades Experimentais

Atividades Físicas

Atividades Artísticas

Outras. Quais? _____

5.1. Porquê?

6. Quando tens dificuldade na realização de uma tarefa, pedes ajuda... (escolhe a opção que realizas frequentemente).

À professora Ao teu colega Não peço ajuda

7. Quando um colega te apresenta as suas dificuldades procuras ajudá-lo?

Sim Não

7.1. Porquê?

8. Respeitas os teus colegas e as suas ideias?

Sim Não

8.1. Indica exemplos do teu respeito pelos colegas.

Questionário Final

Questionário sobre a opinião das crianças em relação à sua participação e autonomia ao longo das atividades desenvolvidas

Este questionário faz parte integrante do Projeto de Intervenção e Investigação, a concretizar no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (Estágio), do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, possuindo como principal objetivo a tomada de conhecimento da opinião das crianças em relação à sua participação e autonomia ao longo das atividades que foram desenvolvidas de acordo com as suas preferências.

Lê com muita atenção as perguntas que te são colocadas, respondendo de seguida com a tua opinião.

1. Das seguintes opções enumeradas, seleciona com um X as duas atividades em que mais gostaste de participar.

- a. Atividade de pré-leitura – Ficha de compreensão
- b. Atividade durante a leitura – Dia de aulas ao ar livre
- c. Atividade após a leitura – Construção do livro de turma “Obrigado a todos!”
- d. Atividade de elaboração do Ebook “Obrigado a todos!”
- e. Atividade ao ar livre – Peddy paper “Palavra surpresa”

1.2. Justifica a tua escolha.

2. Das atividades referidas anteriormente, consideras que sentiste dificuldade em alguma delas?
Se respondeste sim, diz em qual e como conseguiste ultrapassá-las?

3. Na tua opinião, pensas que aprendeste melhor nas atividades em grupo ou individuais?
Justifica a tua resposta.

4. Como avalias a concretização destas atividades? Selecciona apenas uma opção para cada atividade.

	Muito interessante	Interessante	Pouco interessante
a. Atividade de pré-leitura – Ficha de compreensão			
b. Atividade durante a leitura – Dia de aulas ao ar livre			
c. Atividade após a leitura – Construção do livro de turma “Obrigado a todos!”			
d. Atividade de elaboração do Ebook “Obrigado a todos!”			
e. Atividade ao ar livre – Peddy paper “Palavra surpresa			

- 4.1. – Justifica a tua resposta.

5. Como avalias o teu desempenho ao longo das atividades desenvolvidas? Coloca um X na opção que consideras mais adequada e de acordo com a tua opinião.

Desempenho	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a. Empenhei-me na concretização da atividade				
b. Expresei as minhas ideias				
c. Estive atento				

d. Respeitei as regras				
e. Respeitei as ideias dos meus colegas				
f. Procurei ajudar os meus colegas				
g. Demonstrei iniciativa em participar de livre vontade				
h. Pedi ajuda para a realização de alguma tarefa				
i. Contribuí para o funcionamento e aprendizagem do grupo				
j. Colaborei positivamente com o grupo				
k. Respeitei e escutei atentamente o(a) professor(a)				
l. Assumi uma atitude responsável no decorrer da realização da atividade				
m. Fui autónomo realizando as tarefas sem apoio				

6. Depois de participares em todas as atividades implementadas consideras que desenvolveste a tua capacidade de participação e autonomia?

Sim

Não

6.1. – Porquê?

7. As atividades realizadas corresponderam aos teus interesses e preferências?

Sim

Não

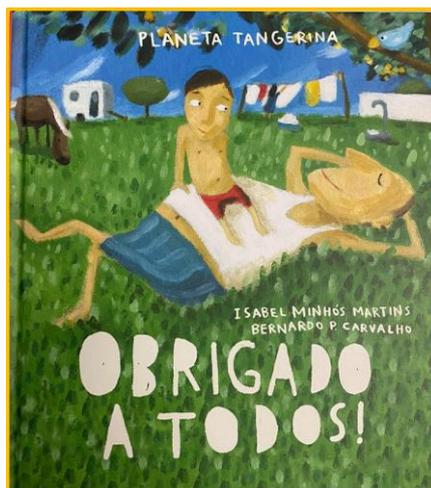
7.1. – Porquê?

Anexo 3 - Ficha de compreensão

Atividade de Pré-leitura - Trabalho de grupo

Ficha de compreensão da obra “Obrigado a todos!”

Vamos iniciar a exploração da obra “Obrigada a todos!”. Vejam a capa do livro e observem com atenção os elementos que a compõem e respondam às perguntas que vos são colocadas.



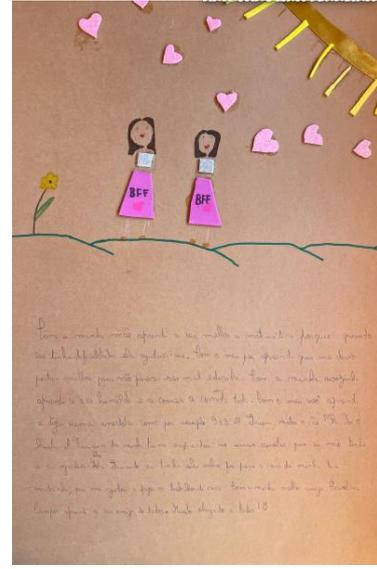
1. O que pensam que tratará este livro? Porquê?

2. Qual será o significado do título “Obrigado a todos”?

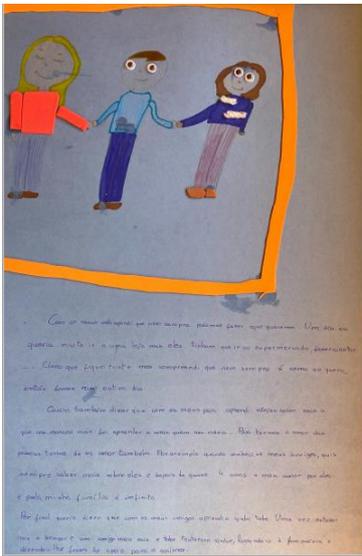
3. Na vossa opinião, quem serão estas personagens? Justifiquem a vossa resposta.



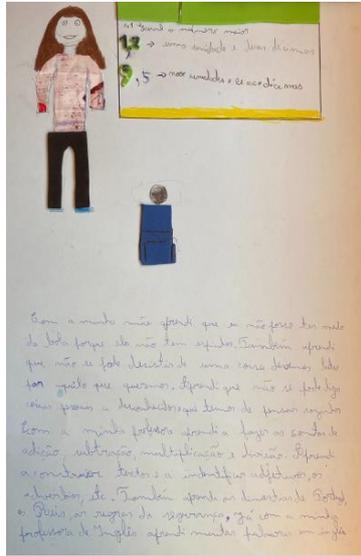
Íris



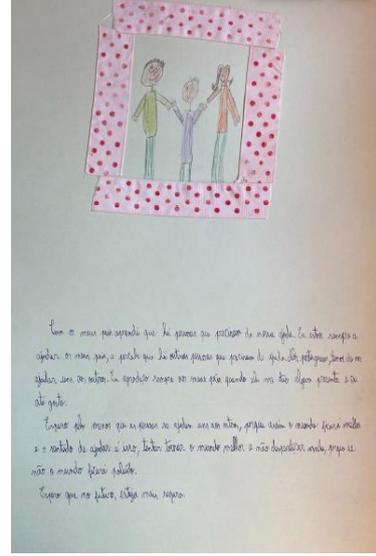
Ana Carolina



Margarida



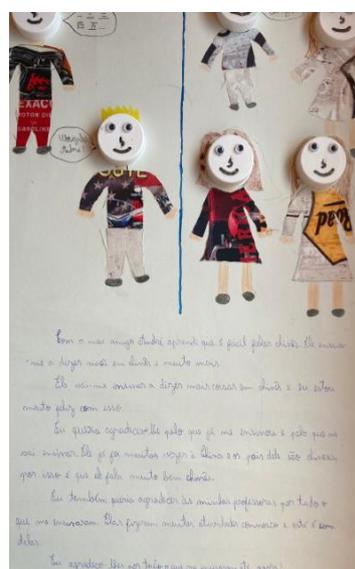
Francisco



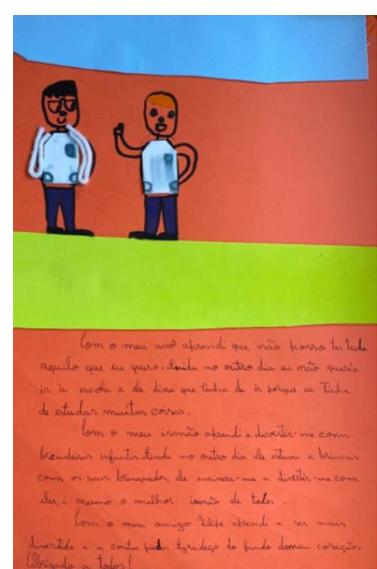
Fernando



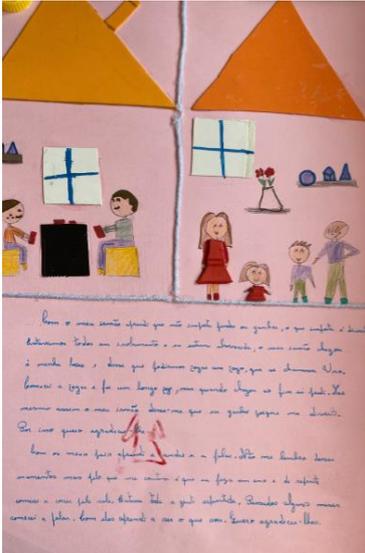
Guilherme



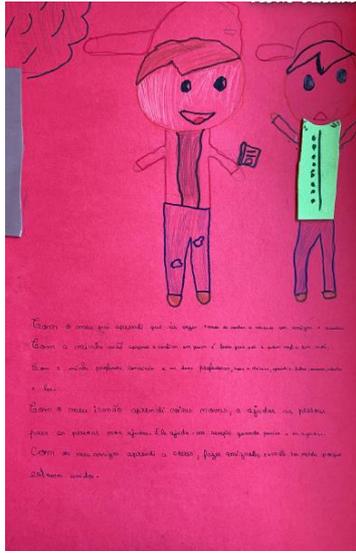
Guilherme



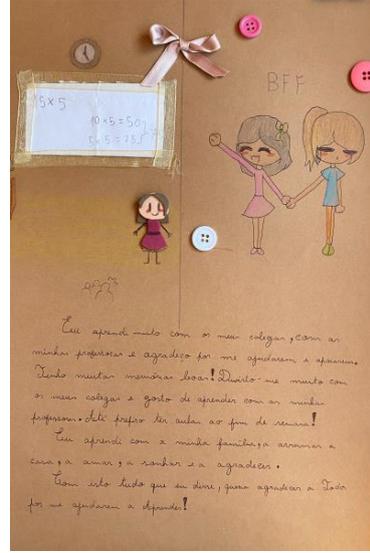
Miguel



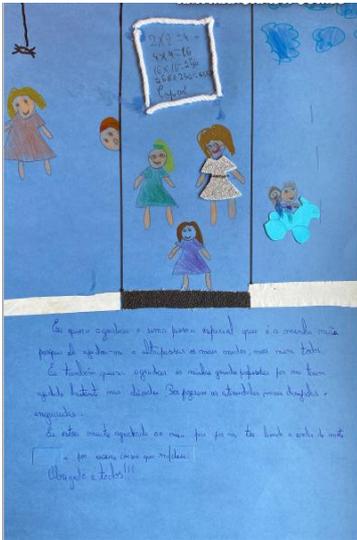
Diana



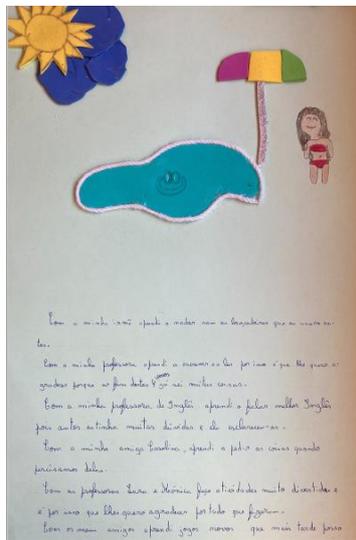
Pedro



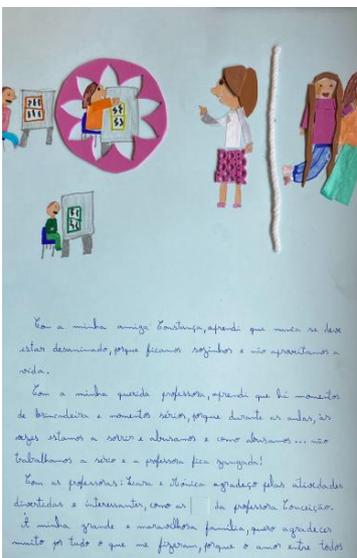
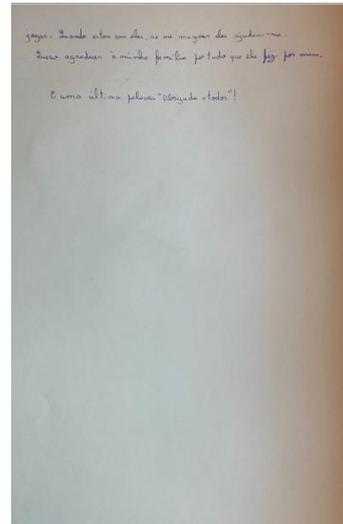
Ana



Ana Margarida



Constança

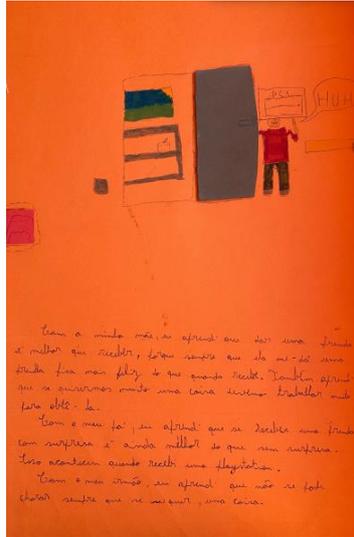


Carolina



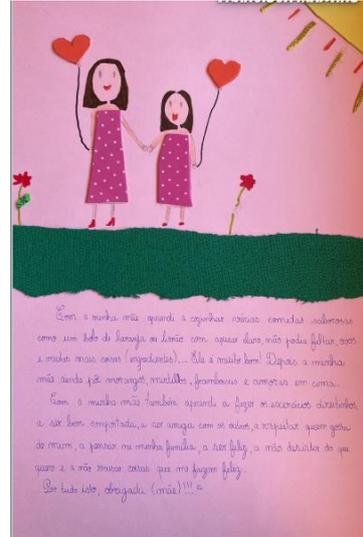
Martim

Adoro-a, é uma boa amiga.
 Com a professora Constança aprendi muitas coisas, tudo sobre um rio
 Poder nos estar sempre a estudar melhoramos.
 Obrigada a todos estas pessoas



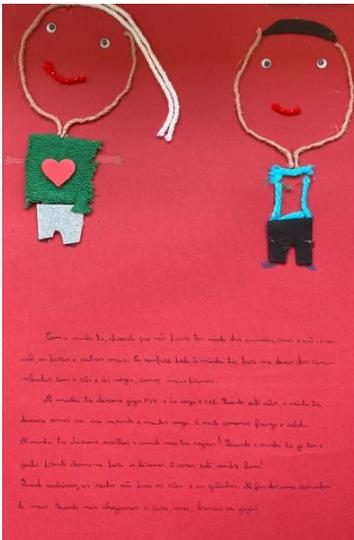
Com a minha mãe eu aprendi que se devesse uma família
 a melhor que devesse, devesse sempre eu de mais uma
 filha foi meu filiz de que quando devesse. Também aprendi
 que se quiseremos muito uma coisa devemos trabalhar muito
 para obter-la.
 Com a mãe foi que aprendi que se devesse uma família
 com surpresa a minha mãe de que não se surpreenda.
 Isso aconteceu quando devesse uma filiação.
 Com a mãe sempre, eu aprendi que não se pode
 deixar ninguém que se quiser, como todos.

Guilherme



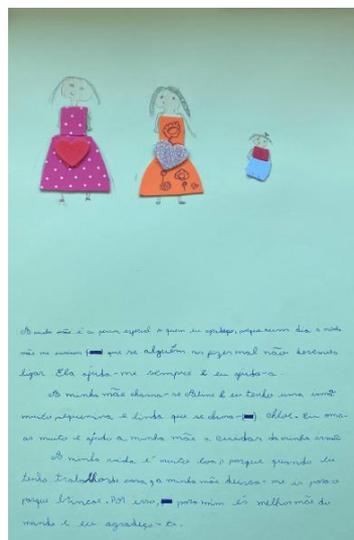
Com a minha mãe quando a aprender coisas com ela aprendo
 como um livro de história ou de matemática, pois ela sabe falar sobre
 a minha mãe com a minha mãe. Ela é muito bom! Depois a minha
 mãe sempre que me ensina a escrever e a ler como
 Com a minha mãe aprendo a fazer as atividades de matemática
 e as de português, e as de inglês, e as de português, pois gosto
 de estudar, a minha mãe sempre a me ensinar a fazer as
 coisas e a não me esquecer de fazer as coisas.
 De tudo isto, obrigada (mãe)!!!

Francisca



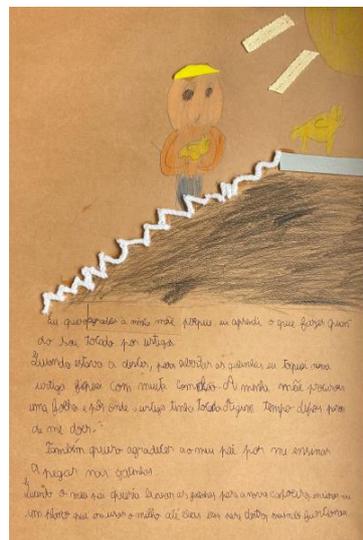
Com a minha mãe aprendo a fazer as coisas, como a matemática
 e a português, e a de inglês, e a de português, pois gosto
 de estudar, a minha mãe sempre a me ensinar a fazer as
 coisas e a não me esquecer de fazer as coisas.
 De tudo isto, obrigada (mãe)!!!

João



Com a minha mãe aprendo a fazer as coisas, como a matemática
 e a português, e a de inglês, e a de português, pois gosto
 de estudar, a minha mãe sempre a me ensinar a fazer as
 coisas e a não me esquecer de fazer as coisas.
 De tudo isto, obrigada (mãe)!!!

Mariane



Com a minha mãe aprendo a fazer as coisas, como a matemática
 e a português, e a de inglês, e a de português, pois gosto
 de estudar, a minha mãe sempre a me ensinar a fazer as
 coisas e a não me esquecer de fazer as coisas.
 De tudo isto, obrigada (mãe)!!!

Lucas

Com a minha mãe aprendo a fazer as coisas, como a matemática
 e a português, e a de inglês, e a de português, pois gosto
 de estudar, a minha mãe sempre a me ensinar a fazer as
 coisas e a não me esquecer de fazer as coisas.
 De tudo isto, obrigada (mãe)!!!



Peddy paper – “Palavra surpresa” – GRUPO 1

Bem-vindos a um novo jogo ! Estão preparados? Hoje terão a oportunidade de enfrentar vários desafios que estarão espalhados pelos diferentes espaços desta escola. Será que os conhecem assim tão bem? É o que vou verificar.

Para já precisam de saber que o objetivo deste jogo é encontrar uma palavra surpresa, que vocês próprios terão de descobrir. Para isso, devem enfrentar desafios que têm de ser resolvidos para conseguirem conquistar as letras que formam a palavra desconhecida. Essas letras estarão espalhadas por **oito diferentes espaços** desta escola e para os descobrirem terão de seguir as pistas que vos serão dadas. Fiquem atentos!

Não se esqueçam que devem seguir algumas regras, tais como:

- Cada pista que vos será dada corresponde a um local para onde se devem dirigir;
- No local terão a oportunidade de ver uma caixa que contém uma determinada letra, mas para passarem à fase seguinte têm de resolver o desafio que vos é colocado e que se encontra dentro dessa mesma caixa;
- Apenas depois de resolverem cada desafio devem ler a pista seguinte e dirigirem-se para um novo local onde enfrentarão outro desafio;
- Depois de passarem pelos oito locais, resolverem todos os desafios e encontrarem as letras devem dirigir-se ao ponto de partida;
- Nesse local cada grupo deve apresentar a palavra encontrada e os desafios realizados.

ROTEIRO DE PISTAS

Pista nº 1:

Desafio concluído

Onde é que habitualmente costumam jogar futebol?

Se já pensaram e sabem onde é este local dirijam-se para lá e resolvam o desafio.

Pista n°2:

Desafio concluído

Onde é que costumam almoçar?

Se já pensaram e sabem onde é este local dirijam-se para lá e resolvam o desafio.

Pista n°3:

Desafio concluído

Onde é que se realizam as atividades experimentais?

Se já pensaram e sabem onde é este local dirijam-se para lá e resolvam o desafio.

Pista n°4:

Desafio concluído

Qual é o local onde estão guardados os livros que podem ler e levar para casa?

Se já pensaram e sabem onde é este local dirijam-se para lá.

Pista n°5:

Desafio concluído

Qual é o local onde têm aulas todos os dias?

Se já pensaram e sabem onde é este local dirijam-se para lá.

Pista n°6:

Desafio concluído

Qual é o local onde ocorre o intervalo à segunda-feira?

Se já pensaram e sabem onde é este local dirijam-se para lá.

Pista n°7:

Desafio concluído

Onde é que costumam passar todos os dias para entrar na escola?

Se já pensaram e sabem onde é este local dirijam-se para lá.

Pista n°8:

Desafio concluído

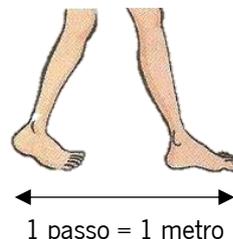
Qual é o local onde podem encontrar um parque infantil?

Se já pensaram e sabem onde é este local dirijam-se para lá.

Desafio “Campo de futebol”

Agora que chegaram ao campo de futebol da escola devem resolver o seguinte desafio para passarem à próxima fase:

- Calculem o perímetro do campo de futebol, utilizando o passo como a medida correspondente ao metro (1 passo = 1 metro). Apresentem os cálculos efetuados.



Desafio “Cantina”

Agora que chegaram à cantina da escola devem resolver o seguinte desafio para passarem à próxima fase:

- Quais são as diferentes fases da Lua? Desenhem-nas e identifiquem-nas.

Desafio “Sala de aula”

Agora que chegaram à sala onde decorrem as aulas devem resolver o seguinte desafio para passarem à próxima fase:

- Agrupem as palavras nos conjuntos indicados.

ovelha enxame Joaquim caneta cáfila Joana
tapete bando Maria barco cardume

Nomes comuns	Nomes próprios	Nomes de conjuntos de seres/entidades

Desafio “Biblioteca”

Agora que chegaram à biblioteca desta escola devem resolver o seguinte desafio para passarem à próxima fase:

- Numa biblioteca contaram-se 7835 livros, que foram arrumados em várias estantes. Se em cada estante couberem 8 livros, quantas estantes serão necessárias? Apresentem os cálculos efetuados.

Desafio “Laboratório”

Agora que chegaram ao laboratório onde decorrem as atividades experimentais devem resolver o seguinte desafio para passarem à próxima fase:

- Associe as mudanças de estado.

Coluna 1		Coluna 2	
1	O álcool liberta-se do algodão	Condensação	A
2	O vapor de água que se liberta da água a ferver	Solidificação	B
3	Uma barra de ferro que por aquecimento passa ao estado líquido	Fusão	C
4	No inverno, quando se expira contra o vidro da janela, formam-se gotas de água	Evaporação	D
5	A água no congelador congela	Ebulição	E

1 - ____	2 - ____	3 - ____	4 - ____	5 - ____
----------	----------	----------	----------	----------

Desafio “Parque”

Agora que chegaram à zona de parque desta escola devem resolver o seguinte desafio para passarem à próxima fase:

- Reescrevam as frases nos tempos verbais indicados.

O João e a Maria têm canários.

Pretérito perfeito → _____

O gato apanhou um rato na mata.

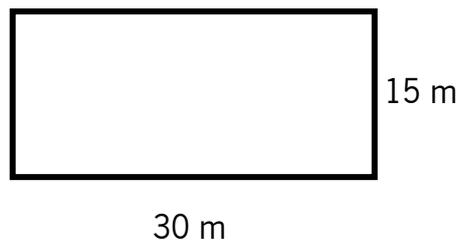
Futuro → _____

Desafio “Zona de relvado”

Agora que chegaram à zona de relvado desta escola devem resolver o seguinte desafio para passarem à próxima fase:

- O pai do Tiago tem um terreno com as medidas apresentadas na figura abaixo. Sabendo que ocupou uma área de 12 m^2 para plantar feijões, 6 m^2 para plantar tomates e 10 m^2 para plantar cebolas, qual é a área do terreno não ocupada.

Mostrem como chegaram à resposta.



Desafio “Zona de entrada”

Agora que chegaram à zona de entrada desta escola devem resolver o seguinte desafio para passarem à próxima fase:

- Observem e explorem a zona exterior da instituição para contabilizarem o número de escadas existentes.

A zona exterior da instituição tem _____ escadas.





Planificação de uma atividade depois da leitura – “Obrigado a todos!” de Isabel Minhós Martins e Bernardo P. Carvalho

Contexto Educativo		Ano de Escolaridade/Turma		
Data	28/05/2021 (sexta-feira) e 01/06/2021 (terça-feira)	Duração	60 minutos + 90 minutos	
Área Curricular	Português; Estudo do Meio; Artes Visuais/Expressão e Educação Plástica.			
Nome da atividade: CONSTRUÇÃO DE UM LIVRO DE TURMA “OBRIGADO A TODOS!”				
Domínio/Conteúdos Programáticos	Objetivos/Aprendizagens Essenciais	Descrição da atividade	Recursos materiais	Avaliação/Reflexão
Português <u>Oralidade:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Interação discursiva; • Compreensão e expressão (facto e opinião); • Produção de discurso oral (apresentação oral). <u>Leitura e Escrita:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Fluência de leitura; • Ortografia e pontuação; • Produção de texto (textos de características: narrativas; textualização; revisão de texto). <u>Educação Literária:</u>	<u>Oralidade:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão (selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas); • Expressão (pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros; participar com empenho em atividades de expressão oral; usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível). 	A presente atividade foi planeada, uma vez mais, de acordo com os interesses e gostos das crianças, na medida em que, através da recolha de dados realizada no âmbito da implementação de um inquérito por questionário preenchido pelo grupo de crianças, a segunda atividade que reuniu maior preferência foram as Atividades Artísticas. Neste sentido, e num primeiro momento, o grupo de crianças é motivado a relembrar o conteúdo da obra literária “Obrigado a todos!”, de Isabel Minhós Martins e Bernardo P. Carvalho, que aborda a importância de agradecermos a alguém que participa e contribui para nossa aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento sociomoral e da autonomia. Assim, é apresentada ao grupo uma atividade depois da leitura, a partir da qual, devem	<ul style="list-style-type: none"> • Obra literária “Obrigado a todos!” de Isabel Minhós Martins e Bernardo P. Carvalho; • Material de escrita; • Folhas de linhas A4; • Cartolinas A3; 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento e participação dos alunos; • Respeita a vez de comunicar dos outros colegas; • Capacidade de construção textual / frásica; • Partilha de opinião;

	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e audição (leitura expressiva); • Produção expressiva (oral e escrita). 	<p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos com características narrativas; • Fazer uma leitura fluente e segura. <p><u>Educação Literária:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pela história através da escrita de um texto; <p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita. 	<p>incorporar a autora do livro e integrar a temática abordada no mesmo, para produzirem um texto mediante a sua perspectiva e experiência pessoal, baseando-se na estrutura predefinida, ou seja, redigirem um texto a partir do qual possam descrever uma situação em que alguém contribuiu para a sua aprendizagem e, por isso, lhe queira agradecer. Além disso, serão desafiados a representar através de um desenho de expressão livre, uma ilustração que esteja associada ao que escreveram, existindo a possibilidade de recorrerem a materiais recicláveis que devem ser recolhidos anteriormente. Isto significa que, previamente à concretização da atividade, as crianças são incentivadas a recolher alguns materiais recicláveis, surgindo nesse momento uma conversa, em grande grupo, acerca do tipo de materiais que podem ser trazidos de casa e reunidos com o apoio da família.</p> <p>Para tal, é criado um momento de consciencialização do nosso papel para a preservação do ambiente, através da reutilização de materiais, sendo esta uma estratégia para as crianças compreenderem que através deste tipo de atitudes contribuímos para a promoção do meio ambiente. Neste momento é apresentado o trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais recicláveis (tampas, jornais, rolos de papel, cartão, tecido, entre outros). 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito pela opinião dos colegas; • Intervém e participa na revisão do texto; • Reescreve o texto com base em sugestões de correção; • Postura demonstrada durante a realização da atividade.
Estudo do Meio	<p><u>À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A qualidade do ambiente (identificar e participar em formas de promoção do ambiente). 	<p><u>Sociedade/natureza:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o património natural. 			
Artes Visuais/Expressão e Educação Plástica	<p><u>Construções:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ligar/colar elementos para uma construção (livro); • Inventar novos objetos (livro) utilizando materiais ou objetos recuperados. <p><u>Desenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho de expressão livre. 	<p><u>Experimentação e criação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho) nas suas experimentações; 			

Artes Visuais/Expressão e Educação Plástica	<p>Pintura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pintura de expressão livre. <p>Recorte e colagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar as possibilidades de diferentes materiais; • Fazer composições colando. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas; • Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas; • Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas; • Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas. 	<p>desenvolvido por um artista plástico português, Bordalo II, que reaproveita os materiais que teriam como destino o lixo para criar as suas obras de arte.</p> <p>De forma a iniciarem a atividade, são disponibilizadas algumas folhas pelo grupo de crianças que, individualmente, podem produzir o seu texto, disponibilizando sempre que necessário do apoio dos seus colegas e professora.</p> <p>Após terminarem os seus trabalhos, é criado um diálogo com os alunos acerca das suas produções textuais, em que são chamados a dizer o que pensam sobre o texto que construíram e se estão satisfeitos com o que escreveram. Depois, são desafiados a assumir a função de revisores, sendo que para tal devem rever diretamente o texto dos seus colegas, na medida em que os mesmos são comentados por estes, ocorrendo um momento de apreciação global e de sugestões de reformulação (a nível de ortografia e estrutura) que surgem de eventuais aspetos a serem melhorados. Além disto, o/a professor/a interfere neste tempo de revisão para confirmar possíveis propostas de alteração. Findado todo o processo de escrita, voltam a escrever o texto corrigido no objeto final (cartolina A3).</p>		
---	---	--	--	--	--

			<p>Num outro momento, depois de recolherem os materiais com o apoio da família (durante o fim de semana) e terminarem a sua produção textual, podem iniciar a ilustração respetiva recorrendo aos materiais recolhidos.</p> <p>Seguidamente, devem realizar uma apresentação final dos seus trabalhos e de seguida juntar todos os materiais de forma a construírem um livro de turma denominado de “Obrigada a todos!”. Por fim, podem utilizar a sua imaginação para a construção de uma capa para o livro construído, trabalhando para tal, em grande grupo na elaboração da mesma recorrendo às suas capacidades expressivas e artísticas, existindo a possibilidade de utilizarem novamente os materiais recicláveis.</p>		
--	--	--	--	--	--