



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Paula Ramos Soares da Costa

As interações das crianças e construção de conhecimento



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Paula Ramos Soares da Costa

As interações das crianças e construção de conhecimento

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiro

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-Compartilhalgual
CC BY-NC-SA

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

Agradecimentos

Chegou ao fim uma das caminhadas mais importantes da minha vida e ao longo destes cinco anos, só consigo agradecer. Este relatório é o reflexo de todo o trabalho, de todo o sacrifício, de todas as aprendizagens e experiências que foram essenciais e enriquecedoras, ajudando-me a crescer e a fortalecer-me a nível pessoal e profissional. Sei que não seria possível alcançar certas conquistas se não fosse toda a ajuda e colaboração que tive de algumas pessoas, às quais não posso deixar de agradecer.

Um agradecimento especial ao meu maior pilar, a minha família. Ao meu avô, à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão por todo o apoio e amor incondicional, por toda a força e motivação que me deram todos os dias e por tudo aquilo que fizeram por mim. Obrigada por me ensinarem a lutar pelo que quero e por todos os sacrifícios que passaram. Espero que tenham orgulho na pessoa em que me tornei.

Obrigada ao meu amor, o Paulo, por ser o meu suporte, por estar presente em todos os momentos da minha vida, pela compreensão, pelo apoio incondicional que me ofereceu desde o início desta caminhada, acreditando no meu valor e percebendo, desde sempre, que eu poderia ver mais além. Obrigada por teres mudado a minha vida, o meu rumo, por teres cuidado de mim, por me ajudares a sonhar e a lutar por aquilo em que acredito. Obrigada por me amares e caminhares comigo, lado a lado.

À minha Tia Laura e prima Joana, ao meu primo Bruno e prima Verónica, ao meu Primo Joaquim e família, e à família do Paulo, em especial à Mercedes e ao Paulo, por acreditarem em mim e por terem sempre uma palavra bonita e encorajadora mesmo quando as coisas corriam menos bem.

À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Sarmento, por ter sido incansável ao longo de todo este percurso, tendo sempre disponibilidade e uma palavra de conforto, de incentivo e de coragem em todos os momentos, obrigada pela oportunidade de me fazer crescer pessoalmente e profissionalmente. Sem a sua ajuda, não seria possível.

Obrigada à educadora Zulmira, à professora Rosa, a todas as crianças e a toda a comunidade educativa por me terem acolhido e por me proporcionaram experiências significativas e inovadoras.

Obrigada, também, às minhas colegas, Sofia e Helena por tudo, por serem boas amigas, por me ouvirem e por tornarem Braga um sítio especial, foram o meu abrigo e a minha casa longe de casa.

À minha estrela que há anos que dizia que eu ia conseguir tudo, que acreditou sempre em mim mesmo quando eu não acreditava e que nunca teve uma palavra de desalento para comigo. Caminhou comigo até ao ano passado e agora é a estrela mais brilhante que me guiará para o resto da minha vida. Avó, por ti, eu consegui!

Um obrigado a todos em geral que se cruzaram no meu caminho e marcaram o meu percurso pessoal e profissional.

Declaração de integridade

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

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

As interações das crianças e construção de conhecimento

Resumo

Ao longo dos tempos, principalmente nestes últimos anos em que houve uma epidemia, as interações entre crianças e entre criança-adulto foram visivelmente afetadas. Consequentemente, existe uma imensurável preocupação em incitar nas crianças esta competência social. Porém, na prática, verifica-se que, em alguns contextos de educação quer em Pré-Escolar como em Ensino do 1.º Ciclo, não são proporcionadas oportunidades para as crianças interagirem. Neste sentido, o presente relatório de estágio resulta de dois projetos de intervenção pedagógica, desenvolvidos no âmbito da Unidade Curricular Estágio, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que teve como objetivo fulcral promover interações e proporcionar experiências de aprendizagem díspares e vastas. O projeto ocorreu em dois contextos da rede pública, um grupo heterogéneo de 25 crianças em Jardim de Infância e um grupo de 20 crianças de uma turma do 2.º ano.

Pretendendo dar resposta à questão “As interações contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças?”, partiu-se do princípio que um ambiente educativo regado pelo respeito e a entreajuda, permitiria que a criança se sentisse acolhida e segura, o que poderia incentivar a mesma a desenvolver as suas máximas capacidades, entre elas a interação.

Para tal, promoveu-se, através duma perspetiva holística do saber e da aprendizagem, atividades práticas, criativas e significativas, favorecendo o trabalho colaborativo, de modo a alcançar os objetivos de intervenção e investigação pedagógica estipulados. Neste sentido, após a fase diagnóstica, delinearam-se as opções metodológicas que proporcionaram o desenvolvimento de competências transversais por parte dos dois contextos. Para tal, recorreu-se à metodologia investigação-ação, com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e garantir a edificação de saberes, conhecimentos e atitudes do educador, professor e investigador.

Esta temática emergiu de uma observação participante e reflexão sistemática nos contextos, onde foi possível verificar um grande interesse das crianças em interagirem umas com as outras, ainda que por vezes não soubessem como.

Neste sentido, comprova-se a pertinência de criar momentos ricos em interações, de modo criativo, dinâmico e diferente, em articulação com outras áreas do saber, permitindo que a criança tenha voz ativa, interaja e participe na construção do seu conhecimento, possibilitando, deste modo, a evolução de capacidades cognitivas, pessoais e sociais das crianças.

Palavras-chave: Aprendizagem; Crianças; Desenvolvimento; Escola; Interações

Children's interactions and knowledge construction

Abstract

Over time, mainly in recent years impacted by an epidemic, interactions between child-child and child-adult were visibly affected. Consequently, there is an immeasurable concern to encourage this social competence in children. However, in practice, it appears that, in some educational contexts, whether in Nursery School or in Primary Education, opportunities are not provided for children to interact. In this sense, the present internship report is the result of two pedagogical intervention projects, developed within the scope of the Internship Curricular Unit, of the Master's in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, whose main objective was to promote interactions and provide different and vast learning experiences.

The project took place in two public contexts, and it involved a heterogeneous group of twenty-five children of a Kindergarten and a group of twenty children from a second-year class.

Intending to answer the question "Do interactions contribute to children's learning and development?", it was assumed that an educational environment ruled by respect and mutual help would allow the child to feel welcomed and safe, which could encourage her/him (them) to develop his/her (their) maximum abilities, including interaction.

With this in mind, practical, creative and meaningful activities were promoted through a holistic perspective of knowledge and learning, favoring collaborative work, in order to achieve the defined pedagogical intervention and research goals. In this sense, after the diagnostic phase, the methodological options that could provide the development of transversal competences by the two contexts were outlined. To do so, the research-action methodology was used, with the aim of improving the quality of the teaching and learning process and guaranteeing the construction of knowledge, and attitudes of the educator, teacher and researcher.

This theme emerged from a participant observation and systematic reflection on the contexts, where it was possible to verify a great interest of the children in interacting with each other, although sometimes they did not know how.

In this regard, the relevance of creating moments rich in interactions, in a creative, dynamic and different way, in articulation with other areas of knowledge, allowing the child to have an active voice, interact and participate in the construction of their knowledge, allowing, thus, the evolution of children's cognitive, personal and social abilities.

Keywords: Learning; Children; Development; School; Interactions;

ÍNDICE

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiro	ii
Agradecimentos.....	iii
Declaração de integridade	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice de figuras.....	ix
Índice de tabelas.....	ix
Introdução.....	1
CAPÍTULO I - Contextos de intervenção e investigação.....	4
Caracterização do contexto de intervenção pedagógica	5
1.1. Educação Pré-Escolar.....	5
1.1.1. Caracterização do agrupamento.....	5
1.1.2. Caracterização da instituição	6
1.1.3. Caracterização do grupo de crianças.....	7
1.1.4. Organização do espaço educativo	8
1.1.5. Fundamentos e princípios educativos.....	10
1.2. Ensino no Primeiro Ciclo	10
1.2.1. Caracterização do agrupamento.....	10
1.2.2. Caracterização da instituição	11
1.2.3. Caracterização do grupo de crianças.....	12
1.2.4. Organização do espaço educativo	12
1.2.5. Fundamentos e princípios educativos.....	13
1.3. Justificação e relevância do tema para o contexto pedagógico.....	14
1.4. Objetivos do projeto.....	15
CAPÍTULO II – Fundamentação teórica	17
2.1. Interação.....	18
2.2. Competências sociais.....	20
2.3. Benefícios das interações	21
2.4. O papel do educador/professor na promoção de interações.....	23
2.5. Relevância das interações nos diferentes referenciais de ação pedagógica	25
2.5.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	26
2.5.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	28
2.5.3. Aprendizagens Essenciais	29

2.5.4. Análise dos documentos curriculares.....	30
2.6. COVID – 19, Isolamento Social e Consequências no Processo Educativo.....	31
CAPÍTULO III - Metodologia de investigação e intervenção pedagógica	33
3.1. Objetivos do Projeto	34
3.2. Procedimentos Metodológicos	35
3.3. Estratégias e instrumentos de recolha de informação.....	37
3.3.1. Observação participante.....	39
3.3.2. Notas de campo	39
3.3.3. Registos audiovisuais	40
3.3.4. Registos das crianças e reflexões semanais.....	40
CAPÍTULO IV - Desenvolvimento e Avaliação do Projeto de Intervenção e Investigação Pedagógica	42
4.1. Início e desenvolvimento do projeto	43
4.2. Síntese descritiva das atividades realizadas na educação pré-escolar	45
4.2.1. Atividades	52
4.3. Síntese descritiva das atividades realizadas com o primeiro ciclo	63
4.3.1. Atividades	70
CAPÍTULO V - Considerações finais.....	81
5.1. Conclusões, Aprendizagens e Limitações.....	82
Referências Bibliográficas	88
APÊNDICES.....	94
Apêndice 1 – Planificação da atividade – Exploração de folhas caducas, desenvolvida no pré-escolar	95
Apêndice 2 – Planificação da atividade – A Maria Castanha, desenvolvida no pré-escolar	96
Apêndice 3 – Planificação da atividade – A Árvore de Natal, desenvolvida no pré-escolar	97
Apêndice 4 – Planificação da atividade – Ciclo da água, desenvolvida no primeiro ciclo.....	99
Apêndice 5 – Planificação da atividade –Caça aos ovos, desenvolvida no primeiro ciclo	102
Apêndice 6 – Planificação da atividade –Receita, desenvolvida no primeiro ciclo	105

Índice de figuras

Figura 1 - Exploração e apanha de folhas caducas	52
Figura 2 - Aproveitamento das folhas para atividade prática.....	54
Figura 3 - Apresentação da história "A Maria Castanha"	57
Figura 4 - Jogo da apanhada.....	57
Figura 5 - Execução da árvore de Natal	59
Figura 6 - Decoração dos desejos de Natal	60
Figura 7 - Neve	61
Figura 8 - Enfeitar a árvore	61
Figura 9 - Capa do livro " A nossa árvore de Natal"	62
Figura 10 - Elaboração dos fantoches	70
Figura 11 - Treino da apresentação.....	70
Figura 12 - Barcos em origami.....	71
Figura 13 - Apresentação da história "A menina gotinha de água" a todas as turmas do 2.º ano.....	72
Figura 14 - Caça ao ovo.....	77
Figura 15 - Receitas realizadas com as famílias.....	78
Figura 16 - Receita da felicidade	78
Figura 17 - Capa para as receitas	79
Figura 18 - Exploração do livro de receitas	79

Índice de Tabelas

Tabela 1– Síntese das atividades realizadas na educação pré-escolar	51
Tabela 2 – Síntese das atividades realizadas com o primeiro ciclo.....	70

*Educação não transforma o mundo. Educação transforma pessoas.
Pessoas transformam o mundo.*

Paulo Freire

Introdução

O presente relatório, realizado no âmbito da unidade curricular Estágio, integra-se no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade do Minho, e norteia-se num projeto que engloba duas dimensões fundamentais, a investigação e a intervenção pedagógica.

Este tem como principais finalidades a documentação do processo de desenvolvimento e construção profissional, assim como o processo de desenvolvimento e construção de competências sociais e aprendizagens significativas das crianças intervenientes neste projeto, sustentado numa investigação pedagógica. O trabalho desenvolvido ficou marcado por uma constante reflexão e uma investigação sistemática, que auxiliou a desenvolver novas aprendizagens e consciencializou para novas práticas educativas, centradas nas crianças e no seu papel ativo durante o processo de ensino-aprendizagem.

Neste projeto utilizou-se a metodologia de investigação-ação já que esta “promove o posicionamento investigativo face à prática e à sua própria emancipação” (Moreira, 2001, citado por Fonseca, 2012, p. 18).

Foi desenvolvido num jardim de infância e numa escola de 1ª Ciclo do Ensino Básico da rede pública, procurando-se desenvolver as interações como contribuição para um conhecimento mais opulento e atrativo. Assim, a partir das observações e interações efetuadas nestas duas instituições, definiu-se o projeto de investigação e intervenção pedagógica intitulado “As interações das crianças e construção de conhecimento”. Este projeto visou a promoção de competências sociais de forma a perceber como e se as interações influenciavam e contribuíam, com tudo aquilo que englobam e estimulam, para as crianças aprenderem e se desenvolverem.

Deste modo, a intervenção refletida neste documento baseia-se nos fundamentos e princípios da pedagogia para a Infância, inerentes a qualquer contexto educativo, que reconhecem como as interações são essenciais, assim como defendem que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança.

Por conseguinte, este projeto alicerça-se numa perspetiva holística do saber e da aprendizagem, sendo fundamental a integração das diferentes áreas curriculares/conteúdos programáticos, utilizando recursos e estratégias metodológicas diversificadas que respeitem a individualidade de cada criança. Com isto viabiliza-se a construção de aprendizagens contextualizadas, diferentes e desafiadoras, encarando a criança como um “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver

todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 9). Isto verifica-se já que o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, onde a criança desempenha um papel dinâmico, sendo essencial o reconhecimento da sua capacidade para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, procura-se compreender, através da investigação e reflexão constante, as competências das atividades práticas, criativas e estimulantes que foram implementadas, promovendo interações para o desenvolvimento integral da criança e para a aquisição de competências úteis para a vida em geral, uma vez que ao propiciar “interações onde os alunos participem ativamente nas atividades, ... [adquirem] um maior conhecimento, para que, num esforço conjunto, a solução seja alcançada.” (Davis, Silva e Espósito, 2013, p.52).

Deste modo, o presente relatório, encontra-se dividido em cinco capítulos, assumindo a estrutura exibida.

No primeiro Capítulo é apresentado e caracterizado o contexto de intervenção e de investigação, ou seja, o agrupamento, a instituição, o grupo de crianças, o espaço educativo e os fundamentos e princípios educativos pelos quais orientei a implementação do projeto, quer no contexto de Educação Pré-Escolar, quer no contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De modo a finalizar este capítulo, é explanada a justificação e relevância do tema para o contexto pedagógico, bem como os objetivos de investigação e intervenção delineados para o projeto.

O Capítulo II destina-se à fundamentação teórica que sustenta esta investigação, sendo analisados e clarificados conceitos e ideias relacionadas com a temática em questão, revendo algumas contribuições teóricas que fundamentam e norteiam o projeto.

Relativamente ao terceiro Capítulo, intitulado de Metodologia de Investigação e Intervenção Pedagógica, retomam-se os objetivos de intervenção e investigação pedagógica, abordando a metodologia utilizada e as estratégias de recolha e análise de dados obtidos durante a realização do projeto de intervenção-investigação proposto.

No Capítulo IV exibe-se uma síntese descritiva das atividades desenvolvidas em cada contexto educativo, realçando-se aspetos essenciais da implementação dessas atividades. Procede-se também à apresentação e análise dos resultados de algumas atividades desenvolvidas em cada um dos contextos educativos e realiza-se uma descrição e análise mais detalhada de cada uma delas, tendo em vista as informações recolhidas e os objetivos de intervenção e investigação pedagógica previamente definidos, recorrendo às reflexões semanais, às notas de campo, aos registos fotográficos, de vídeo e de áudio e

aos trabalhos desenvolvidos pelas crianças e alunos, de modo a compreender as aprendizagens construídas pelas crianças, mediante as evidências apresentadas.

No último capítulo, capítulo V, tecem-se algumas considerações finais sobre todo o processo de investigação e intervenção desenvolvido, bem como sobre o seu impacto formativo e suas potencialidades na formação de um profissional de educação.

Por fim, serão apresentadas as referências bibliográficas onde constam todas as fontes citadas e fulcrais para a realização deste documento e os apêndices e anexos essenciais para o desenvolvimento do projeto.

Todo este trabalho visa representar as principais aprendizagens, experiências e vivências realizadas em momentos de constante interação, reflexão, cooperação e partilha com todos os intervenientes de ação educativa.

CAPÍTULO I

CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Caracterização do contexto de intervenção pedagógica

Neste primeiro capítulo é apresentada uma caracterização dos dois contextos educativos onde foi realizada toda a prática investigativa e interventiva (pré-escolar e 1.º ciclo). Este capítulo está dividido em tópicos, que são cruciais para a compreensão da intenção deste projeto de investigação e intervenção. Contém a contextualização de cada agrupamento, das instituições, dos grupos de crianças, dos espaços educativos e os fundamentos e princípios educativos pelos quais regi a intervenção pedagógica, quer da Educação Pré-Escolar, quer do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, partindo da observação do contexto, das interações criadas e da leitura e análise dos documentos institucionais disponibilizados. Seguidamente é explanada a justificação do tema e a sua relevância para o contexto pedagógico, assim como a questão e os objetivos de intervenção e investigação pedagógica pelos quais orientei todo o meu projeto.

Importa referir que todo este capítulo foi escrito tendo em conta todas as informações reunidas através da minha observação bem como através da leitura e análise de documentos orientadores da instituição, cedidos pelas equipas docentes.

1.1. Educação Pré-Escolar

1.1.1. Caracterização do agrupamento

O Agrupamento de Escolas (AE) onde estagiei pertence ao concelho de Vila Nova de Famalicão e é constituído por onze estabelecimentos, que abrangem o Ensino desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Estes onze estabelecimentos encontram-se dispersos pelas freguesias da cidade supracitada.

Este agrupamento tem como missão dar respostas às necessidades sociais e proporcionar “ferramentas diversificadas que possibilitem a exploração das suas capacidades intelectuais, físicas e artísticas, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Projeto Educativo do agrupamento em questão).

Assim, o presente agrupamento é caracterizado por ser fomentador da inclusão e por considerar a diversidade, respeitando cada criança/aluno/a, tendo em conta as suas características e necessidades. Para além disso, este AE defende que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; que a criança deve ser vista como sujeito e agente do processo educativo, já que o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num

contexto de interação social, onde a criança desempenha um papel dinâmico, sendo essencial o reconhecimento da sua capacidade para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem; que deve ser dada uma resposta a todas as crianças, lembrando que o acesso à educação é também um direito de todas as crianças e, por fim, que deve existir a construção articulada do saber.

1.1.2. **Caracterização da instituição**

A instituição onde realizei o estágio em Educação Pré-Escolar foi num jardim de infância de cariz público, situado numa zona rural, no concelho de Vila Nova de Famalicão.

Este jardim de infância está inserido no rés-do-chão de um edifício pertencente à Junta de Freguesia, que foi adaptado para funcionar como tal. É composto por duas salas de atividades, um gabinete, um polivalente que era apenas utilizado pela sala 1 devido ao covid, um refeitório utilizado apenas pela sala 2 pelo motivo referido anteriormente e uma casa de banho com divisórias. Tem ainda um parque exterior que é maioritariamente utilizado pela sala 2 devido à proximidade da sala e um grande espaço exterior envolvente.

Um dos pontos positivos da localização deste jardim de infância é o facto de ser envolvido por um amplo espaço exterior, um enorme jardim e espaços perto disponibilizados pelos proprietários, como é o caso da floresta e do pomar onde se consegue praticar um pouco da metodologia *Forest School* (para além do MEM, Movimento de Escola Moderna, e do *High Scope*).

Este modelo pedagógico proporciona aprendizagens em contexto de natureza, promovendo a importância da brincadeira livre, com base na observação, colaboração, exploração, descoberta e interação entre pares e adultos.

Possui ainda, nas redondezas, um parque infantil e uma horta que, apesar de estes serem espaços públicos, são utilizados maioritariamente e quase diariamente pelas crianças da instituição.

Relativamente às divisões das instalações, estas não são as melhores, revelando-se espaços pequenos para as suas funções. Todavia, a instituição possui ares condicionados, o que torna os espaços mais acolhedores durante o inverno e frescos no verão, e são áreas luminosas devido à existência de janelas e de portas de vidro.

Relativamente ao mobiliário e ao material didático são variados de acordo com as necessidades e os interesses das crianças, existindo em quantidade suficiente para os grupos e vão sendo adquiridos ao longo do tempo com verbas do Ministério da Educação, da Câmara Municipal e da Junta de Freguesia, bem como da colaboração dos pais e da comunidade.

É ainda de salientar, nesta instituição, a boa relação que existe entre esta e as famílias/comunidade. Devido à importância da família para o desenvolvimento da criança, é fundamental que através das relações estabelecidas por meio da comunicação e interação, haja uma relação de proximidade entre o jardim de infância e a família, visto que a criança passa a maioria do seu tempo na instituição educativa. Assim, este jardim de infância presa e promove diversas atividades colaborativas das famílias e das comunidades, melhorando os espaços disponíveis para as crianças (por exemplo, algumas famílias deslocaram-se ao espaço exterior da instituição para colocarem alguns troncos para que as crianças desenvolvessem o seu equilíbrio).

De frisar que ao ser um jardim-de-infância com duas salas, a sua capacidade não é muita e neste ano letivo encontram-se 51 crianças com grande assiduidade. No entanto, e apesar do elevado número de inscrições, a frequência no próximo ano letivo deverá diminuir, devido à redução do número de alunos por turma, por haver crianças com necessidades educativas específicas.

1.1.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, sendo catorze meninos e onze meninas. Dessas vinte e cinco crianças, duas tinham cinco anos (feitos em novembro e dezembro), dezasseis detinham quatro anos e sete possuíam três anos. De salientar que a maior parte do grupo era o primeiro ano que frequentava esta instituição e existia, pelo menos, uma criança sinalizada com necessidades educativas específicas. Uma das crianças, até ao final do meu estágio, não frequentou o horário habitual do jardim de infância devido a uma má adaptação por parte da mesma (principalmente nas horas das refeições) e da facilidade da família em ficar com ela em casa, ficando poucas horas na instituição de cada vez que ia.

O facto de ser um grupo heterogéneo levou a que as crianças ficassem sujeitas a um ambiente social rico e complexo que contribuiu para uma maior facilidade na interação social e uma maior competência cognitiva, promovendo assim um desenvolvimento articulado nestes dois domínios, enriquecendo a minha investigação. Assim, ao promover a interação social da criança, contribuímos para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, bem como para a troca e partilha dos conhecimentos e saberes entre as crianças, benéfico na construção de diferentes aprendizagens das crianças, a nível individual e coletivo.

No geral, era um grupo assíduo, pontual, aventureiro e autónomo. Eram crianças ativas que demonstravam interesse pelas atividades, contudo, algumas revelavam uma certa dificuldade em realizá-las até ao fim. Manifestavam, também, interesses diversificados como era o caso dos jogos,

animais, as áreas presentes na sala (expressão plástica, casa, construções, biblioteca, ciências e jogos), ouvir e contar histórias, participar em conversas e realizar trabalhos propostos.

A relação entre a educadora e o grupo de crianças demonstra a existência de uma enorme cumplicidade entre os mesmos, sendo constantes os afetos e cuidados, o que resulta numa relação de interações positivas. Todas as crianças são escutadas podendo participar e contribuir com as suas ideias e opiniões sem serem censuradas por certo ou errado, mas valorizadas na sua participação.

De evidenciar que neste meu período de estágio, apesar do Covid-19 não ter dado tréguas, a assiduidade das crianças manteve-se, sendo que a maior parte dos dias estavam sempre entre vinte e vinte e quatro crianças.

1.1.4. Organização do espaço educativo

A disposição do espaço educativo e tudo o que ele abrange são elementos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), uma boa organização da sala impulsiona um bom funcionamento diário de atividades orientadas, atividades livres, pausa, entre outros momentos, e, conseqüentemente, o bem-estar de quem nela permanece diariamente. Assim, torna-se responsabilidade do educador organizar um espaço educativo favorável ao desenvolvimento das crianças, um espaço que aumente a curiosidade e a motivação para aprender, onde elas se possam mover livremente e explorar o meio envolvente respeitando a sua liberdade e espontaneidade.

Assim, esta sala estava organizada consoante as áreas de trabalho tendo área da biblioteca, área das ciências, área das construções, área da casa e uma área central que serve para a área dos jogos e a área da expressão plástica. Existiam ainda instrumentos musicais que podiam ser usados, mas devido ao pouco espaço da sala não era possível haver a área da música. Noutros anos era facilmente resolvido pois utilizavam o espaço perto da outra sala, mas como no decorrer do estágio a pandemia ainda estava ativa, não podiam utilizar esse espaço assim como a outra sala não podia utilizar a zona do refeitório.

Todas estas áreas correspondiam aos diferentes interesses das crianças e nelas podíamos encontrar materiais diversificados e apelativos que satisfaziam os desejos das mesmas. Em cada área havia diversas preocupações: ter um número significativo de crianças em cada área para que consiga trabalhar/brincar em simultâneo com outras; ter os materiais o mais próximo possível da realidade e das vivências das crianças; e, por fim, ter em cada área o material organizado e etiquetado com cores,

números e letras para que as crianças consigam fazer uma clara associação e para as ajudarem a conhecer o lugar das coisas, facilitando assim a arrumação dos materiais.

De salientar que as áreas estavam sujeitas a alterações, consoante a evolução, os interesses e as necessidades do grupo.

Deste modo, a área da casa era composta por mobiliário de quarto e cozinha, além de materiais referentes à limpeza, que permitiam à criança desenvolver o jogo simbólico e a sua imaginação. Através das observações e da participação nas brincadeiras das crianças, percebi a importância desta área para a assunção e imitação de papéis sociais intimamente ligados ao quotidiano das crianças. Era frequente ver as crianças representar acontecimentos vivenciados, como, por exemplo, a visita da avó ou a confeção de uma refeição.

Ao lado desta área estava situada a área das construções, com legos, blocos grandes e pequenos, placas de madeira, cones de plástico, uma pista de comboios em madeira, animais e carros, arrumados em caixas com uma cor particular para a sua arrumação ser mais fácil. A abundância e diversidade de materiais permitia e incentivava a que as crianças estimulassem a sua imaginação e criatividade durante as suas construções.

Na área das experiências, as crianças tinham acesso a material diverso como areia, água, frascos, lupas, pipetas, e outros materiais para as crianças utilizarem nos seus ensaios. Existia, igualmente, um móvel repleto de elementos da natureza, que as crianças podiam explorar livremente.

Na área da biblioteca, as crianças dispunham de um sofá, uma estante com os livros diversificados e ainda uma mesa com dois computadores ao dispor do grupo.

Por fim, a área central servia tanto para a área da expressão plástica como para a área dos jogos. A área da expressão plástica estava equipada com material diversificado para pintura, desenho, colagem, modelagem, instrumentos de recorte e materiais recicláveis e era dado, às crianças, a liberdade de escolherem os materiais que pretendiam usar, estando todos ao seu alcance. Já a área dos jogos possuía jogos de encaixe, puzzles, jogos de enfiamento, jogos de raciocínio lógico e jogos matemáticos. Neste espaço as crianças desenvolviam atividades individualmente ou com os seus pares.

Dizer ainda que existiam diversos placards de cortiça nas paredes para afixar as produções do grupo. De acordo com as OCEPE (2016, p. 26), no jardim de infância “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos.”.

Relativamente à dimensão da sala é ainda importante referir que não tinha uma área muito grande, mas era suficiente para uma construção e partilha de saberes.

1.1.5. Fundamentos e princípios educativos

Nesta instituição as educadoras regiam-se por mais do que uma metodologia, adequando e alcançando todas as crianças, sendo os princípios educacionais o Modelo Curricular *High/Scope*, o Modelo Curricular Movimento Escola Moderna e o *Forest School*. Deste modo, orientei a minha intervenção tendo em conta aspetos cruciais dos princípios educacionais referidos, dado que, tal como a Educadora cooperante, tentei tirar o melhor partido de cada um deles, de forma a proporcionar às crianças experiências, vivências e aprendizagens diferenciadas, enriquecedoras e estimulantes. Durante toda a minha intervenção, tive também atenção aos documentos essenciais como as OCEPE e o Projeto Educativo do agrupamento, ao ambiente físico, à rotina diária e aos diversos tipos de interações.

Ouvi a voz da criança, sendo sensível à a sua opinião e pondo-a em prática, tendo em atenção o seu interesse e o seu desenvolvimento, de forma a promover a sua autonomia. Para a construção de uma aprendizagem ativa, desenvolvi atividades estruturadas através da contribuição do adulto e da criança e, para além disso, o espaço, os materiais e o tempo foram organizados tendo em conta as necessidades de desenvolvimento e os interesses da criança.

As atividades, por sua vez, foram pensadas de modo a proporcionarem um tempo de experiências educacionais ricas e variadas, promovendo interações positivas, podendo estas serem desenvolvidas em pares, em pequenos grupos ou em grande grupo. Em todas as atividades realizadas as crianças tiveram a oportunidade de se expressarem livremente, de expor os seus interesses e de revelarem os seus conhecimentos proporcionando uma construção de saber em grupo, não descurando o tempo de brincar, explorar e expor.

Toda a minha intervenção foi realizada tendo em conta as potencialidades de todas as crianças e sendo estas vistas como seres independentes e autónomas, enquanto agentes ativas do seu próprio processo educativo.

1.2. Ensino no Primeiro Ciclo

1.2.1. Caracterização do agrupamento

O Agrupamento de Escolas (AE) onde decorreu a intervenção situa-se numa vila em forte expansão, que beneficia de uma boa localização geográfica, já que se situa no meio de uma importante

ligação rodoviária que a coloca no itinerário principal de duas grandes cidades: Guimarães e Vila Nova de Famalicão.

Esta região apresenta-se como um importante parque industrial onde mais de oitenta por cento da produção é têxtil, havendo também fábricas de calçado e de acessórios para a indústria automóvel.

O AE está inserido num espaço geográfico com especificidades socioeconómicas próprias e integra alunos residentes de várias freguesias, em que todas as freguesias são servidas por transportes escolares e transportes públicos. A área pedagógica deste agrupamento é intermunicipal, estando ao serviço de uma população caracterizada por apresentar ainda uma baixa escolaridade presente numa percentagem significativa de núcleos familiares. Acresce o facto de, em algumas situações, o nível ocupacional e a condição económica marcarem a pouca importância atribuída à escola e o fraco acompanhamento da vida escolar dos alunos por parte das famílias.

O Agrupamento em questão engloba três jardins-de-infância; cinco escolas básicas do primeiro ciclo; uma escola básica dos segundo e terceiro ciclos; e, por último, uma escola do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário (escola sede). É um agrupamento com currículos diversificados e pluralidade de ofertas formativas vocacionadas para a educação básica e secundária, mas também para dar resposta à formação de adultos, sendo, pois, uma instituição escolar aberta às necessidades da comunidade.

1.2.2. **Caracterização da instituição**

O centro escolar onde realizei o meu estágio de primeiro ciclo pertence ao concelho de Vila Nova de Famalicão e é relativamente recente, teve a sua abertura em 2012. Com a abertura houve, consequentemente, a desativação de cinco escolas.

Atualmente, a escola funciona com as valências de jardim-de-infância, primeiro ciclo e sala de apoio à aprendizagem para alunos com perturbações do espectro do autismo.

Em termos de área, o edifício escolar é bastante grande. É formado por três blocos e cada um é constituído por dois pisos. Tem vinte e duas salas de aula, uma das quais totalmente equipada com computadores, uma sala multifunções, biblioteca, cantina, casas de banho e sala dos professores. No espaço exterior possui uma parte coberta e protegida do vento onde são expostos vários trabalhos tanto do 1.º ciclo como do pré-escolar, um parque infantil (destinado às crianças do jardim-de-infância), diversos espaços ajardinados. A escola possui também dois campos de futebol de relva sintética, em que a sua utilização durante os tempos livres é distribuída pelos quatro anos de escolaridade primária,

tendo cada turma direito à sua utilização para a prática de futebol no seu respetivo horário devido aos constrangimentos do covid.

Neste ano letivo tem a funcionar duas turmas do pré-escolar, duas do 1.º ano de escolaridade, três do 2.º ano, três do 3.º e três do 4.º ano, num total de 280 alunos.

1.2.3. Caracterização do grupo de crianças

Segundo Ferreira (2004, p.65), qualquer criança é detentora “de uma experiência social única”, o que faz com que ela seja diferente de todas as outras. Ao caracterizarmos a turma, estamos a observar as diferenças de cada um e os aspetos que têm em comum, de modo a ajustar a nossa prática aos seus interesses.

A turma do 2.º ano de escolaridade onde estagiei era constituída por vinte alunos, sendo onze meninas e nove meninos. Destes, há um aluno com necessidades educativas especiais (Distrofia Muscular Duchenne). Todos os alunos estão a frequentar o 2.º ano pela primeira vez e a média de idades é de 8 anos.

A maioria dos alunos apresentava bom comportamento e compreendia e obedecia às regras estabelecidas, contudo, por vezes eram um pouco faladores. Sentiam imensas dificuldades em manterem-se concentrados durante algum espaço de tempo, dispersando-se com facilidade, embora de um modo geral, a turma se revelasse bastante interessada e participativa.

A relação entre a professora e o grupo de crianças demonstrava a existência de uma enorme cumplicidade e respeito entre os mesmos, sendo constantes os afetos e cuidados, o que resultava numa relação de interações positivas

No geral, eram alunos assíduos e pontuais, afetuosos e respeitadores de regras. Gostavam de aprender, eram empenhados e interessados. Deste modo, a sua evolução, ao longo do semestre foi bastante significativa.

1.2.4. Organização do espaço educativo

Lino (2013) recorda Freinet (1973) quando o mesmo defende que os espaços físicos, para além de proporcionar boas condições de higiene e segurança às crianças e ao pessoal, devem ser espaços arejados, com boa luz natural e salas espaçosas. O espaço, que diz respeito ao espaço físico, é um local no qual se pretende a realização de atividades, caracterizado por materiais didáticos, objetos, pelo mobiliário e também pela decoração (Teixeira e Reis, 2012).

A sala de aula era relativamente espaçosa e encontrava-se bem organizada. Como tinha três janelas de grandes dimensões, recebia bastante luz solar, o que a tornava bem iluminada. Era composta por 12 mesas escolares duplas, 2 secretárias, um armário embutido na parede, onde eram guardados os materiais escolares, um placar em cortiça onde eram expostos os trabalhos realizados pela turma, uma bancada com 3 lavatórios, um quadro branco, um quadro interativo e um computador, utilizado, na grande maioria das vezes, pela professora cooperante.

Relativamente à organização das mesas, estas encontravam-se dispostas em filas. Esta disposição devia-se aos constrangimentos pela covid-19 e também pelo bom funcionamento da turma nesta organização de mesas, contudo, não era permanente e era alterada sempre que necessário para realizar diferentes atividades. Neste sentido, Arends (1999, p.94) revela que “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções”. Teixeira (2014) acrescenta ainda que a organização da sala de aula não tem de ser definitiva, mas sim flexível, na medida em que o/a professor/a é o responsável por essa organização, devendo ter sempre em conta os objetivos e atividades propostas, com o intuito de os alcançar com êxito.

1.2.5. Fundamentos e princípios educativos

Para a minha intervenção, recorri a diferentes métodos e técnicas de recolha de informação. Desta forma, através de uma abordagem de natureza qualitativa, foram utilizadas como técnicas: a observação direta (participante e não participante) e a observação indireta (pesquisa e análise documental).

Orientei toda a minha prática nos documentos base que sustentam os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, inerentes a qualquer contexto educativo e que sustentaram todas as atividades desenvolvidas. Esses documentos foram: as Aprendizagens Essenciais, os programas e as metas curriculares para o 2.º ano de escolaridade, as aprendizagens essenciais destinadas ao 2.º ano de escolaridade, o Programa de 1.º Ciclo, o Projeto Educativo do Agrupamento e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, tirando o melhor partido de cada um deles, apropriando à atividade que queria lecionar, de forma a proporcionar às crianças experiências, vivências e aprendizagens dinâmicas, enriquecedoras e estimulantes. Todos estes documentos serviram também como orientação curricular para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.

Saliento que, durante a minha intervenção pedagógica, tentei ter sempre presente alguns princípios fulcrais como a cidadania e o desenvolvimento, a inclusão, a coerência e flexibilidade, a

adaptabilidade e ousadia, a sustentabilidade e a estabilidade, visto que qualquer profissional da ação educativa deverá reger-se por estes princípios.

Ademais, tive sempre em conta a individualidade de cada criança, e, conseqüentemente, desenvolvi atividades que permitissem tirar partido de todas as suas potencialidades, valorizando os seus saberes e escutando as suas ideias e interesses, envolvendo-as ativamente no processo educativo, adotando práticas pedagógicas diferenciadas, contribuindo para o enriquecimento de experiências e criação de oportunidades de aprendizagens recíprocas.

Por fim, realço que a minha investigação e intervenção foi feita no sentido de criar condições estruturais para que as crianças aprendessem a trabalhar colaborativamente, aprendessem com as interações provocadas ou sucedidas enquanto agentes ativos do seu processo educativo, promovendo, assim, o desenvolvimento co-constutivo do processo de aprendizagem.

De evidenciar que tentei abordar e explorar todas as áreas de conteúdo de forma integrada, tornando as aprendizagens mais significativas e, ainda, incitar o espírito crítico e a união do grupo/turma. Tal como elucidam Xavier e Soares (s.d.), “a interdisciplinaridade tem por principal objetivo contribuir para que tenhamos um processo de ensino-aprendizagem mais unificado, permitindo o desenvolvimento do indivíduo na sua plenitude” (p.9).

1.3. Justificação e relevância do tema para o contexto pedagógico

Para a elaboração do projeto tive em conta tudo o que observei no contexto, dando importância ao grupo, aos seus interesses, aos seus gostos e às suas necessidades. O grupo, em geral, era ativo, impulsivo e aderiu com entusiasmo às atividades propostas pela educadora. Eram crianças bem-dispostas, interessadas, que gostavam de colaborar e interagir. Tinham uma boa relação com os adultos e tinham um bom sentido de colaboração, interação e partilha. Eram crianças que gostavam de conversar e de partilhar novidades, no entanto, o grupo possuía muitos elementos que ainda se dispersam nas conversas de grande grupo, sendo que a sua capacidade de atenção/concentração ainda era bastante reduzida.

No decurso das semanas de observação, verifiquei que as interações entre crianças apareciam muito naturalmente, quer em momentos de projetos e de atividades como em situações ou problemas com que o grupo se ia debatendo. Partindo desta observação, decidi, então, perceber quais os benefícios das interações entre as crianças e qual o seu contributo no desenvolvimento das mesmas. Assim, pretendo compreender como é que as interações influenciam e contribuem com tudo aquilo que engloba e estimula, para a criança se desenvolver.

Na turma de 1.º ciclo fez todo o sentido continuar com o mesmo tema de investigação e intervenção uma vez que havia muitas interações em grande grupo e no intervalo também verificava o mesmo.

Desta forma, a questão de pesquisa recaiu em saber se: “As interações contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças?”. Mais uma vez saliento que este tema surgiu através de observações feitas, uma vez que as crianças demonstram ter afetividade e entreaajuda entre elas. No tempo de atividades e projetos nas áreas, acabavam sempre por se juntar (maioritariamente em pares) e auxiliarem-se, interagindo umas com as outras. Acontecia o mesmo no exterior, mas daí resultavam grupos um pouco maiores.

Acredito que as interações têm um papel fundamental na constituição e desenvolvimento humano e tanto os espaços interiores como os espaços exteriores ocasionam inúmeras oportunidades de interações sociais, onde a criança consegue resolver os problemas com a ajuda do outro ou com troca de ideias, conseguindo posteriormente ser autónoma nas resoluções.

1.4. Objetivos do projeto

Os objetivos, relativamente ao meu projeto, estão divididos em duas categorias, os de investigação e os de intervenção. Os objetivos de investigação referem-se ao conhecimento que preciso de construir, já os objetivos de intervenção são focados na ação pedagógica a desenvolver com as crianças.

De investigação:

- Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto;
- Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações;
- Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente.

De intervenção:

- Promover a voz da criança na ação pedagógica;
- Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro;
- Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma;
- Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.

Estes objetivos tiveram apenas um pequeno ajuste após as primeiras semanas de observação em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Senti a necessidade de alterar no 2º objetivo de intervenção de “favorecer a comunicação entre pares” para “favorecer a comunicação em grupo” devido à grande participação de todos e interação em grande grupo/turma.

CAPÍTULO II

Fundamentação Teórica

No presente capítulo são elucidados alguns conceitos teóricos que ajudaram a sustentar o projeto de investigação e serviram de base na fundamentação das práticas pedagógicas. Deste modo, torna-se pertinente refletir sobre o conceito de interação, o que este potencia, e de que forma contribui para o desenvolvimento e construção de aprendizagem e desenvolvimento na criança. É necessário também pensar, através de uma perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem, nas mudanças da escola no contexto atual e as consequências que a covid-19 provocou na mesma. Por fim, são analisados os documentos formais relativos à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a perceber de que forma é que estes abordam as interações no contexto educativo. Reconhecendo-se a importância dos conceitos em análise para o futuro de cada cidadão, importa agora compreender o seu significado.

2.1. Interação

A construção de conhecimento não ocorre isoladamente; a aprendizagem é construída através de interações. Para Ferreira (2010, p.1171), interação significa “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca”.

Vygotsky (1987) considera as interações sociais a gênese do desenvolvimento cognitivo, atestando que é por meio das trocas interpessoais estabelecidas nas interações que ocorre este processo este relacional e a aprendizagem humana.

Segundo Schaffer (1996, citado por Arezes e Colaço 2014, p. 113), interação é o comportamento das pessoas que se envolvem/participam em qualquer atividade que implique a participação ativa de mais do que uma pessoa, e isto verifica-se, por exemplo, numa conversa, num conflito ou num jogo. Assim, para haver interação, é fundamental que os indivíduos tenham a capacidade de se envolverem e prestarem atenção à outra pessoa, uma vez que a interação é entendida como um espaço de trocas comunicativas.

Relativamente às interações entre crianças, desde cedo que as crianças, até mesmo os bebés, interagem uns com os outros através de sorrisos, olhares, gestos, toques e sons vocais. Todavia, tal como indica Nunes (2017, p. 42), “consoante o desenvolvimento da criança, a linguagem verbal começa a ser cada vez mais utilizada como forma de expressão, o que a leva a ganhar um maior domínio relativamente às interações realizadas pelas crianças no decorrer das suas brincadeiras.”. Contudo, as interações nos primeiros anos de vida têm características mais particulares, pois existem diversos fatores que as influenciam, nomeadamente, as experiências familiares e os contextos na creche/pré-escolar, entre outros.

O primeiro contato que o ser humano tem com o meio social é por meio da família, que lhe possibilita aprender a fazer uso da linguagem, simbologia e de condutas sociais passadas de geração em geração. Borsa (2007, p.2) salienta que “a criança quando nasce já é membro de um grupo social, pois suas necessidades básicas estão inevitavelmente ligadas às outras pessoas”. Dessa forma, as interações sociais surgem e permanecem ao longo de toda a vida humana.

De salientar que estas interações se tornam mais benéficas quando são entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes díspares, isto é, com grupos heterogêneos, facilitando assim o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 24) clarificam isso mesmo dizendo que “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.” Também Vygotsky, de acordo com a sua teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), realça que quando uma criança interage com outra de um nível de desenvolvimento mais elevado, compreende através da interação social, processos, conhecimentos e valores que até pode não os saber identificar no instante em que os usa (Carvalho, 2014).

Deste modo, a promoção das interações entre pares de crianças, em idade de creche e jardim de infância, favorece o desenvolvimento das mesmas e pode constituir a base de futuras competências sociais, sendo que, nos primeiros anos de vida, os pares incentivam a exploração do ambiente físico e social, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Assim sendo, o educador/professor tem um papel importantíssimo neste processo. De acordo com Arezes e Colaço (2014, p. 118), este “pode orientar as crianças nas suas interações e proporcionar experiências promotoras de cooperação, em particular nos primeiros anos de vida em que as bases da competência social são apenas emergentes.”. Por conseguinte, cabe ao educador/professor proporcionar oportunidades para que as crianças interajam entre elas, ajudando-as e apoiando-as sempre que necessário. Essas oportunidades surgem, nomeadamente, através da organização do espaço, da rotina, da própria organização do grupo, por exemplo, formando pares, bem como da participação direta nas interações entre as crianças, comunicando com elas, servindo deste modo como um andaime para as mesmas.

Todas estas oportunidades mencionadas devem ser refletidas e adequadas ao ritmo de cada criança, vendo esta como um ser individual com as suas características. Assim, é importante que as rotinas sejam flexíveis e baseadas nas necessidades das crianças pois são fundamentais para a compreensão dos acontecimentos e do mundo que a rodeia, devendo ser intencionalmente planeadas.

Não obstante, o profissional de educação deve ter uma postura interessada, disponível e atenta, mas não demasiado intrusivo, concedendo oportunidade às crianças de se envolverem nas interações com os demais. Tem ainda uma importante função que é a de “assegurar o bem-estar e envolvimento das crianças, pois partindo da experiência da criança, o educador constrói significados através das suas expressões, palavras e gestos” (Arezes e Colaço, 2014, p. 120). Quando as crianças estão bem e se sentem bem isso traduz-se no bem-estar emocional, refletindo a alegria e autoconfiança da criança, causando assim uma disponibilidade imediata para receber uma diversidade de estímulos e para se envolverem mental e fisicamente.

Se as crianças se sentirem bem e se sentirem parte integrante, seguras, protegidas, confortáveis e amadas, através das interações e estimulando o espírito de equipa, os elementos do grupo com mais dificuldades em participar e expressarem-se, sentir-se-ão mais confiantes e capazes para tal. Tal como é referido nas OCEPE (2016, p. 25), quando

as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras.

A forma como as crianças criam as suas relações e interações com os outros e com o mundo possibilita o desenvolvimento de atitudes, valores e competências que integram o alicerce de uma aprendizagem de qualidade e bem-sucedida, não só ao longo da formação escolar das crianças, mas também ao longo de toda a sua vida, promovendo uma cidadania autónoma, consciente e solidária (Silva et al., 2016).

2.2. Competências sociais

Uma das vantagens das interações passa pelo estímulo ao desenvolvimento das competências sociais das crianças. Tal como salienta Arezes e Colaço (2014) “desde o início, as experiências sociais moldam a compreensão social da criança e as suas expectativas” (p. 175). Neste sentido, é importante que a criança seja entendida como um ser competente de construir significados sobre o mundo a partir das suas experiências, sendo por isso fundamental proporcionar, desde cedo, oportunidades à criança para interagir com os seus pares, construindo ativamente as suas aprendizagens.

Para se entender o que são as competências sociais, segundo Canha e Neves (2008, p.15), devemos esclarecer cada palavra. Assim, competência é “definida como a adequabilidade e qualidade da execução global de uma tarefa particular”, já o termo social “é o adjetivo que caracteriza o interesse

pela componente social do comportamento da pessoa, ou seja, pelas implicações sociais que o comportamento humano tem, seja este público, privado, verbal, motor ou autônomo.”

Outros autores definem competências sociais como um repertório de comportamentos socialmente aceitáveis, exibidos por um indivíduo em situações sociais, de modo a conseguir um adequado relacionamento interpessoal (Machado, 2020). Partilhar, ajudar, agradecer, pedir desculpa ou dizer “por favor”, são alguns exemplos de aptidões sociais. Desta forma, as crianças com capacidade de as expressar serão bem-sucedidas nas relações que estabelecem e serão capazes de dar uma resposta positiva, tornando-se aptas a contribuírem para o seu próprio bem-estar e daqueles que as rodeiam.

Deste modo, é de extrema importância o desenvolvimento de competências sociais desde cedo, tendo a educação pré-escolar uma grande relevância. É nas instituições educativas que as crianças passam grande parte do seu tempo e é na infância que estas aprendizagens são mais bem permeabilizadas, pois trata-se de um “espaço, repleto de inúmeras oportunidades de aprendizagem e crescimento, que a criança aprende a estabelecer relações com outras pessoas, para além da sua família, estimulando o desenvolvimento das suas relações interpessoais.” (Machado, 2020, p. 35). Assim, o ambiente do jardim-de-infância constitui um dos principais recursos de intervenção e de prevenção, para promover um crescimento social saudável das crianças, com uma constante comunicação com a família.

À semelhança da maior parte das aprendizagens que as crianças constroem durante os primeiros anos, também as aprendizagens sociais devem ser adquiridas e reforçadas sobretudo mediante processos interativos, ou seja, promover atividades onde as crianças possam interagir e observar as interações com os outros (Vale, 2009, citado por Brás e Reis, 2012).

2.3. Benefícios das interações

As interações desempenham um papel significativo na apreensão de conhecimentos e na aquisição de competências, na socialização e na afetividade. Aprende-se, entre muitas outras coisas, a respeitar os ritmos dos outros e a gerir as relações com os outros. Estas interações das crianças com os outros constituem situações potencializadoras de novas aprendizagens, tendo contributos importantes para o seu bem-estar e desenvolvimento (Ladd e Coleman, 2010).

Entre crianças, assim como entre crianças e adultos, as interações oferecem benefícios, nomeadamente, “apoio emocional em contextos não familiares, a oportunidade de brincar com um igual, e experiências de liderança, seguimento dos outros, apresentação de sugestões, experimentação

de ideias, negociação e compromisso” (Hohman e Weikart, 2011, p. 602). Segundo os autores, as interações podem adotar diversas ações, como por exemplo: contribuir para o desenvolvimento da linguagem, extensão do léxico; trabalharem nas mesmas atividades; planearem juntas. Para além do supracitado, as relações sociais estabelecidas são essenciais para o desenvolvimento da criança, uma vez que lhe possibilita “a aquisição de um amplo novo mundo de aptidões, como por exemplo, a empatia, a necessidade de ter em conta a perspetiva do outro, a negociação e a cooperação” (Brás e Reis, 2012, pp. 137-138).

Ladd e Coleman (2002), defendem que “a partir dos 3 anos as crianças são mais capazes de conceptualizar, reflectir sobre e descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas” (p.123), no entanto, as interações e as relações entre as crianças desenvolvem-se muito antes dessa faixa etária. Vasconcelos et. al (2003, p.293), afirmam que o “equipamento sensorial e expressivo facilita a comunicação, a interação e a aprendizagem com o outro desde o nascimento”, o que se traduz em interações sob diferentes formas de ações motoras, verbais, de imitação, de comunicação não-verbal, e, também, da partilha de brinquedos.

Duarte, Alves e Sommerhalder (2017) realizaram uma investigação com o principal objetivo de compreender de que forma o brincar com outras crianças influencia a construção da identidade e concluíram que, através do brincar, as crianças interagem e criam relações devido à organização das brincadeiras, à escolha dos brinquedos e à criação de regras. No entanto, estas interações nem sempre são positivas, uma vez que segundo os autores, o brincar pode levar à criação de conflitos, devido ao facto de por vezes, as crianças não serem capazes de “dialogarem, dividirem, compreenderem o outro ou defenderem seus interesses e direitos” (Duarte, Alves e Sommerhalder, 2017, p. 169). Por isto, as interações traduzem-se como mais ricas ou menos ricas de acordo com a qualidade dos diálogos entre pares e com os adultos, para além de resultarem na compreensão da funcionalidade da linguagem na comunicação.

Em suma, as interações desde os primeiros anos de vida podem ser bastante complexas, uma vez que exigem que as crianças sejam capazes de regular o seu comportamento e que tenham a capacidade de interpretar o outro (Brownell e Hazen, 1999, citadas por Arezes e Colaço, 2014), porém, também são muito benéficas. Para vários autores, as interações são fundamentais, dado que contribuem para que as crianças se autorregulem e desenvolvam competências sociais, cognitivas, linguísticas e motoras, “É através das interações estabelecidas com os pares, [que] as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências” (Eckerman et al., 1989, citados por Arezes e Colaço, 2014, p. 114). Hay et al. (2004) vão ao encontro deste

pensamento, afirmando que a criança ao participar na interação entre pares irá adquirir várias conquistas a nível social e cognitivo.

2.4. O papel do educador/professor na promoção de interações

É nas instituições educativas que as crianças passam a maior parte do seu tempo diário e é sabido que na infância são adquiridas as aprendizagens mais significativas. Por conseguinte, o ambiente do jardim de infância e da sala de aula com a equipa educativa constituem-se como um dos principais recursos de intervenção e prevenção, para promover um crescimento social saudável das crianças, rico em interações e sempre em comunicação com a família.

O papel do educador/professor passa por dinamizar e promover o desenvolvimento social das crianças, nomeadamente as suas competências sociais. Lino (2006, citado por Brás e Reis, 2012) realça o facto de as aprendizagens sociais, à semelhança da maior parte das aprendizagens que as crianças constroem durante os primeiros anos, serem adquiridas e reforçadas sobretudo mediante processos interativos; ou seja, existem muitas crianças que aprendem estratégias sociais ao interagirem e ao observarem as interações com os outros. O desenvolvimento destas competências não se limita apenas ao contexto de Educação Pré-Escolar, as escolas do 1º ciclo e restantes devem continuar a estimular e incentivar a aquisição de aptidões sociais.

Assim, e em concordância como o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador/professor, deve possuir algumas funções no que diz respeito à relação e à ação educativa, nomeadamente:

- a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia; b) Promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade; c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; d) Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver; e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo; f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; g) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender; h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a

cidadania. (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 201).

Deste modo, o educador/professor é o responsável por todo o processo de ensino e de aprendizagem, possuindo um papel fulcral no desenvolvimento das crianças/alunos, nomeadamente através da entrega afetiva que permite que haja durante todo o processo educativo, da promoção do trabalho em equipa e do grau de autonomia que fornece a cada criança. Tal como salientam Sarmento, T. e Costa (2018, p.141) “é na interação dos professores com as crianças e as comunidades que se fazem aprendizagens essenciais, não técnicas, mas fundamentais no exercício da profissão”.

Neste sentido, é indiscutível o papel do docente neste processo de desenvolvimento, fundamentalmente este deve servir de modelo para as crianças. Torna-se fulcral a consciencialização de que o acompanhamento adequado do adulto durante as fases de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos será crucial no desenvolvimento global das crianças, já que estas só são possíveis através de interações com os demais. Sarmento (2011, p.13) acrescenta e elucida que “a interação entre adultos-crianças que se realiza hoje de formas diversas do que se passava tempos atrás, com maior evidência de diálogo entre uns e outros”.

Assim, e tal como salienta Freire (2011, p.24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”. É fundamental que o educador/professor pense criticamente a prática para que todas as crianças tirem o melhor e maior proveito do processo educativo. O docente deve servir como um mediador no processo de construção de conhecimento, devendo ser capaz de criar meios para que as crianças se desenvolvam, construindo novos conhecimentos (Nóvoa, 2009).

Por conseguinte, o papel do educador passa por dinamizar e promover o desenvolvimento social das crianças, nomeadamente as suas competências sociais, com atividades criativas, instigando as crianças a participarem e a interagirem umas com as outras (Freire, 2011).

Verifica-se assim que é num clima de apoio, em que o adulto apoia a criança, encorajando, interagindo, estimulando e respeitando as motivações e iniciativas desta que a criança se desenvolve, promovendo a autonomia, a capacidade para a independência, a exploração e as ligações afetivas e sociais (Hohmann & Weikart, 2003), “É neste clima que a criança se vai criando como um ser social simultaneamente autónomo e dependente, autónomo e em relação com os outros” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.93).

Consequentemente, as interações que a criança estabelece com os outros são a base para esta criar referências essenciais para a promoção do desenvolvimento de diversas competências,

compreender o que é certo e errado, depreender os seus direitos e deveres, respeitar o outro e desenvolver a sua autonomia. Tal como é referido nas OCEPE, se a criança participar ativamente no seu processo de aprendizagem, irá vivenciar novas experiências e adquirir novos saberes, criando novas formas de resolver problemas, desenvolvendo a sua autonomia e criatividade (Silva et al., 2016).

Para que tudo isto seja possível, é fundamental que o educador/professor partilhe o seu poder, permitindo que a criança possa fazer escolhas, de modo que esta reconheça as responsabilidades que tem nas diversas situações da sua vida. Malaguzzi reforça essa ideia dizendo que

as crianças têm o direito de ser reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis e sociais: portadoras e construtoras da sua própria cultura e, portanto, participantes ativas na organização da sua identidade, autonomia e competência, através do relacionamento e interação com os pares, os adultos, as ideias, as coisas, os sucessos reais e imaginários do mundo comunicante. (Malaguzzi, 1994, p. 44)

Oliveira-Formosinho (2013) acrescenta, afirmando que

a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto. (p.28)

É, portanto, reforçado o papel do educador/professor, como mediador, ao privilegiar a interação com a criança na partilha e troca de experiências, importantes no desenvolvimento da criança, portadoras de grande valor emocional e afetivo, o que vem salientar aqui novamente as interações adulto-criança e criança-criança.

2.5. Relevância das interações nos diferentes referenciais de ação pedagógica

A interação deve ser trabalhada em todos os contextos e ao longo de toda a vida, ou seja, em contextos escolares e extraescolares, uma vez que se trata de uma temática transversal e fundamental para a vida em sociedade. Deste modo, deve ser algo proveniente da educação familiar e que tenha continuidade na educação escolar, de modo a ser trabalhada de forma contínua, efetiva e consistente.

Posto isto, para além da perspetiva construtivista do ensino e aprendizagem, deve-se ter em conta os documentos orientadores, atendendo a uma perspetiva holística do saber e utilizando materiais estimulantes e variados, desenvolvendo dessa maneira atividades criativas, dinâmicas e enriquecedoras. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) afirma isso mesmo já que refere que “os referenciais se constituem como documentos de apoio ao trabalho a desenvolver pelas

escolas que, no âmbito da sua autonomia, os utilizam e adaptam em função das opções tomadas, enquadrando as práticas a desenvolver.” (ENEC, 2017, p.8).

Assim, o sistema educativo deverá ser organizado de modo a contribuir para a realização dos alunos, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, atitudes e sentido de cidadania.

Torna-se fundamental que o educador/professor tenha a capacidade de analisar e orientar a sua prática tendo em conta os documentos orientadores, adaptando-os ao contexto educativo e ao grupo em questão, desenvolvendo as competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, surgidas no currículo, imprescindíveis para a promoção de um ensino e aprendizagem de qualidade.

2.5.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) servem para apoiar “a construção e gestão do currículo no jardim de infância, [que é] da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p. 5). Este documento possibilita que o educador desenvolva atividades ativas e significativas que promovam a autonomia, a cooperação e a responsabilidade, uma vez que a ação educativa carece da reflexão, observação, registo e compreensão de cada uma das características, ideias e interesses das crianças. Caracteriza-se também como um documento atualizado de leitura clara e acessível, que reúne os aspetos fulcrais para a promoção de aprendizagens significativas e de qualidade, tendo por base um trabalho inovador e adequado que pretende que todas as crianças atinjam até ao fim do seu processo de aprendizagem na Educação Pré-Escolar.

Deste modo, sendo a Educação Pré-Escolar “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p.5), é neste contexto que as interações devem ser trabalhadas, no que diz respeito à educação em contextos educativos.

Esta primeira etapa revela-se assim como uma preparação para a vida e, como tal, é fundamental investir nesta fase, contribuindo para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãs, abordando temas atuais e pertinentes do mundo que as rodeia e criando oportunidades de interação com outras crianças e adultos. Tal como refere Silva et al (2016, p. 8)

as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.

O enfoque na construção social das aprendizagens fundamenta-se assim na ideia de Vygotsky de que a aprendizagem se dá sobretudo no convívio cultural com os pares e adultos.

O documento em questão refere ainda que a criança deve ser um indivíduo participativo no processo educativo, pelo que esta deve ser escutada e devem ser tidas em conta as suas opiniões já que “o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico” (Silva et al, 2016, p.9).

Por sua vez, os educadores devem apoiar “e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas” (Silva et al, 2016, p.9). Uma das formas de o educador exteriorizar isso é com o feedback, aspeto essencial da interação pedagógica no quotidiano, podendo elogiar as crianças e incentivá-las a interagir mais vezes.

Ao longo deste documento ainda é retratada a interação como fundamental na inclusão de todas as crianças e é nesta dinâmica interativa que se tira maior e melhor proveito para brincar e “para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” (Silva et al, 2016, p.11).

As famílias e outros membros da comunidade também têm um papel fulcral na educação em contexto formal, segundo este documento, e o mesmo articula ao conceito central que vem a ser referido, mencionando que devem ser proporcionadas e ocasionadas interações não só com/entre crianças e equipa educativa como também com as famílias já que “a participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (ibidem, p.17).

As OCEPE realçam ainda que as escolhas de materiais e brincadeiras realizadas pelas crianças se constituem como elementos importantes para o desenvolvimento das mesmas. Como tal, cada contexto educativo deverá planejar intencionalmente essa organização atendendo a critérios de qualidade e variedade, de modo que estes possam proporcionar inúmeras aprendizagens e interações. Também os jogos são por si só grandes potenciadores de interações.

Em suma, este documento revela-se essencial para qualquer prática pedagógica e evidencia a visão de criança como um sujeito e agente ativo da sua própria aprendizagem. Deste modo, compreende-se que a Educação Pré-Escolar favorece uma educação de qualidade, onde são

promovidas diferentes aprendizagens e onde a criança se vai construindo como cidadã de um mundo da qual faz parte, pois aprende sobre si, sobre os outros e sobre o que a rodeia.

Estes são apenas alguns dos aspetos mais relevantes do documento em questão, o que demonstra a importância da interação das crianças de diferentes formas e que esta influencia as práticas e os espaços educativos, “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (Silva et al., 2016, p. 85).

2.5.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, homologado pelo Senhor Secretário de Estado da Educação, através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017, desenvolvido para auxiliar os intervenientes educativos na tomada de decisões relativamente a diversos parâmetros, ajudando no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e aprendizagem dos alunos.

É visto como um documento que orienta a análise e compreensão do documento das Aprendizagens Essenciais (AE), que promove um ensino e aprendizagem inclusivos e de qualidade, acessível a todas as crianças e jovens, sendo para tal fulcral a sua leitura e análise. Ademais, a transversalidade característica deste documento garante que “cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos” (Martins et al., 2017, p.8), sendo assim evidente a flexibilidade deste documento para a promoção de um ensino e aprendizagem efetivamente inclusivos e enriquecedores.

Também neste documento as interações não são esquecidas e este refere que todos os alunos devem “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (p.25), reconhecendo a importância do conceito em análise para o futuro de cada cidadão.

Em suma, o Perfil dos Alunos expõe as suas implicações práticas, exibindo diversos atos relativos à prática docente que são fulcrais para o desenvolvimento dos alunos, de forma a permitir a cada um, à saída da escolaridade obrigatória, ser um cidadão “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins et al., 2017, p. 15).

Perspetiva ainda uma educação em que os alunos desenvolvem o seu processo de ensino e aprendizagem numa base humanista, possibilitando o desenvolvimento das competências previstas no documento.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória apresenta então o que tenciona que os alunos alcancem no fim da escolaridade obrigatória, não descurando as competências sociais, nomeadamente a interação.

2.5.3. Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens Essenciais (AE) relativas ao Ensino Básico foram homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e são um complemento ao documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” que também foi elaborado pelo Ministério da Educação.

É um documento que coadjuva a planificação, execução e avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos, mas também visa proporcionar o desenvolvimento das competências mencionadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Por tudo isto, as Aprendizagens Essenciais são o conjunto de conhecimentos indispensáveis a adquirir, articulados concetualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar e em cada ano letivo (exceto nas tic, educação artística e cidadania e desenvolvimento que tem apenas um documento para todo o primeiro ciclo).

Deste modo, as AE contribuem para a autonomia e flexibilidade educativa e deverão ser analisadas e utilizadas durante a intervenção, em harmonização com os outros documentos orientadores.

Analisando o documento minuciosamente, percebe-se que a interação não é um conceito recorrentemente referido. No entanto, são feitas algumas alusões ao facto de ser importante desenvolver esta característica nos alunos, uma vez que as competências sociais são uma das áreas que se espera que seja desenvolvida durante a escolaridade obrigatória. Estas referências são feitas, na sua grande maioria, nas estratégias a desenvolver para trabalhar um determinado domínio. No entanto, é possível verificar que nos primeiros anos letivos (1.º e 2.º) as AE estimam e promovem as interações, valorizando

os modos de trabalho em que os alunos interagem uns com os outros, e também formas de organização em que os alunos trabalham de forma independente do professor (embora com a sua monitorização), individualmente ou em pequenos grupos, seguidos de uma discussão coletiva, o que potencia o desenvolvimento da autonomia dos alunos. (Aprendizagens Essenciais 1º ano Matemática, 2018, p.6).

Para além do referido, o documento menciona que se devem: promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe e o que se pensa, incentivar práticas que mobilizem diferentes processos para imaginar diversas possibilidades, considerar opções alternativas e gerar novas ideias.

Em suma, percebe-se que esta competência ainda é pouco enfatizada, principalmente com o avançar dos anos (bem presente no 1.º e 2.º ano, no 3.º já começa a ser descurada por algumas áreas disciplinares e no 4.º há muitas que já nem fazem referência), porém, não impede que o professor tenha consciência da importância desta competência e a execute com os alunos num trabalho em conjunto e mais benéfico para todos.

2.5.4. Análise dos documentos curriculares

A análise e leitura dos documentos curriculares supramencionados é fundamental, já que estes auxiliam em toda a componente letiva, mais precisamente no desenvolvimento curricular, quer ao nível do planeamento e realização das aprendizagens, quer ao nível da avaliação das aprendizagens das crianças/alunos.

Estes documentos têm vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos de modo a abrangerem e incluírem todos os alunos, tornarem-se mais acessíveis e adequados e a permitirem uma articulação entre os mesmos, facilitando a sua consulta e análise e promovendo uma maior flexibilidade na gestão curricular pelas escolas e pelos docentes.

Por sua vez, para que o ensino seja de qualidade, o professor deve usar estratégias diversificadas, lúdicas e pedagógicas, através de vivências e relações de confiança e de respeito mútuo de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem o mais interessante e significativo possível para os seus alunos. É de igual forma importante analisar, comparar e articular as diferentes áreas de conteúdo dos documentos orientadores, de forma a desenvolver as capacidades e atitudes de cada uma das crianças e dos alunos, tendo sempre em mente uma prática pedagógica fundamentada, propiciando conhecimentos inovadores, significativos e únicos.

Em suma, através da análise dos principais documentos referenciais relativos à educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo, é notável a presença da competência em estudo, o que, a meu ver, é muito positivo pois significa que é um tema que está a ser tido em conta e que deve, efetivamente, estar presente e ser trabalhado em todas as etapas da educação das crianças.

2.6. COVID – 19, Isolamento Social e Consequências no Processo Educativo

A educação e as relações sociais sofreram alterações com o aparecimento de um vírus (COVID-19), que limitou as interações entre os indivíduos, obrigando a alterações no quotidiano dos humanos e a adaptações no ensino, desafiando os docentes a transportar o ambiente educacional das escolas para um ensino à distância.

Dos trabalhos citados até agora vai-se, desde logo, percebendo como o apoio dos adultos e a interação entre pares são ingredientes fundamentais nas brincadeiras e aprendizagens de todas as crianças. De facto, qualquer atividade, lúdica ou não, que envolva a interação entre adultos e crianças, está talhada para desenvolver as competências sociais e linguísticas da criança (Sim-Sim, 1998).

Com esta nova realidade presente em todo o mundo, os docentes precisaram de se adaptar ao ensino à distância, assim como as crianças e jovens em formação. De acordo com Carvalho (2020), o surgimento do COVID-19 obrigou ao isolamento social, numa tentativa de travar o contágio do vírus, no entanto, o direito da criança à educação teve de ser assegurado, deste modo surgiram muitos desafios educacionais. Os educadores tiveram de rever a sua prática pedagógica e adaptá-la ao novo cenário. A autora Carvalho (2020, p.603) cita Bonotto et al. (2020) onde estes afirmam que perante o cenário de isolamento social, as instituições de ensino e os profissionais da educação tiveram de se apoiar nas tecnologias digitais. Daí levantaram-se inúmeras questões: se o ensino resultaria em aprendizagens significativas? se estaria a ser colocada em causa a qualidade na educação? se estudantes e docentes iriam conseguir adaptar-se a esta nova realidade?

Sabe-se que os indivíduos são seres sociais, deste modo a interação apresenta-se como pedra basilar na vida de todos. Sendo a comunicação indispensável ao desenvolvimento humano, as crianças comunicam entre elas e com adultos, desenvolvendo gradualmente a sua linguagem. Com o surgimento do COVID-19 as interações sociais diminuíram devido à necessidade de isolamento. Sendo a linguagem oral um meio privilegiado de trocas de informações e discussões de ideias entre cidadãos é possível inferir que o desenvolvimento da linguagem nas crianças foi afetado.

Paralelamente, devido ao distanciamento social, as crianças não frequentaram ou tiveram ruturas de assiduidade na escola. Além das grandes perdas do processo de aprendizagem formal, as crianças foram privadas da necessária socialização com os pares, onde ocorrem aprendizagens significativas para o desenvolvimento humano, tais como: experiências lúdicas partilhadas, que implica interações face a face; cooperação; convivência com as diferenças; coparticipar de decisões; enfrentar desafios; negociação de conflitos; espera pela sua vez; exercício controle de impulsos; entre outras habilidades (Linhares e Enumo, 2020).

Assim, denota-se que na época de isolamento as interações sociais diminuíram drasticamente, restringindo-se, em muitos casos, apenas ao núcleo familiar. Logo, não é difícil inferir que tal situação terá afetado o processo de desenvolvimento e conhecimento de muitas crianças.

De facto, as interações influenciam na vida das crianças e esta pandemia veio realçar isso mesmo, afetando o processo de aprendizagem.

CAPÍTULO III

Metodologia de Investigação e Intervenção
Pedagógica

Neste capítulo apresenta-se a metodologia de estudo e do plano de intervenção. Para tal, será dado a conhecer detalhadamente o tema em estudo, a questão-problema e os objetivos de investigação e de intervenção pedagógica que orientaram todo o percurso. Seguidamente, descrever-se-ão os procedimentos metodológicos e as estratégias de recolha e análise de dados.

3.1. Objetivos do Projeto

Antes de implementar o projeto, delineei vários objetivos de intervenção e investigação pedagógica tendo em conta cada contexto e os interesses e necessidades das crianças/alunos. Intitulado “As interações das crianças e construção de conhecimento”, este projeto tal como se encontra referido no primeiro capítulo, teve como questão de investigação: “As interações contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças?”.

Uma reflexão inicial sobre esta questão, nomeadamente os conceitos nela englobados, e na tentativa de encontrar respostas para a questão de investigação, originou alguns objetivos de intervenção e investigação que serviram como orientadores para todo o plano de intervenção.

Estas duas categorias diferenciam-se porque os objetivos de investigação referem-se ao conhecimento que se pretende construir; já os objetivos de intervenção são focados na ação pedagógica a desenvolver com as crianças. Deste modo os objetivos:

De investigação são:

- Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto;
- Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações;
- Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente.

De intervenção são:

- Promover a voz da criança na ação pedagógica;
- Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro;
- Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma;
- Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.

Estes objetivos tiveram apenas um pequeno ajuste após as primeiras semanas de observação em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Senti a necessidade de alterar o 2º objetivo de intervenção “favorecer a comunicação entre pares” para “favorecer a comunicação em grupo” devido à grande participação de todos e à interação em grande grupo/turma.

3.2. Procedimentos Metodológicos

A metodologia de investigação presente neste projeto seguiu algumas orientações da metodologia de investigação-ação, uma vez que para obter os objetivos estipulados, foram tidas em conta estratégias em que a criança era compreendida como um ser ativo e construtor do seu próprio conhecimento no processo de aprendizagem. Assim, todo o projeto foi desenvolvido atendendo a uma metodologia participativa, com referenciais mobilizados na investigação-ação. Deste modo, é evidente a necessidade e a importância de clarificar o seu conceito e significado, compreendendo as suas características.

Uma vez que esta metodologia procura ultrapassar a dualidade existente entre a teoria e a prática, há uma complexidade em proferir uma única definição uma vez que existem muitas propostas e práticas sobre esta temática. Para Fonseca (2012, p.18), a Investigação-Ação “pode ser representada como uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente.” Coutinho et al (2009, p.360) acrescenta que esta metodologia “utiliza-se em diferentes perspetivas, dependendo sempre da problemática a estudar”. McKernan citado por Silva, Rodrigues e Botelho (2014, pp.63-64) clarifica e sintetiza o conceito dizendo que a “Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal.”.

Assim, o principal objetivo desta metodologia passa por melhorar a qualidade das práticas pedagógicas e o ambiente onde estas ocorrem e, ainda, refletir sobre a sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas, mas principalmente para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática, fundamental para o profissional de educação. Somente desta forma e com esta metodologia é possível avaliar e compreender o que é necessário modificar para que a prática pedagógica esteja adequada aos interesses e às necessidades das crianças que, inevitavelmente, vão sofrendo alterações ao longo do tempo. O que é hoje do interesse da criança, amanhã pode já não ser e, desse modo, o educador/professor deve estar em constante reflexão e avaliação da sua prática, adaptando-a e melhorando-a tendo em conta o que faz sentido para as

crianças em cada momento. Assim sendo, é essencial “a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, et al., 2009, p.360).

Portanto, visto que é uma “metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho, et al., 2009, p. 362), para esta funcionar é necessário ter em atenção o rigor, a síntese e a reflexão, elementos que proporcionam uma maior organização e, por isso, uma melhor resposta para a ação.

A metodologia de investigação-ação engloba ainda várias características que contribuem para o sucesso da ação planeada, e, no documento “Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas” de Coutinho et al (2009), os autores do mesmo, depois de consultarem vários outros autores, como por exemplo, Kemmis e McTaggart (1988), Zuber-Skerritt (1992), Cohen e Manion (1994), Descombe (1999) Elliot (1991) e Cortesão (1998), realizaram uma lista de características acerca desta metodologia. Compreenderam que esta é:

- Participativa e colaborativa, uma vez que envolve todos os intervenientes no processo e o investigador assume-se como um co-investigador com os participantes nos problemas práticos e na melhoria da realidade (Zuber-Skerritt, 1992, apud Coutinho et al., 2009);
- Prática e interventiva, porque não é limitada apenas à parte teórica, isto é, ao relatar a realidade, existe mesmo uma intervenção, uma ação (Coutinho, 2005, apud Coutinho et al., 2009);
- Cíclica, dado que a investigação integra uma “espiral de ciclos”, nos quais novas evidências permitem mudança e que são postas em prática, sendo posteriormente avaliadas como introdução do ciclo seguinte, existindo desta forma um cruzamento contínuo entre a teoria e a prática (Cortesão, 1998, apud Coutinho et al., 2009);
- Crítica, no sentido em que a população crítica de participantes atua como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições, mudando o seu ambiente ao mesmo tempo que se transformam no processo (Zuber-Skerritt, 1992, apud Coutinho et al., 2009);
- Autoavaliativa, dado que as mudanças são constantemente avaliadas numa conceção de ajustamento e de produção de novos conhecimentos (Coutinho et al., 2009).

Desta forma, é de uma grande importância a postura do educador/professor durante o processo pois esta irá refletir o sucesso na utilização desta metodologia. Como afirma Máximo-Esteves, citado por Santos (2017, p.130), esta metodologia assume-se como um “recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais.” Deste modo, o papel do educador passa por

potencializar o seu conhecimento e a sua competência profissional recorrendo a diversos instrumentos pedagógicos, como a planificação, a observação e a reflexão acerca da problemática em questão.

Com esta metodologia, o educador/professor assume um papel muito mais reflexivo acerca das suas práticas, adquirindo competências de reflexão, que o leva a melhorar a sua ação pedagógica e adaptá-la às crianças e ao contexto onde está inserido, e competências de investigação, estando assim em constante formação e ampliação dos seus conhecimentos teóricos e práticos.

Em suma, a Investigação-Ação resulta assim de um processo intencional devido a orientar-se por propósitos de desenvolvimento do ensino e dos educadores/professores enquanto profissionais. Para tal, é necessário que a intencionalidade seja suportada por conceitos e metodologias, havendo desta forma o envolvimento da sistematicidade do processo investigacional, que estimula rigor, organização e persistência, ajudando assim os profissionais de educação a impulsionar a sua observação, o planeamento e a análise de dados que vão surgindo (Máximo-Esteves citado por Mesquita-Pires, 2010).

Concluindo, a metodologia investigação-ação revela que a investigação e a prática devem ser articuladas, revelando a necessidade de uma “colaboração empenhada e da avaliação reflexiva, crítica e sistemática” sobre a prática, tendo como finalidade o aprimoramento da ação (Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

3.3. Estratégias e instrumentos de recolha de informação

Para qualquer investigação é fundamental refletir sobre a forma como é feita a recolha e tratamento de dados, e este projeto de investigação-ação, norteado por ciclos contínuos de observação, ação, análise e reflexão, não foi exceção. Tal como defende Aires (2015), 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” (p. 24).

É fundamental que o educador/professor, ao longo de toda a sua prática de intervenção recolha informação sobre a sua própria ação

no sentido de analisar com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão (Latorre citado por Coutinho et al, 2009, p.22).

Assim, ao longo da intervenção, foram selecionadas técnicas e instrumentos que melhor se adequavam aos grupos e às suas intenções educativas. Neste sentido, para perceber o impacto das

atividades proporcionadas e compreender as interações estabelecidas entre crianças e adultos, foram realizadas observações diretas e participativas.

Latorre, citado por Coutinho et al. (2009, p.22), apresentou um conjunto de técnicas de recolha de dados divididas em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação, que se centram na perspetiva do investigador, sendo que este observa diretamente e presencialmente a investigação;
- Técnicas baseadas na conversação, que se centram na perspetiva dos participantes, enquadrando-se nas esferas de diálogo e de intervenção;
- Análise de documentos, que também se centra na perspetiva do investigador, mas implicando pesquisa e leitura de documentos que se representam como uma base de informação.

Classificaram também estas técnicas e instrumentos em:

- Instrumentos (lápis e papel) – testes, escalas, questionários e observação sistemática;
- Estratégias (interativas) – entrevistas, observação participante e análise documental;
- Meios audiovisuais – vídeo, fotografia, gravação áudio e diapositivos.

Neste sentido, durante as várias etapas do projeto de intervenção pedagógica foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação sistemática e participante, as notas de campo e análise documental, os registos audiovisuais, assim como os diálogos com as crianças/alunos e com a educadora/professora, e, por fim, os registos das crianças (desenvolvidos ao longo da implementação do projeto) e as reflexões semanais detalhadas, relativas aos aspetos a salientar da semana, das atividades realizadas e dos seus resultados, que após a sua análise permitiram aperfeiçoar a implementação do projeto, de forma a melhorar a prática profissional.

A conjugação de todas as técnicas de recolha de dados permitiram conhecer melhor as características de cada criança, do contexto educativo, da rotina diária e das metodologias utilizadas, bem como conhecer e compreender os interesses e gostos de cada criança, procurando, desta forma, delinear estratégias e atividades promotoras de um ensino e aprendizagem de qualidade, impulsionador de interações.

Em suma, antes de explicar as técnicas individualmente, de referir que todas as técnicas são fundamentais visto que permitem reviver as expressões corporais e comunicativas das crianças, permitindo, essencialmente, compreender e refletir sobre o modo como as crianças comunicam e interagem umas com as outras.

3.3.1. Observação participante

A prática da observação, remete a uma visão mais pormenorizada da realidade do ambiente escolar bem como, segundo Zinke e Gomes (2015), é possível identificar as principais dificuldades e serve de preparação para exercer melhor a profissão.

Segundo Anguera, a “observação participante é uma técnica de investigação social em que o observador partilha, na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade” (1985, p.56).

Assim, “a observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa” (Minayo, Deslandes, Neto e Gomes, 2002, p.60). Um observador é considerado participante quando se incorpora num grupo e na vida do mesmo.

Deste modo, esta técnica dá a possibilidade ao investigador de ter uma percepção real e articular tudo aquilo que o rodeia, sendo que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático através do contato direto com situações específicas (...) e constitui-se como uma técnica básica de pesquisa” (Aires, 2011, pp. 24-25).

Ademais, esta técnica de recolha de dados foi fundamental, uma vez que permitiu “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

3.3.2. Notas de campo

Como complemento da observação, existem as notas de campo e consequentemente a sua análise. Vários autores referem que os investigadores devem escrever notas de campo pois estas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” e devem ser “detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150).

As OCEPE (2016) defendem ainda que “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciamento da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva et al., 2016, p.13).

Deste modo, as notas de campo devem ser compostas por diversos dados recolhidos, com descrições “das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” e, ainda, “transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150). Este instrumento de recolha de dados serve de complemento a outros registos, como por exemplo os registos áudio e fotográficos, uma vez que quando estes estão a

ser feitos, o investigador pode acrescentar informações fundamentais, como o estado de espírito, o contexto, entre outras informações.

3.3.3. Registos audiovisuais

Como forma de acompanhar e tornar mais significativo as notas de campo, foram recolhidos os registos audiovisuais para ter uma melhor evidência dos instantes observados, com o devido consentimento de todos os intervenientes (pedida a devida autorização aos familiares de todas as crianças com consentimento informado).

Estes registos, são, muitas das vezes, utilizados como “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan & Biklen, 1994, p.189).

Assim, os registos de gravações de áudio, vídeos e fotografias apresentaram-se como ferramentas fundamentais para sustentar toda a investigação. Recorrendo à análise dos mesmos foi possível observar o desenvolvimento de competências sociais, como a interação, fazendo comparações entre registos do início do estágio e durante/depois da implementação do projeto de intervenção.

Um desafio que surgiu, principalmente no início de ambos os estágios, prendeu-se com o facto de não ter a certeza sobre os momentos que deveriam ficar registados, havendo o receio de estar a fotografar em demasia. Malavasi e Zoccatelli (2019, p.60) alertam para isso mesmo dizendo que, “a utilização exagerada na fotografia (...) traz consigo o risco que de instrumento próximo da realidade, esta se possa transformar num instrumento de distanciamento da realidade”. Houve, por isso, o cuidado de tentar perceber e refletir sobre cada momento vivenciado.

3.3.4. Registos das crianças e reflexões semanais

Os registos das crianças/alunos também auxiliam na recolha de dados, ainda que estes registos sejam “normalmente descobertos em vez de serem solicitados pelo investigador”, sendo que “em algumas ocasiões os investigadores pedem às pessoas que os escrevam ou que outras pessoas os ajudem a produzir esse tipo de material” (Bogdan e Biklen, 1994, p.177).

Assim, tal como já foi referido noutras técnicas, esta não poderá ser única, ou seja, deverá ser complementada com outras técnicas anteriormente referidas.

Num outro registo, este escrito/elaborado pelo investigador, as reflexões semanais desenvolvidas durante todo o período de intervenção pedagógica também se revelaram muito pertinentes. Elaboradas com o intuito de refletir sobre cada semana de estágio, as reflexões tornam os investigadores mais

reflexivos e atentos para compreender quais as atividades e estratégias que funcionaram melhor com aquelas crianças naquele determinado contexto.

O feedback regular dado pela orientadora também se tornou essencial neste instrumento de recolha pois permitiu refletir e adquirir novas competências, alargando os conhecimentos. Tal como refere Júnior (2010, p.581) “a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz”.

Todos estes dados possibilitaram uma análise mais detalhada da intervenção, reunindo o máximo de informação e o mais pertinente possível, ocasionando uma reflexão e ponderação sobre a ação do profissional de educação e do grupo em estudo.

CAPÍTULO IV

Desenvolvimento e Avaliação do Projeto de
Intervenção e Investigação Pedagógica

No presente capítulo são apresentadas algumas das atividades desenvolvidas em cada um dos contextos educativos (Pré-Escolar e 1.º Ciclo) que contribuíram para a concretização dos objetivos estipulados anteriormente. Proceder-se-á a uma descrição e análise mais detalhada das principais atividades, tendo em vista as informações recolhidas através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, referenciados no terceiro capítulo e com base na fundamentação teórica realizada previamente no capítulo II deste relatório de estágio. Através destes dados, pretendeu-se dar resposta aos objetivos traçados anteriormente e também retirar conclusões acerca do desenvolvimento do projeto.

Importa ainda salientar que todo o plano de atividades apresentado foi pensado e delineado de acordo com os interesses e necessidades das crianças, bem como com os princípios de cada instituição.

De referir que todas as atividades foram cruciais no momento da implementação do projeto no âmbito do qual foram desenvolvidas.

4.1. Início e desenvolvimento do projeto

Estabelecidos todos os indicadores observados no Capítulo I, há uma maior compreensão sobre os contextos educativos. Desse modo, o principal objetivo incidiu na interação das crianças, incentivando a aquisição de competências sociais, com o intuito de perceber, posteriormente, de que forma isso teria influência na aquisição de conhecimento.

No contexto de Educação Pré-escolar, e sendo o ambiente educativo altamente favorável para as interações, procurou-se ajudar as crianças mais novas e que se encontravam na instituição pela primeira vez, a envolverem-se nas atividades e brincadeiras com os demais. Neste processo as crianças mais velhas foram fundamentais para que tal acontecesse, pois demonstraram um enorme espírito de entreatajuda e companheirismo. Simultaneamente, pretendia-se observar as mais valias destas interações (como se expressam e comportam) para conseguir perceber de que forma as interações influenciam na aquisição de conhecimentos.

No contexto de Ensino do 1.º Ciclo, a situação não era tão benéfica como no Pré-Escolar pois devido à pandemia a organização da sala regia-se pelo modelo do ensino tradicional. Houve a necessidade de perceber melhor de que forma poderia o trabalho colaborativo ser introduzido e como iria observar as interações originadas. Numa observação inicial, foi perceptível a participação dos alunos quando confrontados com problemas, demonstrando serem bastante assertivos nas suas opiniões e havendo, de um modo geral, uma vontade em resolver os problemas para que todos se sentissem

bem. Assim, depois de se habituarem a uma nova metodologia de ensino, os alunos tornaram todo o processo mais fácil, sendo possível verificar como as interações influenciavam na aprendizagem dos mesmos.

Tal como indico acima, este projeto encontra-se dividido em duas partes, a primeira relativa à intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar e a segunda referente à intervenção numa escola de 1º Ciclo do Ensino Básico. Consequentemente, e apesar do tema de investigação ser o mesmo, as atividades realizadas foram diferentes e a realização das mesmas surgiu de situações vividas/observadas nas instituições educativas. Importa, então, perceber essas motivações para, de seguida, fazer uma apresentação geral das atividades.

No início do estágio em educação pré-escolar, notei o interesse das crianças em interagirem umas com as outras, mesmo não se conhecendo bem. Gostavam muito de contar situações ocorridas, gostavam de ouvir os colegas e de brincar em conjunto em detrimento de estarem sozinhos. Percebi que seria bom permitir e facilitar estas interações para que todo o grupo retirasse destas o maior conhecimento possível. Darsie reconhece que a criança é “um construtor e o seu conhecimento é uma construção do que ocorre pela interação dos esquemas mentais de quem aprende e as características do meio físico e social de aprendizagem” (1999, p. 17).

Considereei que, de modo a obter interações espontâneas, deveria seguir as rotinas e utilizar materiais facilmente disponíveis em todo o lado. A partir de sugestões que as crianças davam e de observações feitas do que lhes interessava e precisavam, fui delineando as atividades. Reconheço que o trabalho desenvolvido foi intenso e que muitas das atividades entraram por caminhos que não estavam pensados e daí advieram os melhores resultados. É o que acontece quando se dá a liberdade criativa para a criança imaginar e se expressar. Desde início, em ambos os contextos, realcei os seus direitos de participarem e fazerem-se ouvir, respeitando sempre o outro. Iniciou-se, assim, um trabalho que promoveu inúmeras aprendizagens, uma vez que se articulou com as áreas do saber e conteúdos programáticos que iam sendo lecionados a cada semana.

Relativamente ao espaço educativo, sendo este um elemento fundamental no processo de desenvolvimento da criança, tanto numa sala de jardim de infância, como numa sala de aula, espera-se que seja um lugar de bem-estar, alegria e prazer, aberto para as vivências e interesses das crianças. Como tal, ao longo do projeto, este foi utilizado beneficamente e alargando, sempre que possível, para o meio exterior como um complemento das salas. De acordo com Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p.46), a sala deve ter “abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais como forma essencial de colaboração numa pedagogia que inclua todas as diversidades e respeite as

identidades”; deve ainda ser flexível para que a criança “possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender” e, por fim, deve dar “resposta às aprendizagens experienciais no âmbito das cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1998), para que a educação seja efetivamente porta da cultura.”

No que concerne aos materiais, tal como referi acima, foram escolhidos com critério e com coerência. Esta escolha atendeu a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, facilidade, durabilidade, segurança e valor estético. Para além disso, a criança como competente, como sujeito e detentora de direitos, nomeadamente, ao direito à participação em colaboração com pares e adultos, encontra apoio diferenciado conforme as escolhas de materiais pedagógicos (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011).

Por fim, evidencio que estes projetos partiram das ideias das crianças, tiveram o seu envolvimento e promoveram inúmeras aprendizagens. As oportunidades de aprendizagem criadas proporcionaram experiências tanto no desenvolvimento das identidades e das relações como na aprendizagem das linguagens e da significação (Oliveira Formosinho e Gambôa, 2011). Para além disso, como incentivavam o trabalho e a aprendizagem interativa, tornaram-se um auxílio para o desenvolvimento de competências sociais importantes. Denotou-se ainda que, no decorrer dos mesmos, as crianças, mesmo as mais tímidas e menos participativas, iam ficando cada vez mais à vontade para se expressarem e aprenderem com os colegas.

Para uma melhor compreensão do que foi supramencionado, são apresentadas sínteses descritivas das atividades desenvolvidas nos contextos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ª Ciclo.

4.2. Síntese descritiva das atividades realizadas na educação pré-escolar

As atividades propiciadas com o grupo de crianças do contexto de Educação Pré-Escolar foram pensadas e idealizadas conforme os interesses e necessidades das mesmas, bem como do Projeto Educativo que o agrupamento implementou. Para além disso, em todas as atividades foram integradas holisticamente as Áreas de Conteúdo previstas nas OCEPE, de forma a implementar um projeto versátil e significativo, respeitando as ideias e opiniões de cada criança, bem como a sua individualidade, as características do contexto educativo, tendo também em consideração o ciclo “observar, planear, agir, avaliar”, apoiado em diferentes formas de registo e documentação (Silva et al., 2016).

Deste modo, todas as atividades detiveram a participação ativa das crianças, quer na sua idealização (contribuindo com ideias, soluções a problemáticas que pudessem existir, previsão de

resultados ou simplesmente situações que tivessem vivenciado e que pudessem enriquecer o momento de todos), como na sua prática.

Tal como referem Formosinho e Formosinho (2013), os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. Assim, a criança é vista como um ser competente e a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações das crianças. Deste modo, o papel do educador é o de promover atividades diferenciadas, que permita às crianças a realização de experiências diversificadas de aprendizagem através da ação e de acordo com os interesses das crianças, que vão alterando no decorrer do ano letivo, o que significa que o planeamento poderá ser alterado a qualquer momento respondendo às necessidades do grupo de crianças. Desta forma, as atividades e os projetos são concebidos como mais uma oportunidade de as crianças fazerem aprendizagens significativas.

Posto isto, no período de observação foram evidentes as relações e interações entre as crianças e com os elementos da comunidade educativa. Das necessidades e interesses do grupo de crianças e em consonância com a Educadora, de modo a compreender se esta seria uma temática adequada e essencial, surgiu o projeto da promoção das interações na construção de conhecimento.

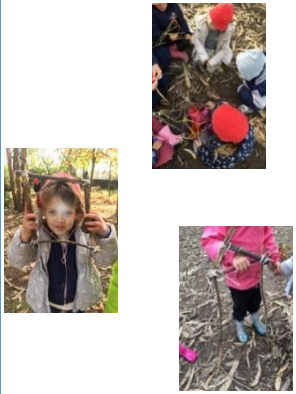
Dizer também que as atividades desenvolvidas estão diretamente relacionadas com dois fatores que despertaram a minha atenção no período de observação e que influenciaram as decisões tomadas para as intervenções pedagógicas. O primeiro fator prendeu-se com o enorme prazer que as crianças demonstravam em realizar atividades diversificadas. O outro fator prendeu-se pela versatilidade e facilidade em arranjar os materiais para as atividades. Para as atividades realizadas não foram precisos materiais dispendiosos, foram aproveitados materiais que facilmente se conseguem em todo o lado, materiais reutilizáveis, tendo-se conseguido realizar diversas atividades com os mesmos materiais.

Neste contexto foram implementadas treze atividades, sendo que a duração de cada uma delas era variável, mas, no geral, eram desenvolvidas no período da manhã ou no período da tarde e raramente eram desenvolvidas em ambos os períodos, respeitando o tempo de cada criança. Todas elas permitiram, de modo significativo, a argumentação, o diálogo, a articulação de conhecimentos, o desenvolvimento de aprendizagens, o trabalho colaborativo, a promoção de valores fundamentais para a construção de cidadãos responsáveis, autónomos e respeitadores, entre muitos outros aspetos.

Consequentemente, é apresentada a tabela 1, com as atividades realizadas ao longo da prática interventiva que promoveram aprendizagens através das interações.

Nome atividade	Descrição	Áreas de conteúdo	Objetivos alcançados
Digitinta com materiais comestíveis Digitinta com tintas 	Esta atividade é uma das técnicas da expressão plástica em que a criança faz uma experiência de dupla percepção - sente e percebe o que vê. Esta atividade originou aprendizagens relativamente ao material usado, às cores, ao olfato, textura e paladar. A satisfação que este material causou permitiu à criança uma desinibição motora.	Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	• Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente. • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma; • Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.
Hora do Conto “Corre, Corre, Cabacinha” 	Recorrendo ao diálogo com a minha mediação, percebemos que existiam diversas estratégias para superar os nossos problemas ou medos, partilhando-as com todo o grupo, depois da leitura da obra.	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Área de Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do Mundo	• Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente. • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma;
Pintura em conjunto 	Satisfazendo a vontade das crianças e porque nem tudo tem de ser feito numa mesa, a pintura em conjunto foi realizada no chão e com os materiais que as crianças pretendiam. Esta atividade ocasionou a contagem de marcadores utilizados por cada um, partilha de ideias, interajuda, comparação de tamanhos de desenhos, explicação do trabalho realizado, entre outras.	Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais) Domínio da Matemática Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	• Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente. • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia,

			colaboração e o respeito pelo outro; • Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.
Dominó 	A aprendizagem através de jogos, como dominó, permite que as crianças façam da aprendizagem uma ação interessante e prazerosa. Perceberam as regras, as figuras geométricas das peças, os animais representados (quantos havia e qual era o seu habitat). Partilharam as estratégias usadas e ajudaram uns aos outros.	Domínio da Matemática Área do Conhecimento do Mundo Área de Formação Pessoal e Social	• Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma; • Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.
Hora do conto “A Maria Castanha” com recurso a fantoches 	A Hora do Conto era sempre uma ótima ideia para as crianças. Desta vez, para além do diálogo rico em interações cheias de conteúdos, no fim fizeram como a Maria Castanha e jogaram à apanhada. No meio da euforia, tinham conversas de estratégia e pensavam como tinham de movimentar o corpo para conseguir escapar.	Domínio da Linguagem Oral e Escrita Abordagem à Domínio da Educação Física	• Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente. • Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.
Exploração das folhas caducas   	A observação e apanha de folhas ocasionou o uso de quatro sentidos, já que as crianças viram a forma das folhas, sentiram o cheiro das mesmas, reconheceram a diferença entre a textura das diferentes folhas e ouviram o barulho das folhas ao serem agitadas pelo vento e pelas pisadas das crianças. A imaginação foi outro conteúdo trabalhado bem como as várias competências de uma folha.	Área do Conhecimento do Mundo Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais) Domínio da Matemática Área de Formação Pessoal e Social. Domínio da Linguagem Oral e Escrita	• Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente. • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo

		Escrita	outro; • Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.
Construções na floresta 	A construção das figuras que lhes eram familiares como quadrados que serviram de molduras ou triângulos que deram origem a casas, foi imediato. Ao sentirem as diferentes texturas dos materiais, as crianças brincaram livremente e interagiram umas com as outras construindo diferentes objetos com os recursos disponíveis (paus, cordas, lãs...)	Domínio da Matemática Área do Conhecimento do Mundo Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais e subdomínio do Jogo Dramático/Teatro) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	da • Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente. • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma;
Pintura com garfos de madeira e carimbos 	A junção de cores foi a aprendizagem mais significativa desta atividade assim como as muitas utilidades dos garfos. Perceberam, partilhando com os colegas que pintar com garfos e carimbos não é fácil, mas é muito divertido.	Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	da • Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente. • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma;
Hora do conto “A que sabe a Lua” 	Esta história ocasionou a descoberta das fases da lua, a descoberta de materiais semelhantes às fases da lua, facilitador da aprendizagem das formas geométricas e como elas estão presentes no nosso cotidiano. Para além disso realizamos uma tabela de dupla entrada percebendo como podemos organizar os dados.	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Domínio da Matemática Área do Conhecimento do Mundo	da • Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente; • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de

cada uma;		
Árvore de Natal - Lixar paus - Cortar Rolhas - Pintura dos paus - Construção de elementos decorativos (bolas, bonecos de neve) - Escrita de mensagens com desejos para todas as crianças - Simulação de neve	A árvore de Natal desencadeou uma série de outras atividades com várias aprendizagens. Desde comparar tamanhos, lixar paus, cortar rolhas, encaixar, pintar, fazer neve com materiais fáceis, escolher materiais decorativos e fazê-los, experimentar texturas, perceber que nem todos as crianças têm o que nós temos, ajudar o outro, perceber que é mais fácil enfeitar a árvore de cima para baixo, entre outras.	Área de Formação Pessoal e Social Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Domínio da Matemática Área do Conhecimento do Mundo • Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente; • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma; • Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.
 	A lateralidade, a sintonia, a interajuda e a persistência foram algumas das aprendizagens que estas interações originaram.	Área de Formação Pessoal e Social Domínio da Educação Física Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita • Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente; • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma; • Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.
Atividade “a três pernas” 		

Atividade pintura de lençol 	O diálogo e a imaginação reinaram nesta atividade assim como a versatilidade do material que se tinha cruzado no nosso caminho.	Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais)	• Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente; • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma; • Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.
Projeto as árvores de fruto (apenas realizado por um pequeno grupo) 	Este projeto proporcionou a descoberta do nome das árvores de fruto, assim como a alimentação dos animais (para perceber quais comiam frutos) e ainda a seleção de informação, pois da pesquisa toda focaram-se em quatro frutos do inverno e num animal que comesse esses frutos todos. Na apresentação deu ainda para provar esses frutos e falar sobre as quantidades (metade, terça parte, inteiro ...)	Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais, subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, Subdomínio da Música, subdomínio da Dança) Domínio da Linguagem Oral e Escrita Abordagem à Área do Conhecimento do Mundo Área de Formação Pessoal e Social	• Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente; • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma; • Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.

Tabela 1– Síntese das atividades realizadas na educação pré-escolar

4.2.1. Atividades

Das atividades acima indicadas, selecionei três, as quais são agora apresentadas de forma mais detalhada e analisada.

4.2.1.1. Exploração das folhas caducas

Uma das atividades realizada foi intitulada de “exploração das folhas caducas”. Como o próprio nome indica, esta atividade teve como objetivo a exploração, por parte das crianças, do que se passa no mundo exterior perto delas, mais concretamente na mudança de estação do ano e os seus efeitos. Desta forma, esta atividade foi dividida em diversos momentos, que culminaram na aprendizagem de diversos aspetos ligados à área do conhecimento do mundo.

Num primeiro momento a atividade realizou-se em grande grupo e pretendia-se que as crianças fossem capazes de explorar o espaço exterior envolvente. Alguns autores referem que é essencial haver vivências lúdicas no exterior, com contacto direto com elementos naturais, pois estas “geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade e [...] contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio” (Bilton, Bento e Dias, 2017, p. 28).

Depois de explorado o espaço, num diálogo por cima de imensas folhas, as crianças repararam numa mudança, o chão estava cada vez mais preenchido com as folhas das árvores. Investigaram essa mudança calcando as folhas, correndo por cima das mesmas, ouvindo o som que faziam, tocando, cheirando e tudo o que lhes almejava fazer.

Depois de reparado o assunto principal da atividade seguiu-se uma conversa, também em grande grupo para reter as ideias iniciais das crianças. Algumas das perguntas que fiz neste diálogo mediado foram: “E porque será que as folhas caem?”, “Será que todas as folhas caem, ou caem só algumas”, “As folhas são todas iguais?”. Destas perguntas foi possível explorar a área do conhecimento do mundo, nomeadamente, sobre as folhas caducas e persistentes, os constituintes das árvores, entre muitas outras coisas, de forma leviana e significativa para as crianças.

Seguiu-se, aquando da pergunta, se as folhas eram todas iguais uma breve pesquisa sobre o nome da árvore a que cada folha correspondia utilizando a aplicação iNaturalist, no telemóvel. Cada criança teve a oportunidade de pesquisar e saber mais da folha escolhida. Às vezes chegavam à conclusão, ainda antes de recorrer à aplicação, que já sabiam a que árvore pertencia porque era igual à folha do colega.

Para além da identidade da folha conversamos sobre a cor, o tamanho e fizemos comparações e ordenações da mais pequena para a maior e vice-versa e todos estiveram



Figura 1 - Exploração e apanha de folhas caducas

participativos e envolvidos.

Vasco: - “A minha é a folha caduca mais pequena de toda a gente”

Estagiária: - “E qual será a maior de todas?”

Sara: - “Deixa ver, acho que é a minha” (comparando com a que achava ser a segunda maior”),
é, é a minha, é grande e amarela”.

Vasco: - “A tua é a maior das folhas caducas, estou a ver uma bem maior ali em cima”

Maria: - “Agora deixa ver que vou pôr tudo por ordem, alguém me quer ajudar”

E todos se voluntariaram para colocar a folha que tinham escolhido no sítio correto, por ordem crescente de tamanho.

Posteriormente, voltamos à sala, com as folhas que cada um escolheu e depois da pergunta “o que podemos fazer com as folhas que recolhemos?”, as respostas e interações entre eles foram abundantes. Alguns referiram “podemos ir colocar no sítio”, “podemos deitar ao ar”, “podemos dividir nas folhas verdes e nas castanhas” e, por fim, chegou a ideia de que:

Inês: - “Podemos pintar, professora”

Luísa: - (Enriquecendo e valorizando a ideia da amiga) “Boa ideia e sabes podemos colar e fazer outras coisas”

Tiago: - “Podemos colar a folha da árvore numa folha branca e fazer isso tudo”

Vicente: - “Não se diz folha da árvore, é folha caduca ou que fica na árvore que já me esqueci o nome”

Salomão: - “Persistente... e até podemos fazer desenhos, para ficar mais bonita”.

No fim do diálogo chegaram a um consenso e perceberam que com as folhas têm mais utilidade do que o que pensavam e que se podem explorar diversas coisas como a imaginação e a criatividade.

Desta forma, com o diálogo, cada criança teve 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” (Silva et al., 2016, p. 9), tornando-se, assim, o principal agente da própria aprendizagem.

Individualmente deram asas à imaginação e colaram e exploraram da maneira pretendida, livremente. Foi isso que fizemos e não podia ter corrido melhor. Dividimos as crianças por pequenos grupos, cada uma colocou a folha onde e da forma que queria, fizeram pequenas obras de arte e, quando finalizada, foram capazes de explicar o que produziram.

¹ Os nomes apresentados não correspondem ao nome real da criança, mantendo assim o seu anonimato exigido pela lei de proteção de dados.

Aquando da apresentação do trabalho elaborado perceberam que tal como as folhas eram diferentes, os desenhos também foram todos muito diferentes. Desta conclusão ainda se fez uma comparação de que as folhas são como as pessoas, todas diferentes e está tudo bem com isso, aliás são as diferenças que nos enaltecem.

Esta atividade ilustra na perfeição o ciclo observar-planear-agir-avaliar uma vez que compreendi a importância da mudança de estação do ano e consequentemente da queda das folhas

para a realizar, planeei uma atividade do interesse das crianças e que o desenvolvimento de cada uma, pude e consegui agir em conformidade com os momentos que iam acontecendo adaptando a planificação ao grupo e ao que o momento desencadeava, e desta forma consegui ter uma avaliação muito positiva de todo o grupo e consegui afirmar que as interações geram uma melhor aprendizagem com muitos conhecimentos à mistura.

Assim, percebi que a atividade teve o seu objetivo cumprido e que a longo prazo poderia produzir o efeito desejado, ou seja, uma exploração e vivência positiva em grupo uma vez que o reconhecimento do que nos rodeia é fundamental para a vida em geral. Permitiu ainda às crianças estarem em contacto direto com a natureza e, tal como defendem Viégas e Guimarães, é fundamental interligar a teoria com a prática, permitindo às crianças estar em contacto com o meio natural, promovendo “as vivências e visitas aos lugares com beleza natural, os trabalhos com artes, ...” (2004, p.57).

Considero, assim, que a principal mensagem desta atividade foi assimilada pelas crianças e o facto destas se mostrarem interessadas e entusiasmadas durante toda a atividade, proporcionou diferentes interações ricas em conhecimento e demonstrou que estavam a fazer algo do seu interesse. Para além do referido, esta atividade permitiu a consolidação de novos conhecimentos, através de uma atividade dinâmica, criativa, significativa e inclusiva.

4.2.1.2. A Maria Castanha

Uma outra atividade que realizei com as crianças foi a exploração da história “A Maria Castanha”. À semelhança da atividade anterior, também esta teve diversas fases.

Assim, tal como a atividade descrita acima, também esta se realizou no exterior. As crianças ficavam mais concentradas, focadas e felizes, razão pela qual, sempre que possível implementava atividades no espaço externo.



Figura 2 - Aproveitamento das folhas para atividade prática

Não é novidade que as aprendizagens realizadas outdoor (fora da porta) proporcionam imensos benefícios. Benefícios esses ao nível físico, cognitivo e emocional. Para além disso, esta aprendizagem promove nas crianças uma maior concentração, o que leva a que estas se sintam mais interessadas e focadas. Quanto ao bem-estar emocional, um estudo desenvolvido por Wells e Evans e apresentado por Louv (2005) no seu livro “Last Child in the Woods”, mostra que crianças que vivem rodeadas pela natureza e que a exploram, conseguem uma maior interação com o que as rodeia e apresentam taxas mais baixas de ansiedade, depressão e problemas comportamentais do que aquelas que não usufruem dos espaços naturais.

Deste modo, a atividade que consistia na leitura da história “Maria Castanha descobre o Outono”, foi lida e explorada no exterior e recorri a fantoches para a dinamizar, o que a tornou mais atrativa e dinâmica.

Esta proposta surgiu de um conjunto de observações fundamentadas nos interesses e motivações manifestadas pelas crianças. Notei um grande interesse do grupo pela leitura e pela festa que se estava a aproximar, o magusto. Para além disso, o livro incide em temas como a amizade, as interações e pelo meio são feitas ligações às emoções e sentimentos, nomeadamente, tristeza e felicidade.

Antes da leitura comecei por mostrar a capa e perceber as ideias prévias das crianças. Fiz uma breve introdução à história e durante a mesma pude observar que algumas crianças se mostravam pouco concentradas, a falar para o colega do lado ou a mexer em alguma coisa. Passei assim para a leitura da mesma recorrendo aos fantoches e a concentração foi imediata. Os fantoches, tal como afirmam Patel, Lopes, Lopes, Bacco e Anerão (2018, p. 5),

são um recurso, significativo, para a “Contação de Histórias” ... pois o fantoche é mais que um simples boneco, é a “personificação” do personagem que se torna algo real e concreto, que expressa emoções e sentimento através dos gestos e da voz de quem o manipula.

Para o cenário improvisei com material presente na sala, um bocado de cartão e uma cortina para se parecer com um teatro. A história começou a ser contada e os fantoches apareciam do outro lado e eu ouvia “uau”, “que fixe” e a responsabilidade era cada vez maior.

Narrei com diferentes vozes, executei os movimentos das personagens e tentei aliar o cómico ao sério passando os vários valores da história, desde a inclusão, interação, ajuda, entre outros.

Um ponto a favor deste livro é que a história é bastante curta, o que numa sala heterogénea é essencial pois as crianças mais novas tendem a perder a concentração muito facilmente, e sendo uma história curta e cativante, estas acabam por estar concentradas e disponíveis para desenvolverem a

sua imaginação, propiciadora de aprendizagem. Para além disso, era um livro que mesmo que não existisse texto escrito, seria fácil de ser contado através das imagens, porque as ilustrações são realmente boas, com cores e elementos bastante apelativos.

No final da história conversamos sobre a mesma e percebemos que podemos e devemos interagir com todas as crianças. Também fui fazendo questões, nomeadamente, se já tinham passado por uma situação semelhante, se tinham feito uma amizade como a personagem, se achavam que aquela amizade daria certo, entre outras.

Seguiu-se um resumo oral do que foi lido e dramatizado e ainda quis saber a opinião destes acerca do livro em si. As crianças mostraram-se bastante participativas. Alguns dos comentários foram

Sofia: - “Oh professora, a menina desta historia é parecida com a Carlota” (uma história lida anteriormente que tal como a Menina Castanha, a Carlota também tinha uma cor).

Vasco: - “Pois é Sofia, tem a cor da pele igual e também é igual ao Rui”.

De seguida, iniciamos a dinâmica da apanhada. Para esta apenas foi necessário a destreza motora e comecei, tal como a personagem do livro, a apanhá-los (passando posteriormente por todos).

Fiquei bastante satisfeita com a forma como dinamizei esta hora do conto e a reação das crianças fez-me acreditar que estas gostaram pois mostraram-se bastante participativas, teceram comentários no final da história, perceberam a história e conseguiram fazer a ligação com a história da Carlota (trabalhada anteriormente) e a festa das castanhas que já se aproximava (magusto).

Através da análise das fotografias, gravações e notas de campo, fiquei com a certeza de que a atividade foi bastante rica, uma vez que, com a leitura da história, as crianças estiveram em contacto com a literacia emergente que é tão importante porque

É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler.” (Silva *et al.*, 2016, p. 66).

Posteriormente foi, também, muito gratificante de ver a utilidade que deram aos fantoches porque no dia foi feita uma grande exploração que achei que ficasse por ali, mas não. As crianças recorriam a estes diversas vezes, quer para recontar a história como para imitar e/ou desenvolver outras situações, outras histórias.

De salientar, que, tal como referi na atividade acima, também nesta esteve presente o ciclo observar-planear-agir-avaliar, com o intuito de compreender se o processo educativo adotado foi o mais correto e possibilitar uma aprendizagem positiva e benéfica para todos.

Esta atividade permitiu ainda várias aprendizagens, através de uma conversa com as crianças sobre os conceitos abrangidos na história e ainda serviu para trabalhar algumas habilidades motoras com o jogo da apanhada, tal como é verificável nas imagens abaixo. Na do lado esquerdo estão as crianças a assistir à história e com estes registos consegui ver a envolvimento nas mesmas. Na imagem do lado direito estão as crianças a jogar a apanhada, algumas em pequenos grupos a planear a estratégia a ser utilizada e outras mais dispersas a observar o que as rodeava.



Figura 3 - Apresentação da história "A Maria Castanha"



Figura 4 - Jogo da apanhada

4.2.1.3. Árvore de Natal

Tal como em todas as atividades realizadas, esta atividade surgiu da vontade das crianças e desdobrou-se em muitas outras atividades.

Aproximando-se a época natalícia, algumas crianças estavam com vontade em realizar coroas de Natal e acordamos realizá-lo durante a semana. Para meu espanto, no dia a seguir, tinham mudado de ideias.

Tomás: - “Eu gostava era de fazer um pinheiro porque na minha casa tem e aqui não”.

Achei uma ótima ideia e perguntei como podíamos fazê-lo. Não faltaram ideias.

Gonçalo: - “Eu trago da minha casa”

Tomás: - “A minha avó tem um que não usa”

Sara: - “Podemos desenhar”

Rodrigo: - “Podemos ir buscar ao monte”

Foram algumas respostas que algumas crianças disseram e os restantes concordaram.

Questionei se podíamos ir cortar um pinheiro e trazê-lo para aqui à qual me responderam prontamente que não porque depois ele morria. E depois de uma conversa sobre esse tema percebemos que ou trazíamos com raiz e cuidávamos muito bem dele ou tínhamos de arranjar outra

solução. Chegou-se à conclusão de que podíamos fazer uma árvore com materiais que pudessem ser reutilizados, como por exemplo paus e depois pintá-los.

Estas intervenções das crianças enfatizam a consciência que estas têm em relação ao meio ambiente. As crianças já manifestavam consciência da necessidade de tomar atitudes sustentáveis, de modo a não esgotar os recursos existentes e a preservar o meio ambiente. Era uma prática recorrente no jardim de infância e também eu incluí essa prática em todas as intervenções realizadas já que é um fator muito importante para a iniciação de uma vida mais sustentável e em comunidade. Efetivamente, é urgente envolver todas as crianças numa cidadania global de modo a “satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas necessidades” (ONU, 1987). E foi essa a mensagem que também tentei transmitir com a minha intervenção, a necessidade de ser sustentável, de não desperdiçar os recursos e de reutilizar, ou seja, dar uma segunda vida a tudo aquilo que for possível.

Começamos então o nosso projeto da árvore de Natal, de forma mais ecológica possível. Trouxe as tábuas, um suporte e rolhas e em grande grupo conversamos sobre o assunto. Idealizamos o nosso plano (uma vez que já tínhamos feito o projeto) e organizamos o espaço. No dia nem toda a gente quis participar e estava tudo bem, todos tinham a liberdade para participarem e opinarem sempre que quisessem. É muito importante reconhecer que as crianças “têm seu tempo de aprendizagem, desenvolvimento e ritmo” (Silva e Costa, s.d., p. 8).

Quem quis, um pequeno grupo, ficou na área das construções e os restantes escolheram a área que pretendiam. Dispus as tábuas no chão e a exploração proporcionou interações ricas em conhecimentos. Vimos que as tábuas tinham tamanhos diferentes, que tínhamos trinta e cinco tábuas todas diferentes, que para saber qual era a maior tínhamos de colocar todas no mesmo tamanho e até aprendemos, que se juntarmos peças pequenas podemos ficar com uma grande, o que fez com que as crianças tivessem uma aproximação com o sentido do número e outros conteúdos matemáticos. Isto foi possível, em grande parte, pela diferença de idades e vivências e a mesma ideia é apoiada nas OCEPE (2016, p. 25), dizendo que

trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar.

Depois de todas as aprendizagens refletimos o que tínhamos e queríamos fazer, pintar a árvore de verde e montá-la, mas rapidamente perceberam que tinham de lixar as tábuas e cortar as rolhas para caberem na plataforma. Dividiram tarefas e certificaram-se que tinham os materiais todos. O

trabalho em equipa evidenciou-se nesta etapa pois cada criança ficou encarregue de fazer alguma coisa com o colega, quer fosse segurar na rolha enquanto o colega furava, outros seguravam e lixavam o pau. Este momento veio atestar que os materiais e instrumentos ao serem colocados à disposição das crianças “proporciona-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com adultos.” (Silva et. al, 2016, p.26).

No entanto, um dos meninos estava um bocado triste porque não percebia como iam transformar as tábuas numa árvore. Começaram então a montá-la e perceberam que havia uma sequência, tábua-rolha-tábua. A certa altura perceberam que não chegavam lá em cima para pôr as peças e foram, autonomamente, buscar uma cadeira. Às vezes, mesmo com a cadeira, tornava-se difícil colocar as peças, mas com a ajuda de um colega essa tarefa era facilmente concretizada. O tempo passou e não conseguiram acabar tudo a que nos tinham proposto.

A parte da tarde foi destinada à pintura e aqui toda a gente participou. A seguir à sesta não havia dúvidas, iam pintar as peças e precisavam dos amigos todos porque tinham trinta e cinco peças. Encarregaram-se de pedir ajuda:



Figura 5 - Execução da árvore de Natal

Margarida: - “Então é assim, nós estivemos a fazer o pinheiro, mas ainda não acabamos, falta pintar e temos 35 peças. Precisamos da ajuda de todos para acabar rápido. Querem ajudar?”

Responderam que sim e ainda fizeram um pequeno apontamento:

Emma: - “Estamos aqui 23, vamos ter de pintar mais do que uma tábua”.

Preparam o material e o sítio de trabalho, tinta verde, pinceis, batas e muita atenção, diversão, trabalho e interação. Enquanto pintavam iam apontando alguns detalhes.

Pedro: - “Vicente não pintaste aqui atrás”.

Vicente: - “Obrigado, vou já pintar para não me esquecer”.

Pedro: - “Eu faço assim, sou mais rápido”.

Noutra mesa:

Emma: - “Tu és mesmo rápido e está muito bem”.

Gabriela: - “Queres que te ajude? Quando eu acabar eu ajudo”.

Diogo: - “Não é preciso, eu faço ao meu tempo”.

A atividade correu muito bem, empenharam-se e as interações que se proporcionaram foram pela positiva, para tentar ajudar o colega e para partilhar novas aprendizagens.

Após a pintura colocaram as tábuas no suporte, para secarem, com os tamanhos todos trocados. No dia seguinte perceberam o que faltava na árvore: bolas e luzes foram as respostas mais dadas. Para além disso acordamos que a árvore seria para todas as crianças e famílias do jardim de infância. Daí continuei a conversa e fui levando-os a pensar em alguns valores fundamentais porque o Natal também é partilha, é amor e nem todas as pessoas têm a felicidade de o ter.

Margarida: - “Podemos pedir amor para todas as crianças”.

Ficamos com a certeza de que estes pedidos tinham de estar na árvore e outra coisa que também tinha de estar na árvore era neve.

Resumimos o que estava feito e o que queriam fazer e nessa semana ainda conseguiram fazer bolas para a árvore com diferentes materiais.

Feita a árvore e as bolas conversamos que faltava a estrela e esta foi feita, também, com materiais recicláveis. Estes diálogos e conversas que foram proporcionados “despertam 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.” (Silva et. al, 2016, p. 49).

Identificaram-se também os desejos para todas as crianças:

Luísa: - “Quero que todas as crianças tenham uma casa”.

Francisco: - “Quero que todas as crianças tenham abraços”.

Inês: - “Quero que todas as crianças tenham família”.

Todas as ideias foram escritas numa folha e, com a aprovação de todas as crianças, quiseram desenhar e pintar os cartões de acordo com o que diziam. Nesta etapa nem todas as crianças quiseram participar,



Figura 6 - Decoração dos desejos de Natal

contrariamente ao diálogo para partilhar os desejos para todas as crianças. Assim, fui com o pequeno grupo até ao parque, puseram-se confortáveis e começaram a dar cor às frases; escolhiam as cores dos marcadores e das folhas e desenhavam conforme o que estava escrito e que era lido por mim. Esta atividade passou, literalmente, a correr porque estavam muito envolvidos e a interagir uns com os outros com os reparos que iam fazendo:

Salomão: - “Olha, a minha folha é azul e se eu pintar com este marcador fica de outra cor”.

Diogo: - “Parece a minha família, a minha mãe está aqui, o meu pai e a minha irmã”.

Emma: - “Eu vou demorar 27 minutos a fazer este desenho”.

Num outro dia fizeram a neve. Levei os ingredientes necessários, farinha maizena e espuma de barbear. Como estava bom tempo realizamos a mesma na parte exterior. Levaram todos os materiais necessários, dispuseram-se em roda para todos verem e começaram a experiência. Mostrei os ingredientes e os comentários foram imediatos:

Vasco: - “Eu tenho isso em casa, é espuma de barbear”.

Gabriela: - “E aquilo é farinha”.

Fizemos neve, muita neve e que “neve fixe”, exclamaram todos enquanto mexiam nela. Experimentaram diferentes quantidades de espuma e de farinha e perceberam que nem sempre parecia neve, se colocarem muita farinha é só farinha e com muita espuma fica muito líquido. Após diversas tentativas, a neve ficou perfeita e começaram a colocá-la. Este foi um momento muito divertido e com muitas interações e um momento que parecia fácil afinal carecia de uma estratégia para que a árvore ficasse perfeita:

Gisela: - “Olha, faz assim como eu, a neve fica mais presa”.

Maria: - “Deste lado tem pouca, temos de meter mais neve aqui”:

Sofia: - “A árvore está a ficar linda”.

Através da realização da neve, as crianças aprofundaram outras competências a diversos níveis, nomeadamente, a área do conhecimento do mundo, a área da formação pessoal e social, o domínio da comunicação oral e iniciação à escrita e o domínio da matemática. Já que para a realização da neve se adaptou uma receita de forma que as crianças soubessem que elementos colocar primeiro e principalmente as quantidades. Esta providencia o contacto com diferentes suportes de escrita (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e o domínio da matemática quando é promovida a identificação de quantidades através de diferentes formas de representação. Para além disso, fomentou a destreza e a motricidade fina.

Nesse mesmo dia também colocaram todos os enfeites na árvore, as bolas, a estrela, os cartões com os desejos na árvore e os bonecos de neve feitos com rolhas.

No dia seguinte deram alguns retoques finais e colocaram a árvore na parte exterior da escola para que todos a pudessem ver.

O orgulho, a satisfação e alegria do que tinham realizado era contagiante, por isso, propus que pensassem em algo que toda a gente pudesse ver para além das famílias e de quem ía ao jardim de infância. Pensaram numa foto no Facebook, numa reportagem na televisão, num livro, entre muitas outras. Perceberam, em diálogo, que algumas não podiam acontecer, porque tínhamos pouco tempo e, por exemplo,



Figura 7 - Neve



Figura 8 - Enfeitar a árvore

uma reportagem, carecia da ajuda de terceiros o que podia demorar muito tempo. A ideia do livro foi a mais apoiada, mas houve alguém que se lembrou que não podia ser um livro por causa do covid. Ai surgiu-me a ideia de fazer um livro digital. Partilhei com eles e adoraram a ideia porque depois podiam ver e rever sempre que quisessem nos telemóveis e computadores e incluir as famílias na atividade que eles fizeram.

Como é evidente, as famílias deverão estar sempre envolvidas nas atividades desenvolvidas com as crianças, mas, no presente ano atípico, estas interações estão condicionadas, sendo que esta dinâmica foi a possível de ser adotada e que está a mostrar ser enriquecedora e estimulante para as crianças, mas também para as famílias, tendo propiciado resultados fantásticos. Deste modo, foi possível envolver as famílias nas atividades realizadas, valorizando as aprendizagens da criança, alcançando, desta forma, mais um dos objetivos previamente definidos. Tal como é referido nas OCEPE (2016, p.74), a aprendizagem das crianças é mais significativa quando estas são ligadas “aos seus interesses e vida do dia a dia.”.

Chegamos a um consenso do que entraria no livro: todas as atividades que tinham feito com a árvore, desde o lixar e pintar até à neve e aos desejos.

Como a semana estava a terminar e foi a última semana antes do Natal, não deu tempo de o fazer e mostrar às crianças antes das férias. Procedi à idealização da mesma, imprimir um exemplar para colocar na área da biblioteca e quando voltaram das férias foram presenteados com o livro digital e o livro físico. Achei por bem também levar o livro para que as crianças pudessem contactar com diferentes formatos, o livro em papel e o livro digital, mostrando-lhes que existem diversas formas de livros e variadas maneiras de termos acesso aos mesmos, bem como de os explorar.

Carlos: - “Foi o livro mais lindo que eu vi.”

Esta afirmação fez-me sentir muito alegre, visto que demonstrou que todas as atividades lhe tinham ficado marcadas e que gostou imenso de as elaborar. Este pequenos momentos e intervenções das crianças, fazem-me querer ser uma profissional da ação educativa cada vez mais capaz, dinâmica, trabalhadora e criativa, para que possa promover aprendizagens enriquecedoras e fascinantes, de modo a proporcionar o desenvolvimento do processo de aprendizagem de cada uma das crianças, trabalhando sempre em prol da promoção de momentos marcantes.

Realço que todas as crianças participaram ativamente nos momentos em que quiseram, sendo que a maior parte deles foi realizado em grande grupo, tendo sido uma atividade motivadora, dinâmica



Figura 9 - Capa do livro "A nossa árvore de Natal"

e atrativa. Todos os momentos foram pensados de forma a serem cativantes para as crianças, de modo a envolvê-las ativamente no seu processo de aprendizagem. É importante a participação das crianças na construção e planificação das atividades, devendo, por isso, o educador pensar e planear em conjunto com as mesmas. Este trabalho colaborativo permitirá a construção de condições essenciais para que esta aprenda com sucesso (Silva et al., 2016). Para além disso, foi interessante compreender que a maior parte das crianças da sala já apresentam muitas ideias do que gostavam e querem fazer e que conseguem interagir com os demais partilhando os conhecimentos que já detêm assim como os que vão aprendendo, o que mostra uma grande evolução desde o início do estágio. Desta forma, e tal como referi nas atividades acima, também nesta esteve presente o ciclo observar-planear-agir-avaliar, tornando toda a atividade mais significativa para as crianças.

Por fim, o facto desta atividade englobar muitas outras fez com que conseguisse alcançar todas as áreas de conteúdo previstas nas OCEPE.

4.3. Síntese descritiva das atividades realizadas com o primeiro ciclo

As atividades dinamizadas no contexto de Primeiro Ciclo foram fundamentadas em diversos documentos organizadores e fundamentais para o currículo, nomeadamente no Programa Educativo da escola, nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Estes documentos foram analisados atentamente e foram essenciais na planificação das atividades promovidas. Ademais, foram tidos em conta dois outros documentos, a Lei de Bases do Sistema Educativo e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Na elaboração das atividades, foram consideradas as diferentes áreas de conteúdo, tendo interligado os conteúdos programáticos, de modo coeso e significativo, para que os conhecimentos e as aprendizagens fossem desenvolvidos progressivamente e holisticamente.

Tal como no contexto de Educação Pré-Escolar, o ciclo de observação, documentação, investigação, reflexão e ação, foi implementado resultando num projeto flexível e amplo.

Todas as atividades contaram com a participação ativa das crianças, quer na idealização e planificação das mesmas, como ao serem colocadas na prática. As crianças colaboravam com ideias, soluções a problemáticas que pudessem existir, previsão de resultados ou simplesmente situações que tivessem vivenciado e que pudessem enriquecer o momento de todos, segundo os princípios das pedagogias de ensino participativas. Estas metodologias em questão produzem a rutura de uma pedagogia tradicional transmissiva, promovendo consequentemente outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor.

Assim, tal como indica Formosinho e Formosinho (2013), os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. Portanto, a criança deve ser vista como um ser competente e a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações das crianças. Assim, tal como acrescenta Ferreira (2004, p.65), a criança é detentora “de uma experiência social única”, o que faz com que esta seja diferente de todas as outras, por isso, ao caracterizar a turma, observam-se as diferenças de cada um e os aspetos que têm em comum, de modo a ajustar a prática aos seus interesses.

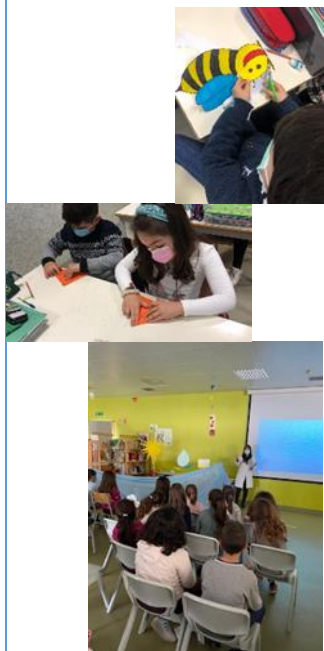
Deste modo, o papel do professor é o de promover atividades diferenciadas, que permita às crianças a realização de experiências diversificadas de aprendizagem através da ação e de acordo com os interesses das mesmas, que vão alterando no decorrer do ano letivo, o que significa que o planeamento poderá ser alterado a qualquer momento, respondendo às necessidades da turma. Desta forma, as atividades e os projetos são concebidos como mais uma oportunidade de as crianças fazerem aprendizagens significativas.

Posto isto, antes de iniciar as intervenções pedagógicas, foi realizado um período de observação ativa e participativa, tal como aconteceu no pré-escolar, essencial para todo este processo (no qual foi verificável que fazia todo o sentido continuar com o mesmo projeto que já vinha a ser desenvolvido do pré-escolar). Foi através da observação que foi perceptível a melhor forma de iniciar as atividades, com vista aos interesses e necessidades da turma, ajudando, também, a conhecer melhor os alunos, denotando assim algumas particularidades dos mesmos. Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) afirmam que a observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da estrutura de atribuição de significado à experiência desta outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra vivência, outra família, outra cultura.

Dizer, ainda, que as atividades realizadas, assim como sucedeu no pré-escolar, estão diretamente relacionadas com dois fatores que cativaram a atenção e que influenciaram as decisões que foram tomadas para as intervenções pedagógicas. O primeiro fator prendeu-se com o enorme prazer que as crianças demonstravam em realizar atividades diversificadas e que não faziam diariamente. O outro fator prendeu-se com a versatilidade e facilidade em arranjar os materiais para as atividades; ou seja, para as atividades realizadas não foram precisos materiais dispendiosos, foram aproveitados materiais que facilmente se conseguem em todo o lado.

Por fim, as dez atividades sucedidas possibilitaram que todos os alunos, bem como a comunidade educativa, participassem, dialogassem, pesquisassem, colaborassem e criassem relações ricas que permitiram a construção de conhecimentos e aprendizagens pertinentes e únicas. Saliento que foram realizadas muitas outras atividades, mas as apresentadas foram as que potenciaram mais interações enriquecedoras e potenciaram momentos íntegros e significativos.

Consequentemente, é apresentada a tabela 2, com algumas das atividades realizadas ao longo da prática interventiva que promoveram aprendizagens através das interações.

Atividade:	Descrição	Áreas de conteúdo	Objetivos alcançados
Ciclo da água 	O que se adivinhava numa aula normal e com normal quero dizer explorando a história menina gotinha de água e esclarecendo o ciclo da água, tornou-se numa aula diferente. Os alunos partilharam, em turma, que gostavam de dramatizar a história (pois muitos já a conheciam). A ideia foi adiante e não só dramatizaram a história como apresentaram-na aos colegas do mesmo ano letivo. Houve toda uma preparação que foi debatida em grande grupo: como seriam as personagens, se eram eles as personagens ou usávamos marionetas.... Escusado será dizer que toda esta preparação ocasionou interações ricas em aprendizagens porque sempre que exerciam o dom da palavra justificavam as suas escolhas e até comparavam com conhecimentos que já detinham. Na apresentação estiveram todos muito bem e como conclusão da atividade debatemos sobre o assunto e realizamos uma síntese das aprendizagens adquiridas.	Português • Educação literária • Gramática Música • Experimentação e criação Expressão Dramática: • Experimentação e criação Estudo do Meio • Natureza Matemática • Resolução de problemas	• Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente; • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma; • Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.
Sólidos geométricos 	Nas aulas de conteúdos trabalhei sempre de forma aproximada à da professora cooperante, mas dando um toque pessoal, originando nos alunos um fator mistério. Assim, neste conteúdo que já tinham estudado no ano letivo anterior e que voltei a explicar, no final, recorri a alguns	Matemática • Geometria - Medida Português • Oralidade • Leitura – Escrita	• Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente; • Promover a voz da criança na ação pedagógica;

	materiais para que pudessem ser eles a construir e a manusear os sólidos. Seguiu-se um momento de grupos e de adivinhas que consistiu em dizerem algumas características dos sólidos e os grupos tinham de adivinhar o nome do sólido.	Artes visuais • Experimentação e criação	• Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma; • Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.
Caça aos ovos 	Quase a iniciar as férias da Páscoa, esta atividade “fora da caixa” foi do agrado de todas as crianças. Para mim foi muito gratificante ver o trabalho em equipa, entreajuda e as interações ocasionadas ricas em aprendizagens que se desencadearam. Para além disso nesta atividade também utilizaram o espaço exterior, o que não era habitual no decorrer das aulas e apesar da agitação normal que houve, no final tudo compensou.	Português • Oralidade • Gramática Matemática • Números e operações Artes visuais • Experimentação e criação Estudo do meio • Natureza Educação física • Área das atividades físicas Expressão dramática • Experimentação e criação Cidadania	• Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente; • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma; • Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.
25 de abril 	Como em todas as atividades realizadas também nesta tentei integrar as diferentes disciplinas do currículo. Para isso, e como não sabiam do que se ia tratar na aula, coloquei uma adivinha matemática, relacionada com o número 25. Depois de chegarem ao tema e como era uma turma que gostava muito de partilhar as suas ideias, houve muitos momentos de partilha e de enriquecimento para todos. Ouvia-se	Português • Oralidade • Gramática • Leitura-Escrita Matemática • Comunicação matemática Artes visuais • Interpretação e comunicação	• Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente; • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o

	“o meu avô contou-me que naquela altura...”. E todos aprendemos mais com isso.	Estudo do meio • Sociedade	respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma;
Criatividade 	Aproximando-se as provas de aferição de artes era imprescindível praticar com eles algo relacionado. Envolvido com a semana, uma vez que foi trabalhado o “elefante cor-de-rosa” pedi que utilizassem a imaginação para também eles inventarem um animal e descreverem-no. Depois, visto que a maior parte utilizou animais domésticos pedi que em grupo, retratassem uma situação de casa. Havia sempre melhorias que os colegas faziam e o que mais se sobressaiu foi o espírito de entreajuda entre eles - não julgavam nem disputavam.	Português • Oralidade Expressão dramática • Interpretação e comunicação • Experimentação e criação Estudo do meio • Natureza	• Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente; • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma; • Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.
Medidas de comprimento  	Mantendo os alunos como participantes ativos desta aula, maioritariamente, de matemática os alunos participaram na própria aprendizagem vendo quem era o maior, o menor, realizando a mensuração da estatura entre eles, interagindo uns com os outros e até utilizaram processos cognitivos como a formulação de problemas “e se estiveres com os sapatos de tacão alto?”, esperando uma resposta justificada do outro lado.	Matemática • Medida • Geometria Medida • Resolução de Problemas Português • Oralidade	• Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto; • Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações; • Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente; • Promover a voz da criança na ação pedagógica; • Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro; • Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade

Ar



As experiências eram sempre muito apreciadas por todos e quando eram eles a fazer ainda melhor. Dei a oportunidade de explorarem os materiais, verem e realizarem/seguirem os passos descritos no manual. Como os materiais não eram os mesmos, ainda conseguimos ver formas diferentes de perceber se o ar existe, se o ar ocupa espaço e se o ar tem peso. Nesta aula também percebemos que em tudo na vida devemos saber procurar resolver as questões com o que possuímos, e como dizia a avó do Simão, “se te dão limões faz uma limonada”.

Estudo do Meio

- Sociedade/Natureza/Tecnologia

Português

- Oralidade

de cada uma;

- Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto;
- Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações;
- Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente;
- Promover a voz da criança na ação pedagógica;
- Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro;
- Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma;
- Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.

Receita



Um conteúdo que sabia que tinha de ser lecionado, mas sem data prevista para o instruir. Surgiu o momento certo numa mudança de aula de matemática para português. Sabendo o número de letras que tinha a palavra “perímetro” chegamos aos verbos e cada um disse e escreveu um. Como muitos verbos levavam para a alimentação (cozinhar, comer), a partir daí vimos o que era um texto instrucional.

Todos confessaram que cozinhavam com a família e então sugeri a realização de uma receita (escrita e fotografada). Nada melhor do que fazer para treinar os conteúdos lecionados. Depois compilamos as receitas numa espécie de livro, com uma capa ilustrativa e expusemos no placar da sala. Nos recreios que advieram havia sempre crianças a irem lá espreitar e fazer questões aos

Português

- Leitura-Escrita
- Oralidade
- Gramática

Matemática

- Medida
- Organização e tratamento de dados

Artes visuais

- Experimentação e criação

- Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto;
- Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações;
- Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente;
- Promover a voz da criança na ação pedagógica;
- Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro;
- Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma;
- Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre



colegas.
Aproveitei também este conteúdo para trabalhar os problemas matemáticos, “para fazer 20 bolachas a Inês precisou de 6 ovos, se ela quiser fazer 40 bolachas quantos ovos vai precisar”. Todos estavam tão envolvidos que nessa aula em específico nem se deu pelo tempo passar.

criança/adulto.

Dinheiro



O tema principal foi bem lecionado, as crianças adquiriram todos os pontos que estavam presentes e a atividade final de “irem às compras” foi a mais apreciada. Conseguiram colocar em prática o que tinham aprendido e sem dificuldade nenhuma. A parte de terem dinheiro a sério também foi muito engraçada porque originou mais interações do que as que estava a contar. Depois de todo o trabalho realizado conversavam com os colegas dizendo “com esta nota posso comprar uma bola”, “quando tiver este dinheiro todo sou rica” ...

Matemática

- Medida
- Raciocínio matemático
- Números
- Operações

Português

- Oralidade

Artes visuais

- Experimentação e criação

Cidadania

desenvolvimento

- Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto;
- Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações;
- Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente;
- Promover a voz da criança na ação pedagógica;
- Favorecer a comunicação em grupo, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro;
- Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma;
- Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.

Expressão escrita



A última atividade não foi uma simples expressão escrita, foi uma expressão escrita realizada em grupo onde tinham de pôr em prática tudo o que tinha sido desenvolvido até então – a colaboração, a interação, a interajuda, a responsabilidade, a participação, entre outros valores fundamentais. Todos foram capazes de realizar a atividade com sucesso e, a meu ver, ao orientá-los apercebi-me da diferença enorme para a primeira atividade (mais desordenada, barulhenta, mexida). Nesta verifiquei

Português

- Oralidade
- Leitura-escrita
- Gramática

Cidadania

- Identificar formas de estimular e promover as interações entre crianças e entre criança/adulto;
- Compreender o papel do educador como meio para potencializar as interações;
- Analisar as formas de interação das crianças individual e coletivamente;
- Promover a voz da criança na ação pedagógica;
- Favorecer a comunicação em grupo, construtora de

que todo o meu trabalho e dedicação foram bem aplicados.

Depois, numa outra expressão escrita (porque insistiram em fazê-la), levei um novo apetrecho, uma caixa mistério, sendo que tinham de descrever o que achavam que estava lá dentro e partilhar/corrigir/ajudar os colegas. No final perceberam que o que estava lá dentro eram qualidades que os caracterizavam, realçando alguns valores da cidadania.

empatia, colaboração e o respeito pelo outro;

- Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma;
- Desenvolver estratégias que estimulem a interação entre as crianças e entre criança/adulto.

Tabela 2 – Síntese das atividades realizadas com o primeiro ciclo

4.3.1. Atividades

Das atividades acima indicadas, selecionei três, as quais são agora apresentadas de forma mais detalhada e analisada.

4.3.1.1 Ciclo da água

Umas das aulas que lecionei no 1.º ciclo foi de português, mas tal como em todas as atividades, recorri à interdisciplinaridade. Assim, reconhecendo a importância da literatura infantil, uma das atividades que realizei foi a exploração do livro “A Menina Gotinha de Água”, da autoria de Papiniano Carlos. É um livro de referência recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para o 2.º ano de escolaridade, para uma faixa etária entre os 7-8 anos.

Este livro prima pela simplicidade e originalidade, clarificando o ciclo da água através de uma viagem realizada por uma gotinha de água e as suas irmãs. A Menina Gotinha de Água é uma ficção poetizada, pois apesar de ser uma narrativa ficcional encontra-se escrita sob a forma de versos. De notar que estes são quase sempre curtos e, alguns, constituídos apenas por uma única palavra.

Em diálogo com a turma sobre a hora do conto, e depois de apresentadas muitas ideias, chegamos a um consenso: eu contava a história e, enquanto isso, algumas crianças, com o auxílio de fantoches feitos por eles, faziam a dramatização. A preparação da atividade gerou muitas interações e pude explorar as expressões artísticas, área de grande interesse por parte da turma. Elaboraram/prepararam os materiais para a apresentação e dramatização da história



Figura 10 - Elaboração dos fantoches



Figura 11 - Treino da apresentação

desenhando, pintando, recortando, recorrendo a origamis, tudo ideia deles sobre a minha orientação. Na elaboração destes foi significativo ver a interação, interajuda e união que se fez sentir. Todos tinham como objetivo fazer o seu melhor e ajudar os outros para que o resultado fosse o melhor.

Jorge: - “A história fala sobre a gotinha de água, temos de fazer uma grande, vai ser a personagem principal”.

Inês: - “E faltam as irmãzinhas, vou fazer mais pequenas”.

Beatriz: - “Os barcos podíamos fazer de origamis, são muito fáceis”.



Figura 12 - Barcos em origami

(a turma achou uma ótima ideia e cada um quis fazer um, à questão se sabiam o que era e a particularidade responderam prontamente)

Margarida: - “Eu sei, já fiz muitos e não se corta, só há dobragens”.

Beatriz: - “Podes ajudar-me a fazer? Já dobrei a folha a meio, o que faço a seguir?”.

Maria: - “Tens de dobrar a quarta parte da folha inteira”.

(utilizando termos e conteúdos que tinham sido lecionados na semana anterior).

Já conheciam todos a história, a menina gotinha de água, e coincidiu com uma semana especial, a semana onde se comemorou o Dia Mundial da Água, a chegada da primavera e o Dia Mundial da Poesia. Todos estes temas são retratados na história, tornando-a ainda mais particular. Por essa mesma razão foram convidados para apresentar a história às outras duas turmas do mesmo ano letivo, sendo que passava a ser eu a professora de todos, encarregue de dar aquela aula.

Através da imagem do livro assim como do autor (Papiniano Carlos), criei uma situação contextualizada para dar início à exploração didática. Fui questionando as crianças se já conheciam, se sabiam do que falava a história, entre outras questões, percebendo assim as ideias prévias das mesmas. Tal como refere Martins et al (2007, p.26), “desde cedo as crianças começam a desenvolver progressivamente as suas próprias concepções acerca do mundo, a estar atentas a determinadas regularidades e a identificá-las através de uma designação”.

Com a exploração/leitura da história, pretendi que as crianças compreendessem a importância que a água tem na nossa vida, o ciclo da água e os estados físicos em que a mesma se pode encontrar.

A dramatização com fantoches tornou este momento mais lúdico e mais rico em aprendizagens pois as crianças tinham uma melhor percepção e identificação daquilo que eu estava a ler. Silva (2005, p.130) elucida que as ilustrações, “no espaço literário destinado explicitamente às crianças, possuem um papel determinante na percepção, na descodificação e na concretização dos sentidos explícitos e

implícitos do discurso verbal”. A linguagem visual possibilita, assim, a decodificação e a compreensão textual, através da informação que as ilustrações transmitem consoante a evolução da narrativa.

A verdade é que a poesia já é um recurso detentor de entoação e ritmo que possibilita o enriquecimento de vocabulário e desperta sentimentos, memórias e emoções, aliado à dramatização ainda se potencia mais este tipo de textos.

A interpretação oral foi o passo seguinte. Os elementos dos segundos anos demonstraram compreender eficazmente o excerto do texto lido, respondendo sem hesitação às questões lançadas.

Depois, para trabalhar a obra literária em questão, perguntei “se fossem a gotinha de água, para onde queriam ir ou o que faziam?”, desafiando-os a mencionar oralmente o que fariam caso fossem uma gotinha de água, apelando à sua imaginação. As respostas a esta questão levaram-me a falar sobre o corpo humano e os órgãos mais importantes, evidenciando-se, assim, um cariz interdisciplinar. Consegui também aliar a matemática, questionando, a propósito de uma das respostas, que 100 gotinhas tinham de se separar igualmente em duas nuvens, quantas gotinhas ficariam em cada nuvem. De referir ainda que, de forma a garantir uma participação coletiva, as crianças aprenderam e cantaram em conjunto uma canção sobre a temática, o que constituiu um momento de alegria para todos.

Todas as turmas participaram com grande satisfação e no final da atividade não se pouparam de elogios, mesmo os alunos das outras turmas.

Leonor: - “Eu adorei, foi a melhor aula de sempre”.

Inês: - “Vou saber tudo para o teste, a professora explicou bem e de forma divertida”.

Carlos: - “Quando vai dar mais aulas? Gostei muito”.

A aula correu muito bem de início ao fim (incluindo os preparativos) e os comentários das crianças e das professoras comprovaram isso mesmo. De realçar que os diálogos e interações que surgiram foram extremamente importantes para eu perceber como aproveitar as deixas para os estimular e tornar a aula interessante e interdisciplinar.

Da parte da tarde, de volta apenas à minha turma, tinha planificado a realização de uma ficha, em grupo, promovendo o debate entre eles. No entanto, a excitação era muita e todos tinham alguma coisa a dizer sobre a história. Daí aproveitei para fazer, em grande grupo, o reconto da história, com o auxílio da história, descartando a atividade planificada.



Figura 13 - Apresentação da história "A menina gotinha de água" a todas as turmas do 2.º ano

Esta atividade permitiu, em certa medida, um estímulo à oralidade, leitura e escrita e na verdade, não há outra forma de melhorar a escrita, leitura e oralidade que não seja a treinar (Cardoso, 2013).

No seu desenrolar, a turma mostrou-se receptiva e os alunos faziam questão de partilhar as suas ideias e de interagir com os outros, argumentando. Por exemplo, a Joana estava a dizer que a gotinha subiu primeiro para as nuvens escuras e o Simão interferiu dizendo que não e explicando que a gotinha quando subiu a primeira vez foi para a nuvem clara porque foi com o calor que ela se evaporou e foi para cima.

Em suma, com a exploração da obra *A Menina Gotinha de Água* não só se concretizou numa estratégia de desenvolvimento do potencial formativo da poesia através da história de um livro, como se propiciou a ligação com outras áreas do conhecimento, fomentando o interesse, a imaginação, a autonomia e a participação ativa de todos os elementos das turmas do 2.º ano. Neste contexto, Gomes (2007) clarifica a importância do livro ao referir o seu valor formativo a nível intelectual, moral, afetivo e estético e, também, o desenvolvimento da compreensão e da expressão. Assim, o hábito de ler além de despertar e estimular a imaginação, também fomenta e educa a sensibilidade, estimula e orienta a reflexão e desenvolve o pensamento.

Saliento a importância de adaptar o meu projeto às necessidades, interesses e dificuldades da criança, de forma a propiciar o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem, sendo que esta deverá ser coconstrutora do mesmo. Ademais, é visível que todos os objetivos de investigação e intervenção pedagógica supramencionados foram alcançados com sucesso na execução desta atividade.

Posto isto, para além de promover atividades dinâmicas, estimulantes e ricas, que permitiram a promoção de aprendizagens relacionadas com as diferentes áreas do saber e promovendo interações, também tive em consideração as dificuldades que a turma apresentava, como por exemplo, o trabalho colaborativo, mas também os seus interesses, na interação com os outros (apresentação) e com outros materiais pedagógicos para além do manual escolar. É crucial escutar as ideias e opiniões da turma, colocando-as em prática, de modo a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo um ensino de qualidade. Por esta mesma razão é que foi utilizado o ciclo observar-planear-agir-avaliar, adaptando todos os momentos aos alunos. Por fim, realço que este método não deverá ser adotado só em tempo de estágio, mas também, no futuro, tornando-me numa profissional da ação educativa mais capaz e criativa.

4.3.1.2. Caça aos ovos

Uma outra atividade que realizei, a propósito da época festiva que se avizinhava, foi a caça aos ovos. Para esta atividade foi necessário apenas uma tarde e utilizei o espaço exterior como um complemento da sala de aula.

Desde o início da semana que as crianças estavam empolgadas com as férias e com a comemoração da Páscoa. Em conversa percebi os costumes que cada um tinha com as suas famílias, o que mais gostavam e o que gostavam que acontecesse. A caça aos ovos foi a resposta mais dada sobre o que gostavam de fazer até porque muitas crianças nunca tinham realizado.

Planifiquei a realização da mesma envolvendo conteúdos programáticos para estimular o conhecimento, recorrendo a técnicas diferentes daquelas a que os alunos estão habituados. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2013, p.28), a atividade da criança deve ser entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. Por essa mesma razão, o papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder de forma mais eficaz. Assim, “O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto.”.

Para isso, adequando a atividade com todos os interesses dos alunos, nas pistas que construí como material de apoio para a atividade, coloquei as indicações em forma de descodificação, para poder, posteriormente, refletir sobre a mesma com as crianças.

A divisão de grupos começou logo com pensamentos matemáticos. Eram vinte alunos e os grupos tinham de ter o mesmo número de elementos. Chegaram a várias conclusões, podiam ser duplas, quatro grupos, cinco grupos e dois grupos. Chegaram ao consenso de serem quatro grupos e que cada um teria uma cor para o caracterizar e um porta-voz para que fosse mais fácil debater os resultados obtidos.

Formados os grupos distribuí um mapa a cada grupo e perceberam logo que iriam precisar de material de escrita (folha e lápis), porque em cada estação iam ter perguntas para responder e desafios para fazer.

Nas estações que delineei (quatro) introduzi, em cada uma, uma área a ser trabalhada mais afincadamente; ou seja, havia uma estação com perguntas direcionadas mais para a matemática, outra para o estudo do meio, outra o português e na outra era uma sabedoria de cultura geral direcionada para os provérbios. Contudo, em cada estação coloquei ainda um desafio inserindo assim as expressões artísticas, dramáticas, musicais e educação física. É fundamental que o professor garanta “o desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes

estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo” (DGE, 2018, p.1), caraterístico do ano de escolaridade em que a turma se encontra. Para além disto, é fundamental que as crianças “nesta fase possam aprender e aperfeiçoar as habilidades mais significativas e fundamentais para aprendizagens futuras, quer através de formas típicas da infância – atividades lúdicas e expressivas – quer através de práticas que as favoreçam num plano social e relacional”. (ibidem).

De salientar que em todos os exercícios/desafios, e tal como em todas as atividades realizadas, preocupei-me com todos os alunos e em especial com o menino com distrofia muscular, garantindo que todos sabiam e conseguiam realizar as atividades com sucesso.

A turma mostrou-se muito empolgada por realizar esta atividade e isso notou-se na excitação que apresentavam. Era uma novidade uma aula deste género, para além disso era uma novidade realizar atividades no exterior e em grupo. Este tipo de aula orientada, permite e permitiu aos alunos manifestarem-se e produzirem independentemente das suas capacidades como defende Rolloff (2012, citado por Lima e Sousa, 2017) e acredita que as aulas devem possibilitar aos alunos um ambiente onde estes possam construir o seu próprio conhecimento e terem liberdade e vontade para perguntar.

Jorge: - “Eu nem acredito que estamos a estudar no recreio”.

Leonardo: - “Pois é, é muito mais divertido e até aprendo melhor”.

Margarida: - “Ainda por cima estamos a aprender no exterior com um jogo, isto é a melhor aula de sempre”.

Fui explicando e ajudando os grupos já que não se tratava apenas de encontrar os ovos, mas sim seguir as pistas, resolver os exercícios e os desafios e só depois passar para a estação seguinte.

Organizaram-se da melhor forma e denotei um enorme trabalho de equipa, com as crianças a ouvir o porta-voz que lia as pistas e a respeitarem-se mutuamente, sem empurrões e com muita entreaajuda.

Sofia: - “Vamos começar, vou ler, estejam atentos, qual é o principal órgão do sistema circulatório?”.

Maria: - “Acho que toda a gente sabe, mas vamos certificar, cada um diz a resposta e quem não souber nós explicamos”.

(todos responderam corretamente)

Alice: - “Boa, vamos para a segunda pergunta”.

Noutro grupo:

Rodrigo: - “Eu faço a pergunta um, quem quer fazer a pergunta dois e a três...”.

Francisca: - “Quando acabarem digam e todos juntos corrigimos o trabalho.”.

Simão: - “Boa equipa, estamos todos excelentes, vamos fazer agora o desafio.”.

É essencial que as crianças possam experienciar, observar, manipular, explorar, exemplificar, comparar, tocar e, através disto, estimular os seus processos mentais (Gomes et al., 2017). Assim, para este estímulo é fundamental a existência de um conjunto de estratégias que assegurem a realização de aprendizagens significativas e esta atividade não só proporcionou como atingiu isso mesmo.

A última pista do mapa encaminhava-os para a sala de aula. Reunidos todos os grupos refletiram sobre as respostas que obtiveram, o que gostaram mais e menos, o que acharam das pistas e das perguntas, entre outros temas. Este diálogo gerou uma conversa muito interessante entre as crianças. Foram ouvindo os desabaços uns dos outros, perceberam o que tinha deixado os colegas desagrados e agrados e, em conjunto, entenderam que, no início, não estavam a conseguir concluir a atividade com sucesso porque não trabalharam colaborativamente.

Esta escuta atenta e verdadeira, proporciona e desencadeia uma contínua aprendizagem, tornando-os (os alunos) atentos e pontuais observadores (Sarmiento e Oliveira, 2020). Esta conversa deixou-me muito feliz devido à atitude assertiva das crianças, que mais uma vez demonstraram ser sujeitos capazes de expressar e resolver os seus problemas e perceber que se interagirmos uns com os outros conseguimos obter um melhor resultado e perceber diferentes pontos de vista. Aliás, saber resolver problemas é uma das principais áreas de competência referidas no Perfil do Aluno à Saída a Escolaridade Obrigatória. Este documento refere que é esperado que o aluno, após concluir a escolaridade obrigatória, seja capaz de interpretar informação, planejar e tomar decisões para resolver problemas (p. 23).

Assim, e para que os alunos possam desempenhar um papel mais ativo nas suas aprendizagens e consigam resolver problemas de forma proativa, recorrendo a diferentes estratégias (quer a nível metacognitivo, comportamental e/ou motivacional), torna-se essencial proporcionar momentos que incentivem a resolução de problemas, optando por uma abordagem que privilegie a descoberta e incentive a prática, dando a liberdade para as crianças se expressarem livremente.

Jorge: - “Foi a melhor aula que tive e consegui fazer tudo bem, professora”.

Como futura profissional de educação, é imensamente prazeroso, motivador e entusiasmante escutar estas palavras, pois demonstram que o nosso trabalho foi recompensado e, sem dúvida alguma, essencial. Deste modo, é inexplicável a gratidão que sinto por cada palavra destas que me enchem o coração.

Assim, é evidente que, se trabalharmos de modo dedicado, responsável e criativo, as aprendizagens serão construídas de forma estonteante. O projeto implementado e esta atividade tiveram em conta o ciclo observar-planear-agir-avaliar, os interesses das crianças e a promoção das suas aprendizagens, trabalhando-os através de atividades práticas, articulando as interações com a construção de conhecimentos



Figura 14 - Caça ao ovo

4.3.1.3. Receita

Uma outra atividade que dinamizei com esta turma intitulei de “Receita”. Reforço que, tal como as atividades todas realizadas, integrei as várias disciplinas, implementei consoante as necessidades e interesses das mesmas e certifiquei-me que todas as crianças seriam capazes de a realizar.

Segundo o currículo, um dos temas a ser trabalhado é o texto instrucional. Numa transição da aula de matemática para português pedi que um aluno fosse ao quadro escrever “perímetro” e pedir que escrevesse o que é. Os restantes alunos, no lugar, escreveram o que acharam e dialogámos sobre as várias respostas. Com as respostas dadas lembraram que todas as frases tinham de ter um verbo e oralmente disseram um verbo cada um. Para meu espanto disseram vários verbos alusivos ao texto instrucional “cozinhar”, “comer” e perguntei se já tinham cozinhado, ajudando os pais/tios/avós. Questionei o que era necessário para cozinhar e responderam rapidamente

Tomás: - “Um tacho, colheres, lume, arroz, massa...”.

Dinis: - “Às vezes o meu pai também precisa de uma receita porque já não se lembra do que é”.

Após esta deixa, apresentei diferentes tipos de receitas e viram onde podiam encontrar estes textos e a finalidade destes.

Perceberam, também, o que era cozinhar e como o podiam fazer, realçando algumas regras essenciais (lavar as mãos, quando são pequenos ter sempre um adulto à beira, entre outras).

Seguiu-se a análise do texto instrucional presente no caderno de fichas da página 31. Consegui, desta forma, abranger o português e a matemática já que para qualquer receita precisamos de certas quantidades e a propósito disso fizeram uma revisão de alguns termos/conteúdos como o dobro, a metade, o quádruplo, o quádruplo, entre outros conteúdos matemáticos. Recorri também à imagética

das crianças interrogando “se quatro ovos servem para fazer um bolo de chocolate, se eu quiser quatro bolos quantos ovos vou precisar?” e mentalmente chegaram, facilmente, à resposta.

Acredito que a educação só faz sentido assim, incluindo, sempre que possível, diferentes áreas do saber, tornando as aprendizagens mais significativas e, ainda, incitar o espírito crítico e a união do grupo/turma. Tal como elucidam Xavier e Soares (s.d.) “a interdisciplinaridade tem por principal objetivo contribuir para que tenhamos um processo de ensino-aprendizagem mais unificado, permitindo o desenvolvimento do indivíduo na sua plenitude” (p.9).

Aquando desta aula, aproximava-se o Dia Internacional da Família (15 de maio) e, como tal, sugeri que em casa realizassem uma receita com as famílias e a escrevessem, nada melhor como praticar/fazer para assimilar os novos conteúdos.

Ressalto o entusiasmo que as crianças demonstraram e todos os dias falavam sobre o assunto (o que iam cozinhar, com quem e/ou em que dia).

Pedi a colaboração dos pais para que tirassem fotos na realização das receitas e que também eles participassem na atividade. É de sublinhar que “os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu

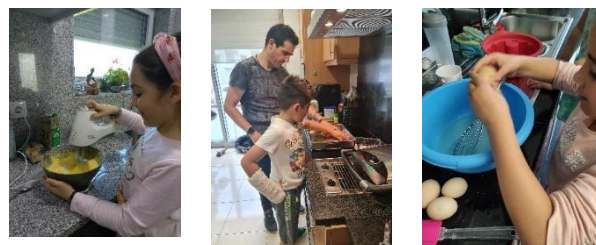


Figura 15 - Receitas realizadas com as famílias

percurso pedagógico, (...) tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva et al., 2016, p. 16).

O feedback por parte das crianças e dos pais destas foi inesperado de tão favorável que foi. Logo no dia seguinte os pais começaram a mandar fotos das receitas, as crianças já traziam a receita escrita e partilhavam com os colegas o que tinham feito e como.

Em conjunto, depois de termos as receitas todas, decidiram que as iam compilar e escrever uma receita principal e especial. Chegaram ao consenso de que iriam escrever a receita da felicidade com alguns dos valores mais importantes que devemos levar para toda a vida. Nesta receita, segundo eles, as quantidades eram:

Rodrigo: - “O máximo possível, máximo amor, máxima paixão”.

Gonçalo: - “Acho que também deve ter paciência, muita, as professoras têm muita connosco”.

Estas interações e trabalho colaborativo, tal como elucidam Pereira et. al (2015, p.4), proporcionam



Figura 16 - Receita da felicidade

ótimos benefícios para os participantes deste, na medida em que permite que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos. Os alunos aprendem, também, a aceitar e/ou respeitar a opinião dos colegas, enriquecendo o trabalho (...) aproveitando os talentos de cada um.

Entre opiniões, participando todos, ficou finalizada a receita da felicidade. Todos se orgulharam do resultado, mas faltava uma coisa, a capa. Decidiram, em conjunto, que quem quisesse desenhava alguma coisa alusiva ao assunto. Finalizado o livro de receitas com a capa “Receitas da turma” foi afixado no painel da sala, para que todos pudessem ir ver, ler, mexer e lembrar. Passadas semanas, as crianças ainda falavam do assunto, folheavam o livro, experimentavam as receitas dos colegas e consolidavam conhecimentos.



Figura 17 - Capa para as receitas

Simão: - “Acho que amanhã vou fazer a tua receita, para quantas pessoas deu?”

Dinis: - “Deu para 6, nós somos 6 em casa, decerto é melhor usares metade das quantidades porque vocês só sois 4”.

Simão: - “Pois, foi por isso que perguntei, para a semana digo-te como ficou”.

O que ia ser uma simples receita desencadeou um mar de conhecimentos quer os mais científicos das disciplinas lecionadas como interculturalidade (uma vez que tivemos receitas ucranianas) e a cidadania.



Figura 18 - Exploração do livro de receitas

Por tudo o que originou, realço a ideia de KATZ mencionado por Costa e Sarmiento (2018, p.77) de que as crianças aprendem muito em interação e quando estas têm um papel ativo, em vez de passivo, essas implicações pedagógicas tornam-se ainda mais relevantes.

De salientar que, tal como referi em todas as outras atividades, também esta, se regeu pelo ciclo observar-planear-agir-avaliar permitindo compreender se o processo educativo adotado era o mais adequado e se desenvolvia o aluno na integra.

É fundamental explicitar que todas as atividades promovidas, quer no contexto de Educação Pré-escolar, como no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram cruciais para a incitação de novas aprendizagens e vivências tanto por parte das crianças, como da parte dos docentes.

Assim, para que as aprendizagens e as vivências ocorram significativamente, criativamente, sejam estimulantes e dinâmicas é fundamental que o profissional da ação educativa seja competente,

empático, resiliente, flexível, adaptável e um profissional capaz de co-construir o conhecimento com as crianças e de ajustar a sua ação a estas e aos contextos onde se enquadra.

Deste modo, ser docente é dar voz às crianças na construção do seu próprio conhecimento e provocar a curiosidade nas crianças.

A promoção de todas as atividades tiveram todos estes aspetos em consideração, pois só assim se consegue propiciar um projeto verdadeiramente impulsionador.

Concluindo, todas as atividades foram essenciais na ocasião em que foram implementadas, pois, ainda que só frisadas uma parte delas, todas as outras não deixaram de ser fundamentais para que o projeto decorresse da melhor forma possível.

CAPÍTULO V

Considerações Finais

Findada a análise dos dados reunidos, torna-se crucial refletir sobre as principais conclusões que se retiram deste estudo e de que forma estas contribuem para o tema em investigação. De forma sucinta, pretende-se evidenciar alguns aspetos fundamentais da intervenção e investigação pedagógica. Assim sendo, serão abordadas conclusões da implementação do projeto, as aprendizagens que foram adquiridas e as limitações que foram surgindo durante a sua execução. Numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, procurar-se-á refletir sobre o impacto que este projeto teve para a minha formação como educadora e professora.

5.1. Conclusões, Aprendizagens e Limitações

O estágio, tanto em Educação Pré-Escolar como em 1ª Ciclo do Ensino Básico, é um momento fundamental na formação profissional de qualquer profissional de educação, uma vez que permite colocar em prática o que se aprende ao longo dos anos de formação académica. Permite ainda enriquecer e medrar quanto ao modo como se deve lidar e enfrentar certas situações, por vezes situações inesperadas, durante o tempo educativo, proporcionando o crescimento como profissional da ação educativa. Por essa mesma razão é importantíssimo todo este percurso e realizado numa fase pandémica tornou-se mais exigente pois, inevitavelmente, levou a uma mudança na forma de agir e pensar. Muitas ideias que foram surgindo por parte das crianças não foram exequíveis por razões de segurança, consequência das restrições impostas. Ainda assim, considero que a investigação fluiu muito bem, cumprindo os objetivos e conseguindo retirar diversas conclusões importantes sobre a mesma.

Relativamente ao contexto de Educação Pré-Escolar, houve a oportunidade de estagiar treze semanas sempre em contexto presencial, com duas semanas de isolamento, o que fez com que o final do estágio se prolongasse. Todas estas semanas permitiram criar ligações e interações com o grupo de crianças. Por essa mesma razão, durante todo o tempo de estágio, refleti sobre as interações e relações presentes, as atividades desenvolvidas, vivências e experiências proporcionadas, bem como sobre a minha evolução profissional, de modo a compreender o que correu bem, o que conseguiria ter feito diferente e o que poderia ter corrido melhor. Como o estágio teve início coincidente com o ano letivo, toda a rotina diária foi implementada de forma flexível e diversificada e ao longo das primeiras semanas fui percebendo, ainda mais, que as crianças têm o seu tempo e que, apesar de existir uma rotina e esta ser extremamente importante para as crianças, é igualmente importante perceber que “nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (Silva et al., 2016, p.27). Assim, com as crianças, foram aos poucos organizados

o espaço e os materiais possibilitando vivências, experiências e aprendizagens educativas integradas e enriquecedoras. Além do mais, tal como a Educadora, laborei de forma transdisciplinar todas as áreas de conteúdo previstas nas OCEPE (2016), com uma intencionalidade educativa em relação à prática, adequando-a às características de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma, mas nunca descurando nenhuma criança, pois desta forma, tal como refere Silva et al. (2016, p. 11), as atividades ao “integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida.”. Ademais envolvia todas as crianças, implicando-as no desenvolvimento integral do seu processo de aprendizagem, tendo orientado a minha intervenção atendendo a estes princípios. Assim, procurei compreender os interesses e necessidades das crianças e reparei que as interações entre crianças surgiam muito naturalmente, quer em momentos de projetos e de atividades como em situações ou problemas com que o grupo se ia debatendo. Partindo desta observação, decidi, então, perceber quais os benefícios das interações entre as crianças, qual o seu contributo no desenvolvimento das mesmas e quando é que estas se evidenciavam mais. Assim, pretendi compreender como é que as interações influenciavam e contribuíam, com tudo aquilo que englobam e estimulam, para a criança se desenvolver.

No que concerne ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram realizadas quinze semanas de estágio, tendo sido sempre presencial apesar de, à igualdade do pré-escolar, ter sido uma experiência diferente do que se conhecia antes da pandemia, com diversas limitações. Em contrapartida, tal como aconteceu no pré-escolar, existiam muitas relações e interações entre colegas com as devidas seguranças; por essa mesma razão fez todo o sentido continuar com a investigação que já tinha sido começada no contexto de Pré-Escolar. Parti para a experiência com menos receios, menos dúvidas e mais confiante. Foi agradável ver a evolução das crianças e como tudo fluiu tão naturalmente. Ter conseguido atingir este patamar com a turma deixou-me extremamente orgulhosa, uma vez que acredito que esse pode ser o segredo para um bom ambiente na sala de aula e, consequentemente, uma melhor e mais significativa aprendizagem por parte das crianças. O conhecimento é construído com base na relação professor-aluno e a maneira como esta relação se desenvolve vai influenciar diretamente o sucesso na aquisição do mesmo. O professor ajuda o aluno a construir o caminho do conhecimento observando-o, ouvindo-o e oferecendo-lhe todo o seu apoio. Segundo Spodek (2002, p. 168), as relações “saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional [...] cria bases para a aprendizagem em várias áreas [...] capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da

autoestima.”. A verdade é que o Ensino em 1.º Ciclo envolve outras logísticas, burocracias e formalizações, comparativamente à Educação Pré-Escolar, mas graças à professora cooperante percebi que também neste ciclo é possível trabalhar de forma transdisciplinar, com uma intencionalidade educativa em relação à prática, adequando-a às características de cada aluno/a.

Deste modo, a intervenção pedagógica foi orientada numa perspetiva holística do saber e da aprendizagem, envolvendo as crianças nas decisões e planeamento das atividades desenvolvidas. Estas foram pensadas de modo a promover a interação das crianças em grande grupo, pequeno grupo e individualmente, tendo sempre por base as suas necessidades. As ideias e sugestões e vontades que estas foram exprimindo ao longo da intervenção foram ouvidas e concretizadas, sempre que possível, de forma dinâmica, criativa e cativante. Para além disso, e tal como já referi, durante a implementação do projeto, tentei promover aprendizagens ricas e estimulantes que abrangessem todas as áreas do saber, de forma a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de cada criança, não descorando o tema do projeto.

Neste intuito, as relações e interações estabelecidas com as crianças e as comunidades envolventes foram sendo construídas progressivamente, permitindo um à vontade, de ambas as partes, para expressarem as suas ideias, emoções e pensamentos. A promoção de interações ricas e significativas propicia a confiança entre todos e o respeito uns pelos outros, de forma a desenvolverem um trabalho colaborativo, prosperando o desenvolvimento da autonomia das crianças e o progresso do processo de ensino e aprendizagem de cada um.

Para que este projeto fluísse e fosse adaptado às necessidades das crianças a reflexão foi deveras importante. Para isso as estratégias e instrumentos de recolha de informação, nomeadamente, notas de campo, registos fotográficos, registos audiovisuais, entre outros, auxiliaram a construção de reflexões sobre os aspetos mais salientes de cada uma das semanas. Estas reflexões permitiram compreender os sucessos e insucessos, possibilitando tomar decisões ajustadas sobre a prática e adequá-las às características, conhecimentos e competências de cada criança e às características dos contextos educativos. Assim, verifica-se, que o ciclo observar, planejar, agir, avaliar, foi crucial, porque permitiu compreender se o processo educativo foi o mais correto.

Procurei desenvolver um projeto que tivesse em conta os interesses de todos os envolventes, a evolução de competências sociais e pessoais e que fosse benéfico e proveitoso para ambas as partes. Enquanto futura educadora/professora, é fundamental atender a estes aspetos, que devem ser mantidos e aprimorados ao longo das carreiras e ainda desenvolver a capacidade de pensamento crítico e reflexivo, o sentido de autonomia, da criatividade e da imaginação, o respeito pelo outro e

pelas opiniões dos outros, a capacidade de decisão e solução, a cooperação, acabando por existir uma evolução no seu desenvolvimento cognitivo e moral. A verdade é que todas estas capacidades foram trabalhadas e observadas nas várias atividades em que as crianças participaram, sendo que o meu papel foi orientar e auxiliar o processo de aprendizagem, motivando as crianças e certificando que estavam a aprender de forma significativa, didática e envolvente, apesar das dificuldades ou particularidades que pudessem ter, adequando sempre todas as atividades para todas as crianças.

A presença e colaboração dos familiares neste estudo foi algo concretizável, apesar das limitações pelo covid-19. As famílias estiveram presentes na concretização de algumas atividades, fazendo parte e contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos. São inúmeras as vantagens do envolvimento das famílias e por essa mesma razão a construção de uma parceria entre ambas as partes, pautada pelo respeito e colaboração, permitem atingir os mais promissores objetivos que se estabelecem para e com as crianças. Marques (2001, p. 12) realça que

não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos.

Enaltecendo as atividades, foram desenvolvidas de modo consistente, coerente, integrado e coeso, abrangendo todas as áreas do saber/conteúdo, podendo ser trabalhadas, nos diferentes momentos da realização da atividade, os conteúdos que melhor se adequavam à atividade em questão. Surgiram de conversas em grande grupo, interesses apresentados e necessidades expostas e eram precedidas por um momento introdutório, no qual, em grande grupo, conversávamos sobre o tema e o que se iria fazer; depois desenvolvia-se a atividade em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente, tendo em consideração a melhor forma de a elaborar, procurando promover interações e proporcionar momentos de construção de aprendizagens significativas. No fim da atividade refletia-se sobre a mesma, solicitando às crianças a opinião sobre o acontecido, o que aprenderam, como se sentiram e como tinha corrido a atividade. Destas conversas surgiram, muitas vezes, ideias para atividades futuras (daí ser importantíssimo ouvir e dar voz às crianças!) e fortaleceram a linguagem oral. De realçar que todas as atividades foram cruciais na fase do projeto em que foram desenvolvidas, pois permitiram o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem de todos os intervenientes.

Para que tudo se tornasse possível foi imprescindível analisar: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o livro Educar a Criança de Hohmann e Weikart e os Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação de Oliveira-Formosinho, os programas e metas curriculares das diversas áreas de conteúdos, as aprendizagens essenciais e o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Em virtude desta análise foi mais fácil e significativo refletir, semanalmente, sobre a prática pedagógica e as aprendizagens proporcionadas, bem como as reações e interações das crianças ao longo de todo o processo educativo.

Relativamente aos objetivos de intervenção e investigação que foram definidos previamente, entendo que foram alcançados com sucesso no decorrer da intervenção, dado que as crianças interagiram umas com as outras, respeitaram-se mutuamente, utilizaram estratégias para não colocar os colegas de parte e de minha parte consegui promover, analisar e identificar diferentes formas de interação, beneficiando todos os envolvidos.

Posto isto, as interações deverão constar em todas as práticas possibilitando momentos e experiências significativas e únicas de partilha de conhecimentos entre todos.

Neste sentido, e tal como senti enquanto futura profissional de educação, cabe a este valorizar e atentar os interesses das crianças, e ter a capacidade de mudar de estratégia e não desistir sempre que as crianças demonstrem desinteresse. Esta foi uma das principais aprendizagens que retiro, valorizar e pensar mais na criança e não no processo que vai ser utilizado. “Delegar” esse ser processo à criança e deixá-la construir o seu conhecimento, participando ativamente em todo o processo, desde a planificação até à avaliação e análise das mesmas.

Por fim, saliento que o estágio foi muito importante e enriquecedor tanto a nível profissional, como pessoal. Foi possível trabalhar numa perspetiva construtivista, mobilizando e articulando os conhecimentos, de forma a promover aprendizagens significativas, mantendo a prioridade das necessidades e interesses das crianças, o tempo e o espaço educativo. Para além das interações criadas e promovidas atitudes de respeito, cooperação e partilha de ideias, valores, sentimentos e responsabilidades, foi, também, essencial estabelecer esses mesmos princípios com os adultos envolvidos, quer com auxiliares, educadores, professores, famílias e a comunidade ademais, de forma a propiciar momentos de aprendizagem únicos, inovadores e enriquecedores. Desta interação saliento que reterei sempre o melhor proveito dos conselhos dados pelos profissionais que se cruzaram comigo, consciencializando-me sobre a dimensão ética da profissão. Estes conselhos provocaram um autodesenvolvimento, de minha parte, que me proporcionou aprendizagens acerca de mim e da minha futura profissão. Para além disso, cada criança ensinou-me imenso, através da sua espontaneidade

característica e do à vontade que têm em contar e partilhar as suas histórias e momentos bons e menos bons, permitindo a minha evolução como pessoa e como futura profissional de educação.

Neste sentido, o estágio nos dois contextos foi desafiante e significativo, visto que comecei de forma receosa, com muitas indecisões e medos, mas, com o passar do tempo, todos os receios foram atravessados e foquei-me no que realmente importava, trabalhar de forma coerente, significativa e rica, dando o melhor de mim para todos à minha volta. Melhorei a prática educativa, tornando-me uma profissional mais capaz e instruída, procurando, sempre, encontrar estratégias e atividades que fossem efetivamente capazes de propiciar um ensino de qualidade, esforçando-me e trabalhando em prol deste grande objetivo.

A ideia que pretendo transmitir é que conseguimos tudo, mesmo quando vemos uma imensa escuridão e não temos para onde ir, há sempre uma criança, uma ocasião que nos faz refletir e pensar que tudo vale a pena, que o amor resolve e cria condições entusiasmantes e criativas. Foi este o fundamento do projeto, tendo como foco o desenvolvimento e a evolução das crianças.

Em suma, este percurso orgulhou-me bastante e permitiu-me compreender a importância dos educadores e professores o quão estes devem estar informados, conscientes e reflexivos das práticas, do currículo, das escolhas e das opções, tornando-se mais clara a ideia de que um professor que reflete é um investigador. Assim, a interação com os outros profissionais e consequentemente os trabalhos colaborativos são importantíssimos para o aprofundamento teórico essencial no desenvolvimento profissional. Reconheço que existe ainda um longo percurso pela frente com muito para aprender, refletir, investigar e aperfeiçoar e é através de interações e experiências ricas como as que experienciei que se começa a construir e a definir a identidade de um benévolo profissional de educação. Sem qualquer dúvida, que tudo o que aconteceu no último ano me transformou, não só como profissional, mas principalmente como pessoa.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. 1ª edição. ISBN: 978-989-97582-1-6. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf
- Anguera, M. (1985). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora, Portugal: McGraw- Hill
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). *A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche*. *Interacções*, 10(30), 110-137.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borsa, J.C. (2017). *O papel da escola no processo de socialização infantil*. Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). *As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar*. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135 - 147.
- Canha, L. N., & Neves, S. M. (2008). *Desenvolvimento de um modelo adaptado a crianças e jovens com deficiência. Programa de treino de Competências Pessoais e Sociais*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação - INR, I. P.
- Carvalho, C. (2014). *Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento*. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>
- Carvalho, R. (2020). *Desafios Pedagógicos: antes e na Pandemia COVID 19*. *Temas em Educ. e Saúde*, Araraquara, 16(2), 594-606. Acedido a 20 de novembro de 2021 e disponível em: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.14061>
- Costa, C. & Sarmiento, T. (2018). *Escutar as crianças (re) configurar identidades – interações com voz*. Editora: Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doi: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p72
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*,

- Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGaya). Centro de Investigação e Desenvolvimento. p. 355-379.
- Darsie, M. (1999). *Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem*. UNICiências, v.3 9-21
- Davis, C., Silva, M. A. S., & Esposito, Y. L. (2013). *Papel e valor das interações sociais em sala de aula*. Cadernos De Pesquisa, (71), 49–54. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1168>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 201.
- Despacho normativo n.º 6478/2017 de 26 de julho, publicado no Diário da República II Série - n.º 143 (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)
- Despacho normativo n.º 6944/2017 de 19 de julho, publicado no Diário da República II Série - n.º 138 (Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico)
- Direção Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Cidadania e Desenvolvimento* – Ensino Básico e Secundário.
- Duarte, C., Alves, F., & Sommerhalder, A. (2017). *Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil: contribuições para a construção da identidade*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 2, p. 153 – 173. ISSN:2236-0441 DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4550
- Ferreira, A. B. H. (2010). *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo.
- Ferreira, M. (2004). *À porta do JI da Várzea ou ... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças*. In M. Ferreira (Ed.), *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Edições Afrontamento.
- Fonseca, K. (2012). *Investigação – ação: uma metodologia para prática e reflexão docente*. Universidade do Minho, in Revista Onis Ciência, Braga, V.1, Ano 1 N.º 2, setembro / dezembro 2012 – ISSN 2182-598X. Disponível em: <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, O. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Gomes, C. et al (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação
- Gomes, J. (2007). *A literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Disponível em Casa da Leitura: http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). *Peer relations in childhood*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(1), 84-108.
- Hohmann, M., & Weikart, D., (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D., (2011). *Educar a Criança*. (6ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. (2010). *Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente*. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400014>
- Ladd, G., & Coleman, C. (2002). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções*. Em B. S. (Org.). Manual de investigação em educação de infância (pp. 119-). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções*. In Spodek, B. (org.). (2010) Manual de investigação em educação de infância. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 119-157.
- Lima, J. O., & Sousa, J. R. (2017). *Aprendendo os conceitos fundamentais de isomeria a partir de uma atividade lúdica*. Experiências em Ensino de Ciências, 12(6), 189-200.
- Linhares, M., & Enumo, S. (2020). *Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil*. Estudos de Psicologia (Campinas), 37, e200089. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. Em J. OliveiraFormosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: saving our children from nature-deficit disorder SCHOLE: A* Journal of Leisure Studies and Recreation Education, 21(1), pp. 136–137
- Machado, M. (2020). *Os numerários e o desenvolvimento de competências sociais de crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico*. Universidade do Minho, Braga.
- Malaguzzi, L. (1994). *Your image of the child: where teaching begins*. Child Care Information Exchange, Redmond, n. 96.

- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2019). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de profissionais de educação de infância.
- Marques, R., (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presençavi
- Martins, P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, M., Rodrigues, V., & Couceiro, F. (2007). *Explorando... Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores*. (2a ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional*. EDUSER: revista de educação, Vol 2(2), 66-83.
- Minayo, M., Deslandes, S., Neto, O., & Gomes, R. (2002). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 21.ª Edição, Editora Vozes. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>
- Ministério da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/e/strategia_cidadania_original.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Ed. Educa.
- Nunes, M. (2017). *Refletindo sobre as interações entre pares nos momentos de brincadeira livre em contexto Jardim de Infância*. Escola superior de educação e ciências sociais, Leiria.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*: Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. *Análise psicológica*, 22(1), 81-93.
- ONU. (1987). *Relatório Brundtland - Nosso Futuro Comum*. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.
- Patel, A., Lopes, Y., Lopes, L., Bacco, J., & Anerão, T. (2018). *A arte de contar história com fantoches*. In: Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. Disponível em: <http://isciweb.com.br/revista/447-a-arte-de-contar-historia-com-fantoches>
- Pereira, C., Cardoso, A., & Rocha, J. (2015). *O trabalho colaborativo como fator potenciador da integração curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Porto.
- Santos, J. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. In Oliveira, Isolina; Henriques, Susana org. -

- "*Investigação-ação em práticas de liderança educacional*". Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 9789726748106. pp.123-138.
- Sarmiento, T., & Oliveira, M. (2020). *Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro*. Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph). Doi: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p1121-1135
- Sarmiento, T. (2011). *Vamos escrever o livro da nossa infância... e construir uma interação educativa*. Editora da Universidade Federal de Mato Grosso. ISBN: 978-85-327-0401-6
- Silva, F., Rodrigues, M., & Botelho, F. (2014). *A Investigação-ação no projeto de investigação do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em: 14 <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9039/1/A%20investiga%C3%A7%C3%A3o%C3%A7%C3%A3o%20no%20projeto...%20b%C3%A1sico%20-%20pp.%2061-71.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, P. & Costa, R. (s. d.) *O tempo e a autonomia da criança na educação infantil: ouvindo as crianças e respeitando seus interesses*. In: V Conedu, Congresso Nacional de Educação. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID6725_17092018234834.pdf
- Silva, S. (2005). *Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas*. Aspectos do álbum narrativo para a infância. Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e Prática Docente (pp. 129-138). Coimbra: Edições Almedina, S.A. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/56761>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). *A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa*. Meta: Avaliação, 4(11), 162-187.
- Teixeira, Q. (2014). *Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores, Açores, Portugal.
- Vasconcelos, T. D'Orey, I., Homem, L., & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: CNE.

- Viégas, A., & Guimarães, M. (2004). *Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor?* Brasília: Revista Brasileira de Educação Ambiental.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Xavier, A., & Soares, H. (s.d.). *Desafios da Interdisciplinaridade na Prática Educacional*. (Um Estudo de Caso na Escola Érico Veríssimo). Brasil: Universidade Federal de Santa Maria (TCCII).
- Zinke, I.A., & Gomes, D. (2015). *A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia*. EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. Puc. Paraná.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Planificação da atividade – Exploração das folhas caducas, desenvolvida no pré-escolar

Planificação		
Objetivos	Estratégias pedagógicas	
	Descrição da atividade	Recursos
	Durante a tarde	
• Expressar ideias; • Envolver-se na atividade de forma concentrada e ativa; • Interagir nos momentos de diálogo; • Participar de forma ordenada; • Explorar materiais naturais (folhas); • Aprender em contacto com o meio envolvente. • Partilhar as suas ideias sobre como se processam algumas transformações naturais (a queda das folhas das árvores)	1. Dialogar com as crianças sobre o que se está a passar com algumas árvores que deixam as folhas cair. - Alguns meninos notaram que há muitas folhas no chão, sabem o que se passa? O que estará a acontecer? Porque caem as folhas? 2. Explicar que há árvores que têm as folhas caducas e outras árvores têm folhas persistentes, ficam nas árvores. (ouvir as ideias das crianças e procurar árvores no parque com as duas características.) 3. Chamar atenção das crianças para as diferenças que existem entre as folhas (tamanho, forma, cor...) 4. Dar uma volta no exterior com as crianças e apanhar algumas folhas caídas das árvores.	• Folhas das árvores; • Cesto.
Durante a tarde		
• Interagir com o grupo sobre as ideias que tem; • Participar com interesse no processo de descoberta – pesquisa; • Organizar a informação recolhida; • Participar na elaboração da tabela.	1. Em grande grupo questionar sobre o que podemos fazer com as folhas que apanhamos no dia anterior. 2. Ouvir as ideias das crianças. 3. Dar a sugestão de perceber a que árvore corresponde a folha com uma aplicação instalada no telemóvel “iNaturalist”. 4. Separar as folhas consoante a árvore corresponde e fazer a devida contagem. 5. Em pequenos grupos, realizar uma tabela com os tipos de folhas, o nome de cada uma, a quantidade e alguma característica especial que as crianças considerem especial.	• Folhas; • Folha Branca; • Telemóvel/Computador; • Material de escrita.
Observações		
Esta atividade remete para as áreas de conteúdo da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral, Expressão Plástica e Domínio da Matemática), para a área de Formação Pessoal e Social e ainda para Área do Conhecimento do Mundo. Irá servir para avaliação, a observação direta, conversa com as crianças, interações entre elas e registos fotográficos. Nota: A atividade de 17/11 não se procedeu como estava planeada. As crianças deram a ideia de colar cada folha da árvore numa folha branca e fazer um desenho a partir dela ou inclui-la num desenho. Todos acharam boa ideia e fizeram esse trabalho.		

Apêndice 2 – Planificação da atividade – A Maria Castanha, desenvolvida no pré-escolar

Planificação		
Objetivos	Estratégias pedagógicas	
	Descrição da atividade	Recursos
	Período da manhã	
• Envolver-se na atividade de forma concentrada e ativa; • Interagir nos momentos de diálogo; • Participar de forma ordenada; • Compreender e ser capaz de responder a questões acerca da história. • Perceber que independentemente da cor podemos e devemos interagir uns com os outros; • Movimentar livremente.	1. Dialogar com as crianças sobre a festa que se vai comemorar nesse dia: - Hoje vamos ter uma festa, que até está marcada no nosso calendário. Lembra-se qual é? O que podemos fazer para comemorar este dia? 2. Apresentar a história “A Maria Castanha descobre o Outono” recorrendo aos fantoches. 3. No final da história dialogar com as crianças sobre a história, levantando questões sobre a mesma: - Porque será que esta menina se chama Maria Castanha? Será que é mesmo uma castanha? - Que atitude devemos ter quando vemos uma criança sozinha? Um colega ou num parque infantil. - Que outras meninas, em formato de boneca, conheceram que também tinha esta cor? (fazer ligação à Carlota, do projeto SOGA, mostrada e trabalhada na semana anterior). - Acham que a menina era diferente dos outros meninos? - Mesmo sendo diferentes, os meninos podem brincar todos juntos? - E que brincadeira é que os meninos fizeram? - Vocês também querem jogar? 6. Jogo da apanhada.	• Livro “Maria Castanha descobre o Outono”; • Fantoches de pau (imagens, pau de espetada); • Biombo.
Observações		
Esta atividade remete para as áreas de conteúdo da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e da Expressão Motora). Irá servir para avaliação, a observação direta, conversa com as crianças e registos fotográficos. O biombo poderá ser o do jardim de infância ou um improvisado (com tecidos por cima das paletas/caixas disponíveis). De preferência, a atividade será realizada no exterior.		

Apêndice 3 – Planificação da atividade – A Árvore de Natal, desenvolvida no pré-escolar

Planificação		
Objetivos	Estratégias pedagógicas	
	Descrição da atividade	Recursos
	Durante a manhã	
• Expressar ideias; • Envolver-se na atividade de forma concentrada e ativa; • Interagir nos momentos de diálogo; • Explorar os materiais; • Assimilar conceitos básicos de diferentes áreas de aprendizagem.	1. Dialogar com as crianças sobre a ideia que tinham tido – a construção de uma árvore de Natal. 2. Apresentar os paus que consegui arranjar e perguntar se com eles é possível construir a nossa árvore de Natal. 3. Questionar quem quer participar na construção, apresentar e interrogar quais os materiais necessários e trabalhar com eles alguns conceitos matemáticos (números ordinais, números cardinais, ordem crescente e decrescente...) 4. Delinear tarefas: Lixar as tábuas e furar as rolhas	• Paus de madeira; • Pau e base de suporte; • Rolhas de plástico; • Lixas; • Cortador de rolhas.
Durante a tarde		
• Interagir com o grupo sobre as ideias que tem; • Participar com interesse; • Trabalhar a destreza manual.	1. Perguntar ao pequeno grupo o que devemos fazer a seguir para finalizar a nossa árvore de Natal. 2. Conduzir as crianças para que se lembrem da pintura da árvore. 3. Sugerir a participação de todo o grupo e saber qual a cor que querem pintar. 4. Apelar à aderência e interação das crianças promovendo diversas aprendizagens.	• Tintas; • Pinceis; • Paus de madeira.
Durante a manhã (no dia seguinte)		
• Interagir com o grupo sobre as ideias que tem; • Participar com interesse; • Trabalhar a destreza manual; • Recorrer à participação das crianças. • Despertar a imaginação e a criatividade das crianças.	1. Em grande grupo, perguntar o que podemos fazer para embelezar a árvore. 2. Ouvir a ideia das crianças e, caso não digam, sugerir a construção de bolas, estrela, bonecos de neve, mensagens com desejos para todas as crianças. 3. Proceder às construções das figuras, com quem quiser fazê-lo (o resto estará nas áreas e projetos).	• Tintas; • Pinceis; • Rolhas; • Marcadores; • Bolas de esferovite; • Material para enfeitar as bolas;
Durante a tarde		
• Interagir com o grupo sobre as ideias que têm; • Trabalhar a destreza manual; • Recorrer à criatividade e participação das crianças. • Adquirir um maior domínio da	1. Sugerir a construção de mensagens, ditas pelo grupo, com prendas imateriais que querem para todas as crianças. 2. Caso não haja ideias, começar por dizer “Quero que todas as crianças tenham abraços” e esperar que haja mais participações. 3. Propor, caso não surja a ideia, o desenho referente às frases que dizem (de quem quiser participar). 4. Plastificar e cortar para colocar os nossos desejos na	• Folhas; • Marcadores; • Lápis de cor; • Tesoura; • Plastificadora; • Fio.

linguagem oral. • Familiarizar as crianças com o código escrito.	árvore.	
Durante a tarde (no dia seguinte)		
• Interagir com o grupo sobre as ideias que tem; • Participar com interesse; • Trabalhar a destreza manual; • Assimilar conceitos experimentais.	1. Utilizar as ideias que tiveram para decorar a árvore – Neve 2. Com as crianças que querem participar, levar os materiais e questionar sobre o que poderemos fazer com isso; 3. Fazer a experiência e explicar o que está a acontecer com a junção da farinha maizena e a espuma de barbear; 4. Dividir o material pelas crianças e deixar explorar; 5. Enfeitar a árvore de Natal com a neve feita por eles.	• Espuma de barbear; • Farinha maizena; • Recipientes.
Observações		
Esta atividade remete para as áreas de conteúdo da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita e Expressão Plástica e Domínio da matemática), para a área de Formação Pessoal e Social e ainda para a Área do Conhecimento do Mundo Irá servir para avaliação, a observação direta, conversa com as crianças, interações entre elas e registos fotográficos. Nota: As atividades procederam como planeado e suscitaram diferentes aprendizagens através das interações.		

Apêndice 4 – Planificação da atividade – Ciclo da água, desenvolvida no primeiro ciclo

Planificação				
Tema: Ciclo da água		Ano/Turma: 2.º A		
Áreas do saber trabalhadas: Português, Estudo do Meio; Matemática; Expressão Dramática e Musical.				
Conteúdos programáticos: Ciclo da água, estados físicos da água				
Aprendizagens Essenciais	Objetivos	Estratégias pedagógicas		
		Descrição da atividade	Recursos	Duração
Português: Educação literária ○ Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular. ○ Ler narrativas e poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem. ○ Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas,etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações). ○ Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores). ○ Explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos. Gramática ○ Depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares curriculares. ○ Associar	- Trabalhar colaborativamente; - Expressar-se criativamente; - Comunicar adequadamente as suas ideias; - Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial e a desenvolver a compreensão; - Recordar alguns conteúdos já trabalhados.	Primeira parte: 1. Conversar, previamente, sobre a história “A menina gotinha de água” recolhendo as ideias iniciais das crianças; 2. Dialogar com a turma e propor a dramatização da história com auxílio de fantoches de cartão desenhados/feitos por eles; 3. Elucidar as técnicas a utilizar (pintura, colagem, recorte,...) para a construção dos fantoches; 4. Sugerir e treinar o canto, com o auxílio da professora de música, da canção final presente na história; Segunda parte (com todas as turmas do 2.º ano): 5. Apresentação do livro, do autor e de algumas informações relevantes sem dar de imediato as respostas (ex: a idade do senhor era 9 dezenas e 4 unidades), proporcionando interações. 6. Leitura e dramatização da obra poética “A menina Gotinha de água”. Terceira parte: 7. Em grupo, realizar uma ficha sobre a história lida e dramatizada invocando as diferentes áreas do saber e conteúdos que saem na ficha de avaliação (revisões para	- Livro “A menina gotinha de água; - Fantoches (papel, lápis de cor, marcadores, paus de espetada, fita cola) - Computador; - Colunas. <	

significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal.

Música:

Experimentação e criação

- Improvisar, a solo ou em grupo, pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmônicas a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situações do cotidiano, etc.).

Interpretação e comunicação

- Interpretar rimas, trava-línguas, lengalengas, etc., usando a voz (cantada ou falada) com diferentes intencionalidades expressivas.

Expressão Dramática:

Experimentação e criação

- Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades.

Estudo do Meio:

Natureza

- Estabelecer a correspondência entre as mudanças de estado físico (evaporação, condensação, solidificação, fusão) e as

estudo do meio).

condições que as originam, com o ciclo da água.

Matemática
Resolução de problemas

○ Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.

Apêndice 5 – Planificação da atividade –Caça aos ovos, desenvolvida no primeiro ciclo

Planificação				
Tema: Caça aos ovos		Ano/Turma: 2.º A		
Áreas do saber trabalhadas: Matemática, Português, Estudo do Meio, Cidadania, Educação Física, Expressão Dramática e Plástica.				
Conteúdos programáticos: Provérbios, escrita, adivinhas, corpo humano, operações matemáticas, valores, desenho e pintura, mimica, deslocamentos e equilíbrios.				
Aprendizagens Essenciais	Objetivos	Estratégias pedagógicas		
		Descrição da atividade	Recursos	Duração
Português: Oralidade ○ Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas. Gramática ○ Mobilizar adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos e sinais de pontuação). Matemática Números e operações ○ Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 1000 e identificar o valor posicional de um algarismo. Artes visuais: Experimentação e criação	- Trabalhar colaborativamente; - Expressar-se criativamente; - Comunicar adequadamente as suas ideias; - Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial e a desenvolver a compreensão; - Recordar conteúdos já trabalhados. - Cooperar com os colegas; - Aplicar os conhecimentos adquiridos nos diferentes contextos.	1. Para esta atividade as indicações devem ser previamente espalhadas por diversos sítios (de preferência no exterior) 2. Em grande grupo explicar a atividade às crianças e qual o objetivo da mesma. 3. A turma terá de chegar a um consenso para formar grupos de 5 elementos. 4. Depois dos grupos formados, cada um terá acesso a um cartão com indicações sobre os locais onde os ovos de chocolate estarão escondidos e o que é necessário fazer em cada local. 5. O objetivo é o de conseguir resolver todas as perguntas corretamente, realizar os desafios e encontrar todos os ovos, seguindo as pistas. 6. No final, em grande grupo, iremos analisar as respostas dos grupos. 7. Por fim distribuir os ovos pelas crianças na lembrança que tinham feito para a Páscoa.	- Ovos de chocolate; - Folhas com indicações (para os grupos e para as diferentes estações) - Material de escrita.	120 min

- Experimentar possibilidades expressivas dos materiais adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.
- **Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão**

Estudo do Meio: Natureza

- Distinguir os principais órgãos - coração, pulmões, estômago e rins – em representações do corpo humano, associando-os à sua principal função vital.

Educação Física: Área das atividades físicas

- Realizar deslocamentos e equilíbrios, relativos aos 1.º e 2.º anos, através de ações motoras básicas de deslocamento

Cidadania:

- Direitos Humanos

Expressão dramática: Experimentação e criação

- Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou

orientado, criação de personagens, etc.).				
---	--	--	--	--

Apêndice 6 – Planificação da atividade –Receita, desenvolvida no primeiro ciclo

Planificação				
Tema: Receita		Ano/Turma: 2.º A		
Áreas do saber trabalhadas: Português, Matemática, Artes Visuais				
Conteúdos programáticos: Texto instrucional: a receita				
Aprendizagens Essenciais	Objetivos	Estratégias pedagógicas		
		Descrição da atividade	Recursos	Duração
Português: Leitura-Escrita - Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas). - Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto. - Identificar informação explícita no texto. - Identificar e referir o essencial de textos lidos. - Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos. Oralidade - Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.	- Reconhecer textos instrucionais; - Compreender o que é uma receita, a finalidade e como fazer. - Encarregar-se pelas tarefas que tem para fazer e fazê-las autonomamente. - Demonstrar empenho nas actividades que realiza. - Demonstrar comportamentos de apoio e entreaajuda - Esperar pela sua vez para participar nas tarefas - Trabalhar colaborativamente; - Comunicar adequadamente as suas ideias; - Expressar opiniões, ideias e factos; - Recordar alguns conteúdos já trabalhados. - Argumentar e debater as suas ideias e as dos outros; - Usar adequadamente a expressão oral e escrita para estruturar o pensamento e comunicar.	<u>1º Momento</u> - Dando seguimento à aula de matemática, pedir que um aluno vá ao quadro escrever “perímetro” e pedir que escreva o que é. Os restantes alunos, no lugar, escrevem o que acham. - Depois relembrar o que são frases e o que não são e elucidar que todas as frases têm de ter verbos. - Pedir que cada aluno diga um verbo. - Perguntar se “cozinhar” é um verbo e se já cozinham (ajudaram os pais/tios/avós). - Questionar para o grande grupo que “para cozinhar precisamos de uma coisa muito importante, as vezes os vossos pais não vão ver, mas têm de a saber” ... esperar que respondam receita. - Apresentar diferentes tipos de receitas (bolos, bolachas, comidas tradicionais...) - Conversar sobre a receita o que esta é, o que tem de ter (ingredientes e preparação) e a sua finalidade. - Explanar que há sempre um tempo a cumprir e que não podemos deixar as comidas a cozinhar durante dias ou meses.	- Quadro + Marcador - Quadro interativo; - Computador; - Livro de fichas Português 2.º ano – Plim, p.31. - Lápis de cor/marcadores, colar;	60 min

Gramática

- Desenvolver o conhecimento lexical, passivo e ativo.

Matemática

Medida

- Reconhecer e relacionar entre si intervalos de tempo (hora, dia, semana, mês e ano).

Organização e tratamento de dados

- Recolher, organizar e representar dados qualitativos e quantitativos discretos utilizando diferentes representações e interpretar a informação representada.
- Resolver problemas envolvendo a organização e tratamento de dados em contextos familiares variados.
- Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social.

Artes visuais

Experimentação e criação

- Escolher técnicas e materiais de acordo

Esclarecer que temos de dizer as quantidades necessárias para a confeção do bolo.

9. Dialogar sobre o que aprenderam e de receitas que se lembram (escrevem no quadro).

2º Momento

10. Cada menino fica encarregue de fazer com a família (pai, mãe, tios ou avós...) uma receita que gostem porque se aproxima uma data importante, o Dia da Família.
11. Na concretização da receita pedir para os familiares tirarem fotos (para que depois, os alunos, possam apresentar aos restantes colegas) e os alunos devem escrevê-la.

3º Momento

12. Compilar as receitas e formar um livro de receitas da turma EBJ2A.
13. Fazer, em conjunto, a capa para o livro.
14. Escrever, em conjunto, a receita da felicidade, da turma EBJ2A para anexar no livro relembrando alguns valores essenciais para o bem-estar de todos e para o bom funcionamento da turma.

com a intenção expressiva das suas produções plásticas.