



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Isabel Machado Fernandes

**A oportunidade de participação das  
crianças em contexto educativo**

Ana Isabel Machado Fernandes **A oportunidade de participação das crianças em contexto educativo**

UMinho | 2020

dezembro de 2020



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Isabel Machado Fernandes

## **A oportunidade de participação das crianças em contexto educativo**

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

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-CompartilhaGual**  
**CC BY-NC-SA**

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

## **Agradecimentos**

No desfecho de mais uma conquista na minha vida, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que fizeram parte do meu percurso, apoiando-me das mais diversas formas.

Às crianças, o meu muito obrigado por me permitirem desenvolver o meu projeto, por todos os momentos que partilhamos e por tudo o que me ensinaram. Um agradecimento profundo aos pais que me autorizaram a fazer parte da vida dos seus filhos e por confiarem em mim.

À minha orientadora, professora doutora Teresa Sarmento, pelas dúvidas esclarecidas, pelo apoio no momento de pandemia em que achava que tudo estava perdido, por todas as opiniões construtivas e pela disponibilidade. Obrigada pela presença constante que me acalmou nos dias mais difíceis.

À educadora de infância, Elsa Mendanha, obrigada por me mostrar todo um mundo de possibilidades, por me ensinar tanto, por me fazer aprender com os meus erros, pelos desafios constantes e pela paciência. Um agradecimento especial à educadora Zulmira Oliveira, com quem pouco trabalhei, mas que esteve sempre disposta a ajudar nos momentos que passamos juntas.

Às professoras Carla Alves e Ana Moreno, pela ajuda no momento pandémico que vivemos. Obrigado por estarem disponíveis para me ouvir, por me desafiarem, pela confiança e por me receberem de braços abertos.

Aos meus pais, Margarida e Manuel, um grande obrigado por fazerem de mim a pessoa que sou, por me ensinarem a lutar pelo que quero e por todos os sacrifícios. Espero que tenham orgulho naquilo em que me tornei.

Ao companheiro de uma vida que me apoiou desde do início do meu percurso, que me tornou alguém melhor, que lutou junto de mim por aquilo que mais queria e por ser o meu porto seguro. Obrigado Rui, sem ti não seria capaz de atingir todos os meus objetivos!

À minha afilhada Leonor, a verdadeira luz dos meus olhos, obrigada por tornares a minha vida mais luminosa e por me inspirares a ser uma boa profissional.

À minha avó Rosa, que partiu cedo demais, sei que estaria orgulhosa de mim, as saudades são imensas. Como dizia Antoine de Saint-Exupéry, “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Obrigada por tudo o que me ensinou.

Às minhas amigas Cláudia e Helena, um obrigado do tamanho do mundo por tudo, por serem boas amigas, por me ouvirem e por me aceitarem como sou. Obrigada por tornarem Braga um sítio especial para mim, foram o meu abrigo e a minha casa longe de casa.

## **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.

## **A oportunidade de participação das crianças em contexto educativo**

### **Resumo**

O presente documento constitui um relatório de estágio final que resultou da Prática de Ensino Supervisionado (PES) e apresenta a conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto de intervenção e investigação pedagógica, realizado em dois contextos distintos, um em Educação Pré-escolar e outro em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este intitula-se “A oportunidade de participação das crianças em contexto educativo” e foi sustentado pela metodologia de investigação-ação. Este objeto de estudo surgiu da observação participante e reflexiva de dois grupos, o que tornou possível o conhecimento aprofundado dos contextos em que estes estavam inseridos.

Assim, torna-se fundamental afirmar que se parte da compreensão das crianças como sujeitos que pertencem a um determinado grupo social, capazes de partilhar as suas opiniões, de debater as opiniões dos outros e de decidir aquilo que querem fazer.

Ao longo deste relatório de estágio final serão descritos os contextos educativos, uma fundamentação teórica onde serão aprofundados tópicos fundamentais para este estudo, a descrição e análise de diversas intervenções e a delimitação de estratégias promotoras da participação das crianças, decorrentes do processo de investigação que acompanhou toda a intervenção pedagógica. Para além disto, serão abordados os contributos destas estratégias para a mudança das atitudes dos grupos, que se traduziram num aumento da participação das crianças e para a construção de aspetos centrais para a construção da minha identidade profissional.

**Palavras-chave:** Níveis de implicação, participação infantil, práticas educativas.

## **The opportunity for children to participate in an educational context**

### **Abstract**

This document is a final stage report resulting from the Supervised Teaching Practice (PES) and presents the design, development and evaluation of an intervention and pedagogical research project, two different contexts, one in Preschool Education and the other in 1st Cycle of Basic Education.

It is entitled “The opportunity for children to participate in an educational context” and was supported by the action-research methodology. This object of study arose from the participant and reflexive observation of two groups, which made it possible to thoroughly understand the contexts in which they are inserted.

Thus, it is essential to affirm that if part of the understanding of children as subjects belonging to a certain social group, able to share their opinions, to debate the opinions of others and to decide what they want to do.

Throughout this final stage report, educational contexts will be described, a theoretical Foundation where key topics for this study will be deepened, the description and analysis of various interventions and the delineation of strategies promoting the participation of children, resulting from the investigation process that accompanied the entire pedagogical intervention. In addition, the contributions of these strategies to the change of attitudes of the groups will be addressed, which have resulted in an increase in the participation of children and the construction of central aspects for the construction of my professional identity.

**Key-Words:** Child participation, educational practices, levels of involvement.

## Índice

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiro .....	ii
Agradecimentos.....	iii
Declaração de Integridade.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Introdução.....	1
Capítulo I – Contextos de Intervenção e Investigação .....	3
1.1. Caracterização da Instituição de Educação Pré-escolar .....	3
1.1.1. Instituição de Educação Pré-escolar .....	3
1.1.2. Caracterização do Grupo .....	4
1.1.3. Apresentação da educadora cooperante e das assistentes operacionais .....	5
1.1.4. Organização do espaço da sala.....	6
1.1.5. Organização da Rotina Diária .....	8
1.2. Caracterização da Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
1.2.1. Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
1.2.2. Caracterização do Grupo .....	12
1.2.3. Apresentação das professoras cooperantes e das assistentes operacionais.....	13
1.2.4. Organização do espaço da sala.....	14
1.2.5. Organização da Rotina Diária .....	16
Capítulo II – Enquadramento Teórico .....	17
2.1. As crianças e a Infância .....	17
2.2. Participação.....	18
2.2.1. Participação Infantil.....	21
2.2.2. Modelos de Participação.....	24
2.2.3. Entraves à participação da Criança .....	27
2.2.4. Pedagogia em Participação .....	29



2.3. Implicação.....	30
2.3.1. Níveis de Implicação .....	32
2.3.2. Escala de observação do Empenhamento do Adulto.....	35
2.4. A participação das crianças segundo os documentos formais .....	35
2.4.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar .....	36
2.4.2. Programas, Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico .....	40
Capítulo III – Metodologia de investigação .....	42
3.1. Justificação da escolha do tema, questão-problema e objetivos .....	42
3.2. Procedimento metodológico .....	44
3.3. Desenvolvimento do processo de investigação.....	46
3.4. Estratégias e instrumentos de recolha de informação .....	48
3.4.1. Observação participante .....	48
3.4.2. Notas de campo.....	49
3.4.3. Registos de Incidentes Críticos (RIC).....	50
3.4.4. Escalas de Classificação.....	51
3.4.5. Questionário.....	52
3.4.6. Registo fotográfico, áudio e vídeo.....	53
3.4.7. Registos e trabalhos produzidos .....	54
3.5. Cuidados éticos ao longo do processo .....	54
Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados .....	56
4.1. Estratégias utilizadas para potenciar a participação das crianças .....	56
4.2. A participação das crianças nas atividades desenvolvidas .....	59
4.2.1. Em Contexto de Educação Pré-escolar .....	59
1. Atividade “Conhecer o pintor Henri Rousseau” .....	59
1.1. Visita à Quinta das Anas.....	62

2. Atividade “Conhecer e explorar a obra <i>A Casa da Mosca Fosca</i> ” .....	64
3. Atividade “Conhecer o modo como as Sementes Germinam” .....	65
4. Atividade “Construir um audiobook em conjunto com as crianças, criando uma história e as suas ilustrações” .....	67
5. Atividade “Vamos brincar com o corpo dos animais” .....	69
6. Atividade “Brincar com os números utilizando a obra <i>João e mais oito</i> ” .....	72
4.2.2. Em Contextos de Educação do 1.º Ciclo do ensino Básico .....	74
1. Atividade “Conhecer a obra <i>A Maior Flor do Mundo</i> de José Saramago” .....	74
2. Questionário “O que queremos e o que fazemos!” .....	75
3. Atividade “Resolução de Problemas sobre Áreas e Perímetros” .....	76
4. Atividade “Conhecer as Atividades Económicas” .....	77
5. Atividade “Aula de Educação Físico-Motora” .....	78
6. Atividade “Festejar o Dia Mundial da Criança” .....	79
7. Atividade “Quem sou eu?” .....	80
4.3. Obstáculos à participação das crianças .....	81
Capítulo V – Considerações Finais .....	85
5.1. Participação em grupo .....	85
5.2. Desenvolvimento Profissional e Pessoal.....	91
Referências bibliográficas.....	95
Webgrafia .....	97
Anexos .....	91
Anexo 1: Planificação nº 1 – A Arte presente no quotidiano .....	91
Anexo 2: Planificação nº 2 – Conhecer e explorar a obra “ <i>A Casa da Mosca Fosca</i> ” .....	93
Anexo 3: Planificação nº 3 – Conhecer o modo como as Sementes Germinam .....	94
Anexo 4: Planificação nº 4 – Construir um audiobook em conjunto com as crianças, criando uma história e as suas ilustrações.....	97

Anexo 5: História criada pelas crianças .....	99
Anexo 6: Audiobook – História “A Rainha Vita e o Príncipe Joaquim” .....	99
Anexo 7: Planificação nº 5 – Vamos brincar com o corpo dos animais.....	100
Anexo 8: Planificação nº 6 – Brincar com os números utilizando a obra “João e mais oito” .....	102
Anexo 9: Planificação nº 7 – Conhecer a obra <i>A Maior Flor do Mundo</i> de José Saramago .....	103
Anexo 10 – Vídeo com a leitura da obra <i>A Maior Flor do Mundo</i> , de José Saramago .....	104
Anexo 11 – Ficha de Trabalho acerca da obra <i>A Maior Flor do Mundo</i> de José Saramago .....	104
Anexo 12: Planificação nº8 – O que queremos e o que fazemos! .....	107
Anexo 13: Formulário – O que queremos e o que fazemos!.....	108
Anexo 14: Respostas ao Formulário – O que queremos e o que fazemos! .....	110
Anexo 15: Planificação nº 9 – Resolução de Problemas sobre Áreas e Perímetros	115
Anexo 16 – Vídeo de demonstração do Problema sobre Áreas e Perímetros .....	116
Anexo 17 – Ficha de Trabalho sobre Áreas e Perímetros .....	116
Anexo 18: Planificação nº 10 – Conhecer as Atividades Económicas.....	119
Anexo 19: Apresentação realizada para abordar as principais atividades económicas .....	120
Anexo 20: Planificação nº 10 – Aula de Educação Físico-Motora.....	121
Anexo 21: Vídeo com o aquecimento da aula de Educação Físico-Motora .....	124
Anexo 22: Vídeo com a parte fundamental da aula de Educação Físico-Motora ....	124
Anexo 23: Vídeo com o relaxamento da aula de Educação Físico-Motora .....	124
Anexo 24: Planificação nº 11 – Festejar o Dia Mundial da Criança .....	125
Anexo 25: Protocolo experimental .....	126
Anexo 26: Vídeo com a explicação da atividade do Dia Mundial da Criança .....	127

Anexo 27: Planificação nº 12 – Quem sou eu? .....	127
Anexo 28: Resultados obtidos durante a construção dos cartões de jogo .....	128

Ensinarás a voar...  
Mas não voarão o teu voo.  
Ensinarás a sonhar...  
Mas não sonharão o teu sonho.  
Ensinarás a viver...  
Mas não viverão a tua vida.  
Ensinarás a cantar...  
Mas não cantarão a tua canção.  
Ensinarás a pensar...  
Mas não pensarão como tu.  
Porém, saberás que cada vez que voem,  
sonhem, vivam, cantem e pensem...  
Estará a semente do caminho ensinado e  
aprendido!

Madre Teresa de Calcutá

## **Introdução**

Este relatório de estágio final surgiu no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), estando esta integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, realizado na Universidade do Minho. Este trabalho descreve parte do percurso realizado durante o ano letivo 2019-2020, em que se vivenciaram múltiplos desafios que contribuíram para o nosso enriquecimento profissional e pessoal, e tem como finalidade a reflexão sobre as práticas educativas promotoras da participação das crianças, quer num grupo heterógeno do jardim de infância, quer numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O contexto escolar, por vezes, mostra-se complexo e repetitivo, sem que sejam tidas em conta as perspetivas das crianças. Por isso, as estratégias de ensino-aprendizagem relacionaram-se com o estabelecimento de conexões entre os conteúdos que queríamos ver abordados e os interesses das crianças, fazendo com que desta forma o contexto educativo se tornasse apelativo a todos os envolvidos, onde houvesse um espaço para dar efetivamente voz às crianças e onde as crianças se mostrassem verdadeiramente implicadas. Assim, a questão-problema orientadora desta investigação foi: “Como promover a participação ativa de todas as crianças?”. Para responder a esta, delineamos objetivos de intervenção pedagógica como: (i) promover momentos diferenciados de grande e de pequeno grupo que incentivem a partilha de opiniões e criação de relações positivas; (ii) procurar estratégias adequadas para promover a participação da criança em sala ou fora desta; (iii) ajudar a criança a compreender e identificar comportamentos positivos ou negativos relacionados com as intervenções dos colegas e (iv) sensibilizar para a importância do envolvimento de cada criança na participação e construção das atividades educativas. Já os objetivos de investigação foram: (i) compreender a importância da participação das crianças na dinamização educativa; (ii) analisar se as crianças compreendem a importância da participação de todos; (iii) avaliar o envolvimento das crianças nas atividades e (iv) analisar se foram verificadas mudanças na participação das crianças ao longo das intervenções.

Este relatório subdivide-se em cinco partes: a primeira refere-se à caracterização dos contextos em que a investigação foi realizada, falando-se acerca dos grupos, docentes, espaços e materiais; a segunda trata do enquadramento teórico que sustentou este trabalho e a terceira aborda a metodologia utilizada, como a aproximação à metodologia de investigação-ação e as formas de recolha de dados, como a utilização de vídeos, de fotografias e de registo de incidentes críticos. Já a quarta parte apresenta os dados e a discussão dos mesmos, fazendo

referência a algumas atividades realizadas e, por fim, a quinta aborda as considerações finais, fazendo uma análise daquilo que foi conseguido com este estudo e uma reflexão acerca da evolução profissional e pessoal.

A criança é um sujeito capaz de tomar decisões, escolher e dar opiniões, por isso, a partir do momento em que o adulto se apercebe disso, torna-se capaz de criar situações de aprendizagem real e significativa.

Ao longo da vida, as crianças têm sempre participado na sociedade, contudo, o sentido atribuído a essa participação foi mudando com a passagem do tempo pois é fundamental “considerar as crianças como actores sociais e sujeitos de direitos, assume essa participação como uma questão central das suas reflexões” (Fernandes, 2009: 93).

Assim, este estudo tem como objetivo a promoção da participação das crianças em contexto educativo, tendo sido utilizadas diversas estratégias para dar voz às crianças e recorrer às suas opiniões para criar atividades. A utilização de atividades que surgissem dos interesses dos grupos foi uma estratégia recorrente, principalmente no contexto de Educação Pré-Escolar, tendo sido classificados os níveis de implicação das crianças nas atividades com base em Ferre Laevers e Gabriela Portugal (2010).

Após a realização do estudo em questão foi possível verificar mudanças nos comportamentos de diversas crianças: algumas tornaram-se mais autónomas, outras passaram a perceber a importância dos seus contributos e dos contributos dos colegas. Existiram, ainda, casos em que determinados elementos dos grupos perceberam que estavam a monopolizar aquilo que estava a ser feito e mudaram as suas atitudes.

## **Capítulo I – Contextos de Intervenção e Investigação**

Ao longo deste capítulo pretendo dar a conhecer, de uma maneira muito breve, os contextos educativos onde foi realizada a intervenção pedagógica, para que seja possível a compreensão da temática do Projeto.

Os dados foram recolhidos através de relações estabelecidas com as crianças, da conversa com as famílias e com a educadora cooperante e professoras cooperantes e da leitura dos Projetos Educativos.

### **1.1. Caracterização da Instituição de Educação Pré-escolar**

#### **1.1.1. Instituição de Educação Pré-escolar**

A instituição onde foi realizada a intervenção pedagógica em Educação Pré-Escolar pertence a um Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Famalicão, que tem por missão “formar cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva; dar resposta às necessidades resultantes da realidade social e proporcionar ferramentas diversificadas que possibilitem aos alunos a exploração das suas capacidades intelectuais, físicas e artísticas” (Carta de missão do Agrupamento em questão). Para além desta missão, a instituição está a construir o seu próprio Projeto Educativo em colaboração com as crianças e com as famílias.

Esta instituição é pública, localiza-se num meio rural, no concelho de Vila Nova de Famalicão, e acolhe 41 crianças entre os três e os seis anos. No que se refere à estrutura física, a instituição é composta por apenas um piso, sendo constituído por duas salas com grupos de crianças heterogéneos, um refeitório, uma cozinha, um átrio, uma sala de acolhimento e prolongamento, um local com arrumações, uma casa de banho e um escritório. A sala 1 tem acesso ao espaço exterior ao jardim de infância, enquanto que a sala 2 tem acesso a um pequeno parque dentro da instituição que contém dois escorregas, uma casa de brincar em plástico e uma cerca. Encostado ao jardim de infância existe um canteiro com plantas e uma cobertura que funciona como local de armazenamento de galochas, bicicletas, carrinhos, brinquedos, entre outras coisas.

A instituição adota o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), o qual “propõe e realça o papel do grupo com um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade.” (Folque, 1999: 5).



Relativamente aos Projetos desenvolvidos por este Jardim de Infância, verifica-se que estão relacionados com diversas áreas de conteúdo e várias temáticas, sendo alguns exemplos “A família vem à escola”, “Ter ideias para mudar o mundo”, “Ser voluntário é ser feliz”, “Horta Biológica”, “eTwinning”, “Falar, ler e escrever”, “Escola sem muros”, “Aldeia circular”, “Eco-escola”, “Crescer a Brincar”, “Partilhar para ajudar”, “Dia na Floresta”, “Passezinhos: Alimentação Saudável” e “Sei d’ arte”.

### **1.1.2. Caracterização do Grupo**

O grupo de crianças onde se realizou a intervenção pedagógica era heterogéneo e composto por 21 crianças, 13 meninos e 8 meninas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, em que 10 já estavam no grupo no ano anterior e 11 entraram este ano letivo pela primeira vez. No que concerne ao desenvolvimento emocional, social, cognitivo e motor do grupo de crianças, estas parecem estar todas dentro do padrão de desenvolvimento normal para a idade. Durante a análise do grupo pude perceber que a rotina apresenta um papel fundamental, pois ajuda a saber aquilo que acontece fazendo com que as crianças se sintam seguras. Como para toda a regra existe uma exceção, existem dias em que a rotina educativa é modificada pois “certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências” (Niza, 2013: 157), tais como idas à horta biológica, festas, saídas de estudo, sessões com pessoas que não pertencem ao Jardim de Infância, entre outras.

Verifiquei, ainda, que existe sempre espaço para as crianças colocarem as suas questões e para proporem diversas atividades, dando-se enorme importância às suas opiniões. No entanto, o facto de na sala existirem 11 crianças que estão na instituição pela primeira vez e, dessas, 8 terem apenas três anos, exige uma maior atenção por parte da educadora e pela minha parte, uma vez que muitas delas ainda estão a aprender as regras, nomeadamente, a correta utilização dos talheres, o facto de não se correr na sala, a colocação da mão no ar para falar, entre outras regras.

Neste grupo existe uma criança que se destaca, pois já possui seis anos e tem uma família bastante envolvida no seio educativo e que se preocupa realmente com o meio ambiente. Assim, esta criança serve muitas vezes de mediadora entre os colegas, é um exemplo para os companheiros e propõe atividades muito interessantes. No registo seguinte podemos verificar isso:

Após uma apresentação sobre as alterações climáticas, a Sofia teve a ideia de fazer uma manifestação, tal como a ativista Greta Thunberg. Para isso fez um discurso para todos os colegas do jardim de infância dizendo: “A Greta começou a não ir para a escola às sextas-feiras e ia para o parlamento (...) os jovens de todas as escolas decidiram ajudar a Greta com cartazes e bandeiras...” (Registo contínuo, 25 de setembro).

Neste grupo existem diversos irmãos o que, por vezes, torna o quotidiano mais difícil porque os mais velhos tentam proteger os mais novos, o que pode ser benéfico; o problema é que as crianças mais novas parecem depender dos seus irmãos, o que pode ser um problema quando é necessário trabalhar em pequeno grupo:

Estávamos reunidos em grande grupo a planear para que área as crianças iam, o que iriam fazer, que materiais iriam utilizar e com quem fariam a atividade (sozinhos ou acompanhados). Pedi ao Nelson para dizer o seu plano: “Eu quero ir para a expressão plástica. Vou fazer uma colagem, caixa, caixa de ovos e cola. Vou com o meu irmão” e aí eu perguntei: “Tu já tinhas combinado alguma coisa com ele?”, e a criança respondeu: “Não”. Quando tentei que o Hélder, irmão do Nelson, fosse fazer alguma coisa diferente, visto que eles não tinham combinado nada, o Hélder começou a chorar, o que demonstra a sua dependência (Registo contínuo, 6 de novembro).

Pude também verificar que as áreas da sala costumam estar sempre ocupadas, não existindo nenhuma que se destaque pelo facto de as crianças não mostrarem interesse nela. Por vezes, é necessário direccionar as crianças para outras áreas quando se verifica que estas estão sempre nas mesmas.

### **1.1.3. Apresentação da educadora cooperante e das assistentes operacionais**

A equipa educativa do Jardim de Infância onde realizei o estágio é constituída por duas educadoras de infância, três assistentes operacionais, uma assistente enviada pelo Centro de Emprego e uma professora de Educação Física que se desloca à instituição à sexta-feira de manhã.

Na sala 1, onde estive a estagiar, a equipa era composta pela educadora de infância e pelas assistentes operacionais que se iam revezando pelas duas salas ao longo das semanas, não existindo, por isso, uma assistente operacional fixa.

A educadora cooperante é a responsável pela instituição e, embora tenha um horário regulamentar, excede em muito esse tempo para dar cumprimento aos interesses das crianças e à resolução de problemas que surjam no jardim de infância. Posto isto, desde início pude verificar que a educadora Elsa demonstra uma enorme preocupação com o que se passa no jardim de infância e com as crianças, ficando a trabalhar mesmo no momento da sua pausa. Também a outra educadora de Instituição optou por almoçar com as crianças, o que tornou

possível um momento para a sesta, coisa que raramente acontece nas instituições públicas de Educação Pré-Escolar.

Posso dizer que a educadora Elsa é uma pessoa muito simpática, sensível, atenta, competente e ativa, estando sempre à procura de nova formação. Para além disto, é bastante dinâmica, procurando novos projetos e coisas que possam ser feitas para melhorar os seus métodos. O que mais me marcou foi a sua capacidade de inspirar confiança, de ouvir as sugestões das crianças e a sua preocupação com os interesses e necessidades das mesmas. Muitas das aprendizagens feitas pelo grupo eram potenciadas por conversas e, a partir dos interesses e curiosidades das crianças, eram criadas atividades e projetos para, desta forma, as aprendizagens serem mais significativas.

Esta educadora de infância demonstra uma preocupação com o reconhecimento dos sentimentos das crianças perante conflitos, sendo que houve um dia em que se criou uma votação para se escolher, de modo democrático, aquilo que se ia fazer pois “Um educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando” (Freire, 2012: 40). Na sala 1 também foi possível verificar elogios constantes que são construídos pela educadora cada vez que as crianças fazem algo correto, como por exemplo, “Que bom Marco, ainda bem que vieste para a escola, se não viesses não sei quem me ia ajudar” (Registo contínuo de 1 de outubro de 2019).

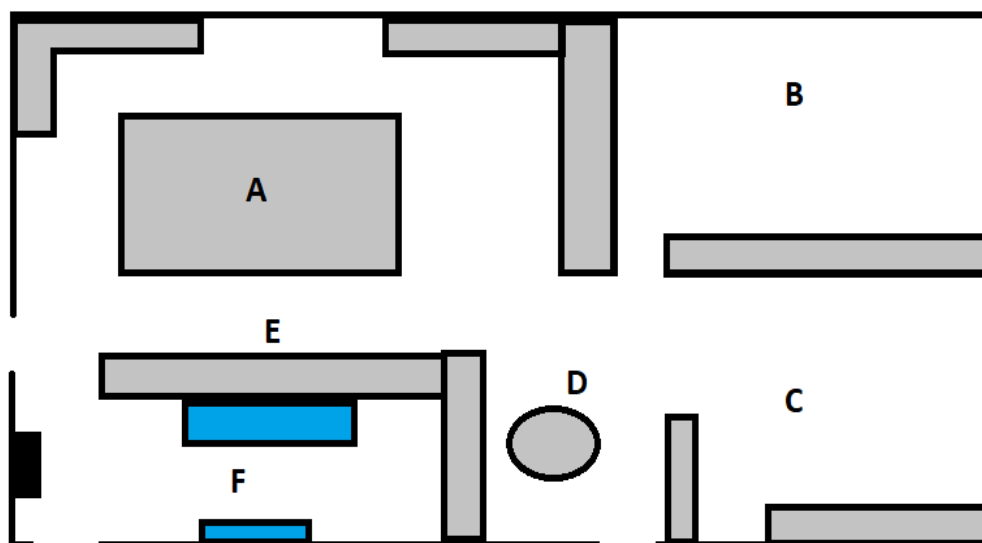
Relativamente às assistentes operacionais, penso que estas eram simpáticas, atentas e envolviam-se nas brincadeiras das crianças, evitando estragar o jogo simbólico. Era visível uma relação de grande respeito entre elas e as educadoras de infância, o que favorecia as crianças, pois são as assistentes operacionais que recebem as crianças e transmitem informações importantes às educadoras sobre as mesmas.

#### **1.1.4. Organização do espaço da sala**

A sala possui dimensões razoáveis, uma boa iluminação natural devido às duas janelas que possui, ar condicionado, um número considerável de materiais, vários armários para arrumar materiais e placares para expor trabalhos. Nas paredes, junto ao local onde se cantam os bons dias utilizando o hino do jardim de infância, podemos ver afixados trabalhos feitos no ano letivo anterior por algumas das crianças que ainda pertencem ao grupo deste ano, tais como, desenhos de contos infantis, o projeto “Bandeira da Guiné-Bissau” e o projeto “Bandeira

de Portugal”. No chão, abaixo dos registos destes projetos, encontra-se uma carpete e almofadas encostadas à parede para que as crianças se sentem confortavelmente.

A sala tem uma série de áreas, nomeadamente, das construções, da biblioteca, da expressão plástica, da casa, dos jogos e das experiências. Cada área tem um pequeno quadro com o nome da área e local para colar as fotos, estando este local limitado à quantidade de quadrados existentes.



**Legenda:**

- A** – Área da Expressão Plástica
- B** – Área de Faz de Conta
- C** – Área das Construções
- D** – Área das Experiências
- E** – Área dos Jogos
- F** – Área da Biblioteca

**Fig.1-** Organização das áreas de interesse da Sala 1

As áreas desta sala são ricas em materiais, estruturados e não estruturados, adequados e promotores de oportunidades de exploração por parte das crianças. Na minha opinião, esta é a sala mais rica em materiais que conheço, devido ao mérito da educadora de infância e das assistentes operacionais que vão juntando diversas coisas que aparentemente não têm utilidade, mas que na verdade são bastante interessantes e dignas de serem usadas pelas crianças.

### 1.1.5. Organização da Rotina Diária

A rotina da sala 1 segue o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), sendo composta pelos seguintes momentos:

7:30h – 9:00h	Acolhimento feito pela assistente operacional
9:00h – 9:45h	Acolhimento feito pela educadora de infância
9:45h – 10:00h	Rotina de higiene
10:00h – 10:15h	Lanche da manhã
10:15h – 12:00h	Atividades e Projetos
12:00h – 12:15h	Rotina de higiene
12:15h – 13:00h	Almoço
13:00h – 13:15h	Rotina de higiene
13:15h – 14:30h	Hora da sesta para quem quer dormir
13:15h – 14:40h	Atividades de recreio
14:40h – 15:30h	Atividade cultural coletiva
15:30h – 15:45h	Entrega de algumas crianças
15:45h – 16:00h	Rotina de higiene
16:00h – 16:30h	Lanche da tarde
16:30h – 18:30h	Prolongamento

*Tabela 1: Rotina Diária*

Relativamente ao acolhimento, este é feito pela Susana, assistente operacional, enquanto que as educadoras de infância não chegam. Este momento é bastante importante porque as famílias trocam confidências com esta, que mais tarde as passará às educadoras de infância, daí ser tão fundamental uma boa relação entre a família, as educadoras de infância e as assistentes operacionais. Quando se aproxima das 9:00h, a Susana reúne as crianças em círculo e faz com que estas ouçam uma música relaxante, para deste modo irem mais calmos para a sala.

No acolhimento na sala 1, a educadora Elsa começa por conversar um pouco com as crianças, verifica quem falta, cantam o hino da escola que funciona como canção de bons dias e, posteriormente, faz-se um registo em dois calendários diferentes, um deles é destinado ao dia da semana e outro é destinado ao registo meteorológico. Este tipo de rotina foi sendo criado ao longo dos dias, uma vez que grande parte do grupo da sala 1 era muito pequeno e ainda não estava preparado para começar logo as atividades da rotina pedagógica prevista pelo Modelo da Escola Moderna (MEM). O acolhimento consiste então em “concentrar todas as crianças em

torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pelo educador” (Niza, 2013: 154) e é desta conversa que surgem ideias para atividades e projetos.

Após o acolhimento, as crianças vão fazer a sua rotina de higiene, sendo que vão à vez para não haver confusão e, muitas das vezes, a educadora aproveita este momento para fazer jogos que envolvem a atenção, as categorias relacionadas com cores e tipos de vestuário, para manter as crianças ocupadas e evitar as faltas de atenção. Por exemplo, a educadora disse “As meninas que têm um arco no cabelo amarelo (Yellow) podem ir à casa de banho fazer chichi e lavar as mãos”, “Os meninos que têm calças cinzentas podem levantar-se” e “As meninas que têm dois totós podem ir fazer chichi e lavar as mãos.” (registo contínuo de 2 de outubro de 2019). Noutras alturas também se “Utiliza ritmos, cantigas e lengalengas para incentivar a aprendizagem da sequência dos nomes dos números numa contagem” (Silva *et al.*, 2016: 78) e fazem-se contagens crescentes e decrescentes. A higiene vai sendo feita ao longo do dia, antes das refeições e após a conclusão das atividades.

Os momentos de lanche, tanto de manhã como de tarde, envolvem a ingestão de leite (para quem gosta), pão e fruta, sendo que à sexta-feira não se bebe leite devido às sessões de Educação Física, para evitar que as crianças fiquem enjoadas.

Quanto às atividades e projetos, estas vão surgindo das ideias das crianças, sendo que quando existem conflitos entre as propostas, procede-se a uma votação para que deste modo se promovam valores associados à democracia. Antes de iniciarem atividades ou projetos, as crianças devem traçar um plano de ação que consiste em pensar acerca daquilo que querem fazer, para isso devem escolher a área e pensar no que querem realizar, que materiais vão utilizar e se vão fazer sozinhos ou acompanhados. A educadora demonstra cuidado no tempo que é gasto neste tipo de situações, uma vez que “o tempo nas áreas de trabalho e de jogo não deve ultrapassar uma hora” (Niza, 2013: 155). Após a arrumação da sala, existe um momento de comunicação na área polivalente, que na sala 1 corresponde à carpete, em que as crianças devem dizer cinco coisas fundamentais: a área em que a criança esteve, o que fez, que materiais utilizou, com quem esteve e o que aprendeu. Este momento “antes de almoço é destinado para algumas crianças darem informações ou ensinarem coisas que aprenderam. É com tal momento de alto significado social e formativo que se encerra o ciclo de atividades e de projetos.” (*idem, ibidem*: 155).

No que concerne à hora de almoço, as crianças deslocam-se de forma ordenada até ao refeitório e distribuem-se pelas três mesas destinadas à sala 1, sendo que a grande maioria

destas crianças já sabe qual o seu lugar, o que demonstra a sua autonomia. O almoço é constituído por uma sopa, um prato de carne ou peixe acompanhado de arroz, massa ou batatas, legumes e fruta que vai variando ao longo dos dias. À medida que as crianças vão acabando de comer, o responsável da mesa vai levando os pratos e talheres para uma mesa que está num canto deste espaço, fazendo com que deste modo as crianças se envolvam nas tarefas. No final do almoço, as crianças vão brincar para o exterior caso esteja bom tempo, se não estiver ficam na sala de acolhimento e prolongamento, enquanto que algumas crianças fazem uma sesta. É importante referir que a hora de higiene se encontra bem organizada de forma a que as crianças que vão dormir a sesta, lavem primeiro os dentes do que aqueles que não dormem.

Quando as crianças que dormem se reúnem com as que ficam a brincar, normalmente no parque, separam-se as duas salas e dá-se início a atividades culturais coletivas, que vão variando e podem ser coisas como fazer bolhas de sabão, fazer massa de farinha, pintar cartazes, entre outras coisas. Uma rotina, que a meu ver é das mais interessantes, é a sexta-feira na lama em que se juntam as crianças das duas salas e quem quiser calça umas galochas e vai brincar para a terra, enquanto que aqueles que não querem brincar com a lama ficam no parque infantil ou no parque aventura.

Como para toda a regra há uma exceção, existem dias em que a rotina educativa é modificada pois “certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências” (Niza, 2013: 157), tais como idas à horta biológica, festas, saídas de estudo, sessões com pessoas que não pertencem ao jardim de infância, entre outras.

O contexto em questão organiza diversas saídas de estudo tão fundamentais para a aprendizagem das crianças, uma vez que “são a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças.” (*idem, ibidem*:157). Esta prática é fundamental para o conhecimento do contexto e do grupo, pois influencia o modo como as crianças se comportam, como a comunidade educativa se relaciona e como as crianças se desenvolvem.

## **1.2. Caracterização da Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.2.1. Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A instituição onde foi realizada a intervenção pedagógica pertence a um Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Famalicão, que tem como principais metas no seu projeto educativo “1. Promover o sucesso escolar com ênfase no Português, Matemática e nas Línguas Estrangeiras; 2. Redução do insucesso escolar; 3. Fazer da Escola um tempo e um espaço formativo, acolhedor e de bem-estar: um espaço de sucesso educativo; 4. Participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do Agrupamento; 5. Estimular a participação dos intervenientes no processo educativo; 6. Formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente e não docente; 7. Participação e dinamização de projetos e atividades e 8. Promover a valorização do papel da Escola relativamente ao meio envolvente e à área de influência pedagógica” (Projeto educativo: 2017-2020: 12-18).

Esta instituição é pública, localiza-se num meio rural, no concelho de Vila Nova de Famalicão e acolhe, numa das partes do edifício, crianças da Educação Pré-escolar e, noutra parte, crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Agrupamento de Escolas em questão remodelou antigas escolas primárias, por isso, a instituição em questão apresenta uma base de plano centenário, tendo sido reestruturada em 2016, melhorando-se assim os espaços exteriores e interiores, de modo a existirem melhores condições.

No que se refere à estrutura física, o edifício encontra-se dividido em duas partes onde estão as salas de aulas, uma sala que serve de sala dos professores e outra que funciona como sala do aluno e sala do prolongamento. No período anterior às aulas, das 7:30h às 8:30h, e no período posterior, das 17:30h às 19:30h, é feito o prolongamento dinamizado por uma funcionária da Associação Espaço e Movimento, contratada pela Associação de Pais, sendo ainda usada como sala de apoio para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta parte encontra-se dividida em duas, cada uma com dois pisos, no rés do chão está a sala dos professores e a sala do 3.º ano e no piso superior a sala do 1.º ano. Do outro lado está a sala dos alunos no rés do chão e na parte de cima estão as turmas do 4.º ano e do 2.º ano. Em cada uma destas partes existe um átrio com cabides para colocar casacos e mochilas, as paredes possuem quadros de cortiça onde estão afixados alguns trabalhos das crianças ou informações importantes e contêm também duas pequenas arrecadações (uma em cada



entrada). A outra parte da escola está ligada à parte referida anteriormente através de um pátio coberto onde as crianças podem brincar e fazer Educação Física quando está a chover. A outra parte é constituída por uma biblioteca, as casas de banho dos alunos e a dos professores, uma sala de apoio às assistentes operacionais e uma arrecadação. Relativamente ao espaço exterior do edifício, a escola é constituída por um espaço amplo de recreio, delimitado por muros vedados com rede, um campo de futebol, um espaço com um canteiro de plantas, bancos em pedra, entre outras coisas. As crianças almoçam na cantina escolar, gerida pela Associação de Pais, que funciona no edifício do Jardim de Infância, sendo o acesso a esta feita pela parte exterior da escola, mas toda essa parte é coberta.

Na escola onde realizei o meu estágio, os professores e pais desenvolveram um projeto piloto, permitindo às crianças melhorar a prestação escolar devido às atividades distintas. Assim, a componente letiva decorre durante o período da manhã e as tardes são reservadas às atividades extracurriculares e às aulas de apoio ao estudo.

Com a situação de pandemia que levou ao encerramento dos estabelecimentos de ensino, a maior parte do meu estágio e das aulas dos alunos foram tidas à distância, por isso mesmo o contexto de aprendizagem foi modificado. Assim sendo, o espaço físico passou a ser a casa dos alunos e não a escola, o que fez com que houvesse mudanças significativas na disposição que os alunos tinham para a aprendizagem. O espaço que outrora era destinado a lazer e a tempo em família deu lugar a um espaço relacionado com a escola, o que nem sempre trouxe bons resultados, uma vez que se mudaram as condições de exercícios de toda a dinâmica educativa. Para além disso, houve situações em que os alunos só tiveram mais tarde acesso a um dispositivo eletrónico, fazendo com que não conseguissem acompanhar as aulas como os restantes colegas. Contudo, as professoras fizeram todos os possíveis para atenuar estas circunstâncias oferecendo apoio via telefónico e disponibilizando fotocópias do que era necessário.

### **1.2.2. Caracterização do Grupo**

As informações sobre o grupo são importantes para se entender as motivações e interesses do mesmo para, deste modo, serem feitas atividades que sejam verdadeiramente interessantes e significativas para todos. Tendo em conta o que foi dito, a caracterização do grupo surgiu através de uma análise dos elementos da turma, através da conversa com as

professoras cooperantes, com outra estagiária, com as assistentes operacionais e com a observação das aulas via Skype.

O grupo de crianças onde se realizou a intervenção pedagógica era composto por 14 alunos, 8 rapazes e 6 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo que existem duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Uma das crianças sinalizadas como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE) é a mais velha da turma, provém de uma família pobre, com diversos problemas de saúde e de alcoolismo; já a outra aluna apresenta diversas dificuldades de aprendizagem podendo-se dizer que está ao nível de um 2.º ano de escolaridade. Estas duas alunas são as mais velhas do grupo, uma vez que já ficaram retidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os restantes alunos são bastante empenhados, bem comportados, atentos, curiosos e motivados para a aprendizagem, tornando-se excelente trabalhar com estes pois são um grupo trabalhador e com bons resultados. De um modo geral, todos são bastante assíduos e pontuais.

Ao nível das aprendizagens, este grupo é heterogéneo pois existem alunos com o raciocínio bastante desenvolvido e outros com mais dificuldades de raciocínio.

Devido ao afastamento social causado pelo surto do vírus Covid-19, tornou-se mais complicado manter o contacto entre os alunos; no entanto, este foi possível uma vez que havia aulas síncronas em que os alunos interagiam uns com os outros, à sexta-feira era utilizada a aula de apoio ao estudo para conversar acerca daquilo que os alunos queriam e foi criado um grupo de Skype onde os alunos iam estando em contacto uns com os outros, o que permitiu manter uma coesão e identidade de grupo. Este grupo manteve-se bastante unido, com a exceção de uma aluna que só teve acesso a um tablet quase no final do período. Contudo, foi bem recebida pela turma, chegando a dar ideia que esta não tinha estado separada tanto tempo dos colegas.

### **1.2.3. Apresentação das professoras cooperantes e das assistentes operacionais**

Como recursos humanos, a escola onde realizei o meu estágio tem um grupo de quatro professoras titulares, a professora Carla, a professora Margarida, a professora Antonieta e a professora Adriana; dois professores de Apoio Educativo, a professora Célia e o professor Rui e a professora Helena de Ensino Especial, que realiza semanalmente o acompanhamento de crianças sinalizadas com Necessidade Educativas Especiais (NEE). Para além destes, existe a

professora Joana que está a fazer um estágio profissional e é responsável por uma atividade extracurricular cujo nome é Ciências/Hora de Brincar.

A escola em questão tem uma forma de trabalhar diferente daquilo que eu já vi, sendo que a professora Carla Alves, professora Cooperante, é professora titular da turma do 4.º ano. No entanto, esta professora leciona Português, Estudo do Meio, Expressões, Cidadania e Apoio ao Estudo e a professora Margarida Moreno, professora titular do 3.º ano, leciona Matemática e Educação Física. Posto isto, a professora Carla Alves leciona Português à turma do 3.º ano, o que faz com que os alunos das duas turmas tenham duas professoras. Com isto, optei por seguir a turma do 4º ano e estar em contacto com as duas professoras.

A professora Carla é bastante animada, brincalhona, carinhosa e uma excelente profissional, prestando muito interesse àquilo que se passa com os seus alunos. Para além disto, preocupa-se em atribuir tarefas aos alunos, por exemplo, num dos dias pediu ao Abílio para ir à sala dos professores buscar marcadores. Preocupa-se também em interligar disciplinas fazendo exercícios ortográficos que associamos ao Português com textos da disciplina de Estudo do Meio.

A professora Margarida também é bastante querida e uma excelente profissional, procurando sempre arranjar estratégias para que os alunos possam perceber ou lembrar-se da matéria de Matemática. Por vezes inventa mnemónicas, como por exemplo, “O Vértice pica, a aresta corta, a face é larga, parece uma porta. E o coelhinho vai à horta.” para que os alunos saibam o que é o vértice, a aresta e a face e, para além disto ajudou-os a entender o teorema de Euler ensinando que “**Feijão verde = almoço para 2 – Faces + vértices = arestas + 2**”.

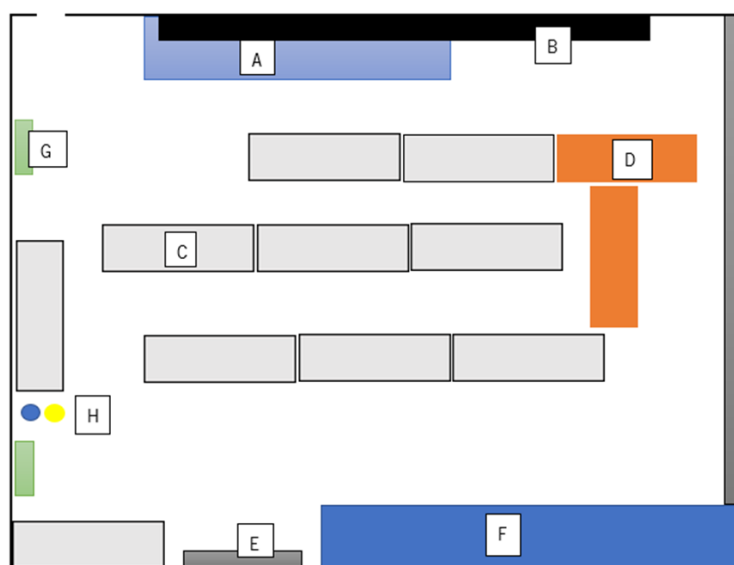
O corpo não docente é constituído por duas assistentes operacionais, com horários rotativos, a Dona Cristina e a Dona Célia. Estas duas assistentes são bastante atenciosas com todos os alunos, inclusive com os alunos que possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para além disto, estas recebem os alunos e transmitem às professoras os recados dados pelos pais ou informações acerca de coisas que se passaram nos intervalos, percebendo-se assim a boa relação existente entre a equipa docente e a equipa não docente.

#### **1.2.4. Organização do espaço da sala**

No que diz respeito aos equipamentos presentes nas diversas salas, estas possuem aquecimento central; um quadro branco; sistema informático com computador e quadro interativo, com ligação à internet. Estas possuem ainda uma boa exposição à luz natural, móveis

onde estão diversos materiais didáticos e quadros onde estão expostos trabalhos, prémios de concursos e esquemas da matéria abordada.

Na sala de aula do 4.º ano existe um armário onde se armazena material suplementar para que quando acaba, por exemplo, um caderno este possa ser imediatamente substituído. Para além disto, existem no interior deste armário diversos materiais como cartolinas, colas, folhas, tesouras, compassos, réguas, entre outras coisas.



**Fig. 2** – Organização da sala de aula do 4.º Ano

**Legenda:**

- A** – Estrado
- B** – Quadro e Quadro interativo
- C** – Mesas dos Alunos
- D** – Mesas das Professoras
- E** – Quadros com Trabalhos
- F** – Armário
- G** – Radiadores
- H** - Ecopontos

Com a situação de pandemia vivida durante o 3.º período do ano letivo, o espaço de aprendizagem deixou de ser a sala da escola para passar a ser uma divisão da casa, onde tiveram que ser criadas condições para que os alunos pudessem assistir às aulas e realizar as atividades propostas. Infelizmente, nem todos os alunos tiveram a possibilidade de estar em sítios sossegados, acontecendo momentos em que ouvíamos pais a falar, irmãos a gritar, televisões ligadas, entre outros elementos perturbadores da concentração dos alunos. Contudo, foi de louvar o esforço feito tanto pelos pais como pelos alunos que, dentro dos possíveis,

conseguiram ultrapassar este momento difícil e adaptar-se com enorme rapidez. Os pais foram excelentes durante este período crítico, ajudando os filhos nas suas dúvidas, estando em constante contacto com as professoras e concebendo condições para que o ano letivo pudesse continuar, através da aquisição de equipamentos informáticos e criação de espaços adequados ao estudo.

### **1.2.5. Organização da Rotina Diária**

No que diz respeito ao horário da turma do 4º ano, os alunos entram todos os dias às 8:30h, têm o primeiro intervalo das 10:00h às 10:20h e o segundo das 11:50h às 12:00h. À segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira saem às 13:30h e nos restantes dias saem às 13:00h. Este horário deve-se ao projeto criado pela escola em que os alunos têm aulas apenas de manhã e de tarde podem frequentar outras atividades de carácter opcional, tendo valido a esta instituição a distinção de Escola Amiga da Criança. Assim sendo, na parte da manhã têm disciplinas como Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões e Educação Física. Já na parte da tarde, os alunos têm Atividades Extracurriculares (AEC's) de Teatro, Inglês, Ciências/ Hora de Brincar, Apoio ao Estudo, Gindança, Biblioteca, Andebol e Casa ao Lado. Estas atividades são financiadas pela Associação de Pais, não tendo qualquer custo para as famílias dos alunos e existe uma grande articulação entre os animadores destas sessões e os professores titulares.

Com a mudança das aulas presenciais para as aulas à distância, a rotina das crianças manteve-se pouco alterada tendo em conta as circunstâncias. As crianças não iam à escola, mas as aulas começaram a ser lecionadas através do Skype, sendo três dias destinados a aulas síncronas e os restantes dois a aulas assíncronas. Estas ocorriam durante o período da manhã, estando contemplado no horário o tempo destinado à telescola e a parte da tarde estava destinada à realização das atividades propostas pelos professores das Atividades Extracurriculares (AEC's).

O facto de certas rotinas não terem sido mudadas foi muito importante, pois deram às crianças o sentimento de segurança que estas precisavam num momento crítico e sem precedentes.

## **Capítulo II – Enquadramento Teórico**

No presente capítulo é feito o enquadramento teórico que ajudou a sustentar o projeto de investigação. Para tal, começamos por definir os conceitos de criança, infância e participação para, seguidamente enquadrar a participação infantil, os modelos de participação, os entraves à participação da criança e a pedagogia em participação.

Para além das temáticas acima indicadas, falaremos acerca da implicação das crianças, isto é, da satisfação, da persistência, da energia, da concentração, ou seja, uma série de indicadores que as crianças demonstram quando estão a participar numa atividade. Falaremos, ainda, dos níveis de implicação que permitem que o educador de infância avalie a concentração, a intensidade e a energia investida para a realização de uma atividade. Também abordamos a escala de empenhamento do adulto que está interligada com os níveis de implicação das crianças.

Por fim, analisaremos 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 defendem a participação das crianças no contexto educativo.

### **2.1. As crianças e a Infância**

As crianças e a infância podem ser vistas de diversas formas, sendo uma destas a perspetiva de John Locke “em que a criança é metaforicamente apresentada como uma tábua rasa em que há que inscrever tudo que ela necessita” (Sarmiento & Oliveira, 2020: 1125), ou seja, acredita-se que a criança nasce sem conhecimentos e que vai aprendendo as coisas através da experiência. Por outro lado, existem perspetivas que defendem que a criança é um sujeito ativo que procura o conhecimento, estando em constante evolução.

As crianças podem ser definidas como “sujeitos individuais e singulares, integrantes da categoria geracional infância” (*idem, ibidem*: 1125), pelo que este conceito está sempre ligado ao conceito de infância. A professora Kramer reconhece “uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, individuo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (Kramer, 2002: 43). A partir do momento em que o adulto se apercebe que a criança é um sujeito capaz de tomar decisões, escolher e dar opiniões, este começa a criar situações de aprendizagem real e significativa, tendo em conta o contexto e as opiniões.

Já o conceito de infância pode ser definido como uma categoria geracional universal, que resulta da interação com o contexto social e, por isso, não é homogêneo, podendo ser diferente de contexto para contexto.

Estes conceitos têm subjacentes a ideia de que a criança deve ser escutada, fazendo com que os educadores e professores necessitem de transformar as suas práticas educativas, deixando de lado aquilo que lhes transmite mais segurança, para construírem novas formas de trabalho em conjunto com as crianças. Assim sendo, Malavasi e Zoccatelli defendem que

“... a ação educativa não é a de transmitir, mas a de escutar; um escutar ativo e participante que coloca o adulto por sua vez, numa situação de contínua aprendizagem e que, ao mesmo tempo, torna-o num atento e pontual observador, em condições para acolher as solicitações e necessidades cognitivas das crianças.” (Malavasi & Zoccatelli, 2019: 843 *apud* Sarmiento & Oliveira, 2020: 1126).

Os educadores e professores devem escutar aquilo que as crianças lhes dizem para que estes possam evoluir a nível profissional e para que estejam preparados para fazer face aos desafios colocados pelo grupo com o qual trabalham.

## **2.2. Participação**

A palavra participação tem como origem etimológica a palavra “*participatio*”, que teve origem no latim e significa “ter parte na ação” (Benincá, 1995 *apud* Escola de Gestores da Educação Básica, s.d.: 2). Um outro autor defende que o termo em questão provém da palavra “parte” que significa “fazer parte, tomar parte ou ter parte” (Bordenave, 1992 *apud* Escola de Gestores da Educação Básica, s.d.: 2).

O termo participação tem vindo a sofrer alterações com o passar dos tempos, dependendo do sentido em que se utiliza este termo, das intenções de quem o refere e das práticas sociais.

A participação é “uma actividade espontânea” e, para além disto, é “um conceito multidimensional que faz depender tal acção de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que a afetam, as competências de quem a exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam” (Fernandes, 2009: 95).

É desde o nascimento que o ser humano começa a participar em diversos grupos sociais, como a família, a escola e os amigos, daí existirem diferentes formas de participar. Posto isto, Bordenave (1992 *apud* Escola de Gestores da Educação Básica, s.d.: 2-3) propôs cinco tipologias de participação: “1. Participação de fato”, “2. Participação espontânea”, “3.

Participação imposta”, “4. Participação voluntária” e “5. Participação concedida”. O primeiro nível refere-se à participação que ocorre no meio familiar e está associada à necessidade de sustento; o segundo tem a ver com a participação em grupos sociais que não têm uma organização estável nem objetivos definidos; o terceiro é a participação em que o sujeito é obrigado a participar em determinada situação, como votações; o quarto refere-se a grupos criados com uma estrutura organizada e objetivos definidos e, por fim, o quinto tem a ver com a participação em grupos que não foram criados pelo sujeito.

Estes níveis de participação estão ligados a diferentes graus de participação, uma vez que existem variáveis como a importância das decisões do grupo, as relações de igualdade, a partilha de poder, entre outras. Assim, Gandin (2000) propôs três níveis em que a participação pode ser praticada: “a) participação como colaboração”, “b) participação como decisão” e “c) participação como construção”. Relativamente à “participação como colaboração”, este é o nível mais frequente e caracteriza-se pelo pedido de opinião das pessoas, sendo que a opinião pode ou não influenciar a decisão que já foi tomada por alguém, levando à ideia de que a participação do sujeito é algo secundário. Já o nível de “participação como decisão” tem a ver com a tomada de decisão de forma mais democrática que o nível anterior, sendo que as decisões tomadas dizem respeito a aspetos com menos importância e em termos estabelecidos anteriormente. Para finalizar, a “participação como construção” tem a ver com a partilha de poder entre os elementos de um grupo, sendo que cada um pode dar a sua opinião e juntos criam algo que tem em conta todas as opiniões (Gandin, 2000 *apud* Escola de Gestores da Educação Básica, s.d.: 4).

As crianças, independentemente da idade, devem ser o foco no trabalho pedagógico nos mais diversos níveis de ensino, uma vez que, a participação das crianças

“... implica em que possam expressar livremente opiniões, pensamentos, sentimentos e necessidades, e que os pontos de vista por elas expressos devem ser levados em conta e influir nas decisões. Tal fato significa que as crianças precisam ser envolvidas democraticamente nos seus espaços de convívio – famílias, escolas, mídias, associações, governos, etc. – e que suas opiniões exerçam uma ação influente.” (Agostinho, 2009: 7 *apud* Agostinho, Demétrio & Budenmüller, 2015: 231).

Para que as crianças percebam que pertencem a uma comunidade e que a sua opinião é crucial, é fundamental desenvolver práticas democráticas, pois

“A participação democrática é um importante princípio de senso cívico, é um meio através do qual crianças e adultos podem participar com outros na tomada de decisão [...] e noutra, um meio para opor-se ao poder e a sua vontade de controle, como também a formas de opressões e de injustiça que necessariamente derivam de um exercício ilimitado de poder. Por último, mas não menos



importante, a democracia cria oportunidade para que a diferença possa florescer; deste modo, temos um ambiente mais favorável à produção de pensamentos novos e de nova prática.” (Moss, 2008: 11 *apud* Agostinho, Demétrio & Budenmüller, 2015: 231).

São estas práticas democráticas que potenciam as diferenças entre indivíduos, a luta pelo combate à opressão e ambientes propícios ao desenvolvimento pessoal.

Só recentemente, as ciências sociais perceberam que a escuta das crianças nos ajudou a compreender o modo como elas vivem e estão organizadas, o que implica o reconhecimento das crianças como “atores sociais competentes” (Christensen; James, 2000; Corsaro, 2011 *apud* Veiga & Ferreira, 2017: 3).

Corsaro defende que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011: 15 *apud* Veiga & Ferreira, 2017: 5). Ou seja, crianças são sujeitos observadores e com opiniões formuladas, pelo que são capazes de trazer sugestões de atividades para o contexto educativo, tornando este contexto mais democrático. Para além disto, as crianças devem ser incluídas nas situações da sua comunidade, fazendo com que estas sintam que fazem parte de um grupo e possam interagir com os adultos.

Como já vimos, as interações das crianças com os adultos são importantes, mas as interações entre pares são ainda mais, pois num grupo podem existir diversas culturas. Corsaro (2011) defende que

“as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos; elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...] as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente.” (Corsaro, 2011: 94-95 *apud* Veiga & Ferreira, 2017:6).

Quando as crianças brincam juntas, estão a partilhar saberes e sentimentos, que acabam por ser fruto da sua cultura social e familiar. Assim, as trocas de informações, opiniões e sugestões são fruto de várias culturas em simultâneo, que se vão interligando.

Levar a que ocorra uma participação ativa de todos os elementos da sociedade é algo bastante difícil, no entanto, é fundamental para que se respeitem alguns princípios básicos dos direitos humanos. Posto isto, é necessário promover valores como a liberdade, solidariedade e igualdade entre os diversos sujeitos da sociedade, sendo crucial começar esta promoção nas crianças.

A *Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989)* associou à cidadania infantil direitos como o de proteção, provisão e participação da criança. Os direitos de proteção “salvaguardam contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito”, os direitos de

provisão “fornecem as condições necessárias ao garante da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, lazer e cultura” e os direitos de participação “atribuem às crianças o direito de serem ouvidas e consultadas, de se expressarem e opinarem livremente, de ter acesso a informações e de decidir em proveito próprio.” (Veiga & Ferreira, 2017: 8). Os direitos de participação da criança são aqueles que estão mais esquecidos pela sociedade (Sarmiento; Soares; Tomás, 2007 *apud* Veiga & Ferreira, 2017: 8), uma vez que as crianças ainda são vistas pelo adulto como seres pouco competentes e que necessitam de ajuda. Posto isto, cabe ao adulto criar tempos e espaços propícios à participação infantil, fazendo com que as crianças se reconheçam como sujeitos pertencentes a uma comunidade, sendo que,

“Isso significa que defender a participação infantil não é estar contra os adultos nem desconsiderar e anular os seus papéis e funções como tal, no cuidar e educar das crianças, horizontalizando as relações intergeracionais. Pelo contrário, é entender o adulto como um mediador crucial na promoção e garantia dos direitos das crianças, é pleitear por relações entre adultos e crianças mais éticas - cuidadas, respeitadas e cooperantes -, passíveis de levarem os adultos a consciencializarem, também, as suas vulnerabilidades e a reconhecerem o quanto podem aprender sobre si aprendendo sobre e com as crianças.” (Rocha; Ferreira, 2010 *apud* Veiga & Ferreira, 2017: 8).

Os adultos, como mediadores, têm o dever de conceber situações em que as responsabilidades são atribuídas às crianças, para que deste modo, estas se desenvolvam e tomem consciência do seu papel na sociedade.

### **2.2.1. Participação Infantil**

A participação infantil tem sido “um princípio incontornável em grande parte dos discursos científicos produzidos acerca da infância, nomeadamente para a sociologia da infância, que, ao considerar as crianças como actores sociais e sujeitos de direitos, assume essa participação como uma questão central das suas reflexões” (Fernandes, 2009: 93).

Embora as crianças tenham sempre participado na sociedade, o sentido atribuído a essa participação foi mudando com a passagem do tempo, portanto, Landsdown (2001: 2 *apud* Fernandes, 2009: 94) refere que a participação democrática é “um direito processual que permite à criança enfrentar os abusos e negligências dos seus direitos fundamentais e agir no sentido de promover e proteger tais direitos”.

Foi muito recentemente que a literatura começou a abordar a temática da cidadania para as crianças, fazendo um paralelismo com os adultos e definindo a criança como “Cidadão-em-espera” ou “aprendiz de cidadão”. Foi necessária a criação de uma ligação entre a cidadania e a participação infantil, para que se percebesse que a criança não deve ter apenas um conjunto de

direitos, esta deve ter voz na tomada de decisões e nos contextos sociais em que está inserida (Lister, 2007 *apud* Agostinho, 2013: 234).

As crianças devem ser vistas como cidadãos ativos, capazes de contribuir para a sociedade pois

“sem o devido reconhecimento e respeito, a participação pode tornar-se um exercício vazio... Cidadania ‘real’, então, envolve a busca de maneiras para alterar a cultura de práticas e atitudes adultas, a fim de incluir as crianças de forma significativa para ouvir e responder-lhes efetivamente” (Neale, 2004: 9 *apud* Agostinho, 2013: 235).

Embora a ratificação da Convenção dos Direitos das Crianças tenha tido um papel crucial na percepção da criança como cidadã, com direitos políticos, civis, de expressão e de participação, ser considerado um cidadão não significa apenas ser-se um indivíduo com uma série de direitos. Mouffe (1996: 84 *apud* Tomás & Soares, 2004: 354) defende que a criança como cidadã deve exercer os seus direitos promovendo “os seus interesses próprios, com certas limitações impostas pela exigência de respeitarem os direitos dos outros”. Ou seja, um verdadeiro cidadão não deve ter apenas em conta os seus direitos, mas também os direitos dos outros.

Deve ser tido em conta que quando as crianças participam na definição do que vai ser feito, os adultos têm um papel de moderar estas decisões tentando perceber aquilo que o grupo realmente quer fazer ou dizer. Assim, é fundamental perceber que a perspectiva das crianças no planeamento de atividades é relevante, no entanto, o educador de infância ou o professor não se pode esquecer que é importante enriquecer as ideias dadas pelas crianças, para que as aprendizagens sejam realmente significativas. Por isso mesmo,

“É preciso, portanto, repensar o foco do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, que tem sido centrado muito mais na prática dos adultos do que nas práticas das crianças. Não estamos dizendo que um deva se sobrepor ao outro, mas sim que devemos incluir em nossas reflexões sobre a educação infantil um aspecto fundamental - os direitos das crianças de serem consultadas e ouvidas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião, e o direito de tomarem decisões em seu proveito. Outrossim, uma Pedagogia da Infância e, mais precisamente, uma Pedagogia da Educação infantil teria como um de seus princípios buscar a voz das crianças pequenas sobre a sua vida, vivida no contexto das instituições de educação infantil.” (Cerisara *et al.*, 2000: 2 *apud* Agostinho, Demétrio & Budenmüller, 2015: 233).

Embora já se perceba a importância de se questionar as crianças, de as ouvir e de as convidar a participar, isto nem sempre acontece pois estas são ouvidas, mas as suas opiniões não são tidas em conta pelos adultos. Ou seja, os adultos acabam por limitar as crianças, definindo as alturas em que as opiniões podem ser dadas e os momentos para as crianças falarem, daí a participação infantil ser algo muito complexo. Contudo, cada vez mais existe a

consciência de que a criança deve intervir no planeamento pedagógico e que existe a necessidade de se criar espaço e tempo para que isto aconteça (Agostinho, Demétrio & Budenmüller, 2015: 234-235). Portanto a

“«participação» não é apenas um processo de escuta das crianças, ouvir as suas vozes ou ter em conta as suas opiniões, experiências, medos, desejos e incertezas: sustenta a possibilidade de as crianças descobrirem e negociarem a essência de quem elas são e o seu lugar no mundo.” (Graham & Fitzgerald, 2010: 8 *apud* Agostinho, Demétrio & Budenmüller, 2015: 235).

Para além disto, Sarmiento *et al.* (2006) defendem que as crianças devem participar na vida social, de modo a compreenderem que fazem parte de uma comunidade e que são sujeitos com direitos de participação, pelo que

“a participação apresenta-se, então, como uma condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove os direitos para a infância e, portanto, a promoção dos direitos de participação, nas suas várias dimensões – política, económica e simbólica – assume-se como um imperativo da cidadania da infância.” (Sarmiento *et al.*, 2006: 1).

Tomás e Soares (2004) defendem que “ser cidadão significa estar presente, reivindicar protagonismo nos processos sociais e políticos da comunidade”, ou seja, que ser cidadão implica participar no quotidiano da comunidade. Ademais, Sarmiento *et al.* (2006) defendem, ainda, que

“... sustentamos uma concepção de cidadania ativa e crítica que concebe as crianças e jovens como agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, dotados de competência de intervenção (Hutchby, e Moran-Ellis, 1998), implicando não só o reconhecimento formal de direitos, mas também as condições de seu exercício através de uma plena participação e de um real protagonismo, em todas as esferas da vida social.” (Sarmiento *et al.*, 2006: 3).

A participação infantil não implica apenas a escuta das crianças, como já foi referido, implica também a reflexão acerca de tudo o que vai sendo dito por estas e as discussões para avaliar as vantagens e as desvantagens de determinadas decisões. Posto isto, é importante

“... reconhecer as implicações de diálogo para os adultos envolvidos na conversa. Enquanto convidar as crianças é um primeiro passo importante no sentido de facilitar a sua participação, na medida em que o nosso próprio conhecimento aumenta, valores e pressupostos ficam em aberto e irão determinar, em grande parte, o processo e os resultados do encontro, incluindo o que nós seleccionamos para informar ou agir.” (Graham & Fitzgerald, 2010: 14 *apud* Agostinho, Demétrio & Budenmüller, 2015: 237).

Por tudo o que foi dito, é importante que o adulto escute a criança e a envolva na tomada de decisões, tanto nas decisões pedagógicas como nas decisões sociais, pois a criança conquistou o direito de ser cidadã ativa. Embora já se observem mudanças no modo como os adultos vêm a participação das crianças, ainda existe muito a ser feito, não basta ouvi-las, é

fundamental a discussão de opiniões e o enriquecimento do planeamento pedagógico com base nos interesses das crianças.

### **2.2.2. Modelos de Participação**

Roger Hart (1992) criou a “escada de participação” que é um dos modelos de participação da criança mais conhecido, pelo que a escada indica o ponto onde se deve iniciar o pensamento acerca da participação das crianças (Save the Children, s.d.: 1). Nos degraus inferiores da escada existem três níveis referentes à não participação: “manipulação”, “decoração” e “tokenismo” e, os degraus superiores referem-se à participação: “delegação com informação”, “consulta e informação”, “iniciativa adulta com partilha de decisões com a crianças”, “iniciado e dirigido pelas crianças” e “iniciativa das crianças com partilha de decisões com os adultos” (Fernandes, 2009: 96-97).

No que se refere aos degraus da não participação começaremos por definir o “grau da manipulação” que diz respeito a situações em que as crianças são confrontadas com iniciativas prazerosas, sem saberem o porquê de os adultos as envolverem nem o porquê de alguma coisa e cujo objetivo do adulto é comover aqueles que veem a iniciativa. Já no “grau da decoração” são os adultos que definem as causas, contudo, as crianças já não fazem determinada intervenção, servindo apenas de elementos decorativos. O grau “tokenismo” tem a ver com o facto de as crianças, aparentemente, possuírem uma voz e um papel na tomada de decisões, no entanto, estas não participam efetivamente (*idem, ibidem*: 96-97).

Relativamente aos degraus da participação, o primeiro é o “grau delegação de informação” em que a criança atribui a participação a outras pessoas, embora esteja bem informado acerca de todo o processo. No “grau consulta e informação” o adulto dirige um processo, no entanto, informa a criança e pede a sua opinião, e no “grau iniciativa adulta com partilha de decisão com a criança” tanto a criança como o adulto têm um papel ativo no processo. Já no “grau iniciado e dirigido pelas crianças”, é a criança que realiza todo o projeto, tendo em conta todas as etapas e, por fim, no “grau iniciado pelas crianças e decisões partilhadas com os adultos”, as crianças definem aquilo que querem fazer tomando decisões em conjunto como os adultos (Fernandes, 2009: 97).

É fundamental que se perceba que

“os “degraus” da escada não significam que um nível deve conduzir ao seguinte, e que o objectivo final de cada projecto é atingir o 8º nível. A realidade é que as iniciativas que envolvam crianças

têm objectivos tão diferentes, e a essência em que começam pode variar largamente” (Save the Children, s.d.: 1).

Ou seja, a criança pode atingir níveis sem que estes tenham uma ordem lógica, pois os níveis dependem das iniciativas propostas. Os degraus da “escada de participação” permitem-nos perceber a implicação da criança, contudo não são ideais para classificar a qualidade de um projeto, sendo fundamental a promoção da participação dos indivíduos em projetos quando estes o quiserem e da forma que desejarem.

Mais tarde, Harry Shier (2001) inspirou-se no trabalho de Hart (1992) e criou cinco níveis de participação que podem ser classificados segundo três graus de responsabilidade, a abertura, as oportunidades e as obrigações. O grau de abertura acontece quando a criança assume a responsabilidade ou demonstra interesse em trabalhar de determinada forma; o grau das oportunidades tem a ver com o questionamento das estratégias que podem ser utilizadas e o grau das obrigações, como o nome indica, caracteriza-se por questões de exigência política. Já os níveis de participação são crescentes e designam-se por: “partilha de poder e responsabilidade na tomada de decisão”, “envolvimento no processo de tomada de decisão”, “consideração das suas perspectivas”, “apoio à expressão das suas perspectivas” e “disponibilidade para ouvir as suas vozes” (Fernandes, 2009: 97-98).

Abaixo segue-se uma tabela traduzida e adaptada por Soares (2003 *apud* Fernandes, 2009: 98), onde podemos perceber de forma clara os níveis de participação da criança e os graus de responsabilidade criados pelo modelo de Shier.

Graus de responsabilização	Abertura	Oportunidades	Obrigações
<b>Níveis de participação</b>			
<b>Partilha de poder e responsabilidade na tomada de decisão</b>	Está preparado para partilhar algum do seu poder adulto com as crianças?	Há algum procedimento que permita às crianças e aos adultos partilharem poder e responsabilidade nas decisões?	É uma exigência política <b>que crianças e adultos partilhem poder e responsabilidade nas decisões?</b>
<b>Envolvimento no processo de tomada de decisão</b>	Está preparado para permitir que as crianças se juntem ao seu processo de tomada de decisão?	Há algum procedimento que permita às crianças juntarem-se no processo de tomada de decisão?	É uma exigência política <b>que as crianças tenham que ser envolvidas no processo de tomada de decisão?</b>
<b>Consideração das suas perspectivas</b>	Está preparado para ter em conta as opiniões das crianças?	Tem um conjunto de ideias para ajudar as crianças a expressarem as suas opiniões?	É uma exigência política <b>que as opiniões das crianças sejam tidas em consideração?</b>
<b>Apoio à expressão das suas perspectivas</b>	Está preparado para apoiar as crianças a expressarem as suas opiniões?	Tem um conjunto de ideias e actividades que ajudem as crianças a expressarem as suas opiniões?	É uma exigência política que as crianças <b>sejam apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões?</b>
<b>Disponibilidade para ouvir as suas vozes</b>	Está pronto para ouvir as crianças?	Desenvolve um trabalho que lhe permita ouvir as crianças?	É uma exigência política que as crianças <b>sejam ouvidas?</b>

Tabela 2: Modelo de Participação de Shier (2001)

Também Trilla y Novella (2001) propuseram quatro possíveis formas de participação: a) “participação simples”, b) “participação consultiva”, c) “participação projectiva” e d) “metaparticipação”. A “participação simples” tem a ver com o facto da criança ser um mero espectador numa determinada situação; na “participação consultiva” escuta-se a opinião das crianças; na “participação projectiva” as crianças devem estar constantemente a intervir num projeto visto que este é delas e, por fim na “metaparticipação” as crianças arranjam formas de poderem participar (Fernandes, 2009: 98-99).

Para além da participação infantil, existem autores que defendem que existe um conceito ainda mais abrangente, o conceito de *protagonismo infantil* que

“pretende ilustrar as possibilidades de as crianças se organizarem de forma a pensar, propor e agir – no fundo, ter capacidade de determinar a sua própria vida. Manifesta-se na vida quotidiana, quando as crianças exigem ser tomadas em consideração ou então quando assumem responsabilidades económicas ou familiares” (Fernandes, 2009: 99).

Um outro autor refere que o protagonismo infantil está relacionado com a imagem de que a criança é um ser portador de direito, sendo que este diz que

“O protagonismo é um processo social, mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no da sua comunidade para alcançar a realização plena dos seus direitos atendendo ao seu interesse superior. É tornar real a visão da criança como sujeito de direitos, implicando uma redefinição de papéis nos diferentes sectores da sociedade” (Gaitán, 1998: 86 *apud* Fernandes, 2009: 99).

Pretende-se que as crianças sejam aceites como seres com direitos, com capacidade de dar a sua opinião, com autonomia e com flexibilidade na partilha de poder, sendo respeitadas como seres humanos que são.

### **2.2.3. Entraves à participação da Criança**

A construção de educação deve estar assente em valores de justiça, democracia e participação de todos os elementos envolvidos no processo educativo, sendo importante reforçar a participação das crianças. Young (1997) reforça que nem todas estão na mesma posição de comunicação, podendo comunicar de diversas formas e de maneiras muito próprias e que as experiências das crianças podem ter um papel fundamental naquilo que é dito por elas. Logo, é vital a perceção de que a participação das crianças é uma forma de confrontar diferenças entre as crianças (Young, 1997: 73-74 *apud* Agostinho, 2013: 231).

Os contextos educativos devem ser espaços justos, em que as crianças possam participar, pelo que a participação “tem que ser vista não só como um direito, mas também como uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia” (Agostinho, 2013: 232).

Lansdown (2010) defende a ideia de que os adultos não dão valor às opiniões das crianças pois estas não se expressam de forma tão clara como eles, porque utilizam muitas vezes linguagens não verbais, como, por exemplo, a brincadeira, as expressões faciais e corporais e os desenhos (Lansdown, 2010 *apud* Agostinho, 2013: 233). Posto isto, as crianças são diferentes dos adultos, contudo estas devem ter direitos comuns a estes e outros direitos devem ser específicos das crianças, daí a criação da Convenção sobre os Direitos da Criança (Cockburn, 1998; Lister, 2007; James; Curtis, Birch, 2008 *apud* Agostinho, 2013: 234).

Um dos principais problemas associados à participação da criança está relacionado com a partilha do poder, pois por vezes os adultos acreditam que ao participarem, as crianças estão a diminuir o seu poder, deixando de ser dependentes destes. Existem outros cenários de “resistência activa” em que o adulto se torna resistente à participação das crianças, um é quando este acredita que as crianças não devem ser sobrecarregadas, o outro é porque acham que as crianças não podem tomar decisões porque não têm conhecimentos suficientes e existe



ainda a ideia de que as crianças são facilmente influenciáveis. Para além da “resistência ativa”, existe outro “cenário de ligação de crianças-adultos” designado por “impedimento” que se caracteriza pelo facto do adulto não deixar as crianças participarem ou então deixa participar, mas as suas reações às opiniões das crianças desencorajam a participação das mesmas (Reddy & Ratna, 2002 *apud* Save the Children, s.d.: 1-2). Portanto, participação da criança depende de fatores como o contexto, o grupo social ou a família e pode ocorrer sem ajuda do adulto ou com ajuda deste.

Existem dois autores, Elias (1994) e Foucault (1984), que acreditam que o poder varia, sendo fundamental a análise de situações que acontecem no dia a dia. O primeiro refere que existe uma relação de dependência entre o adulto e a criança e que a influência do poder

“Tem a ver com o facto de existirem indivíduos ou grupos de indivíduos que podem reter ou monopolizar aquilo que os outros necessitam (...) quanto maiores são as necessidades, maior é a proporção de poderes que os primeiros assumem. Por outro lado, os indivíduos a quem são negados direitos os meios para satisfazer as suas necessidades possuem geralmente algo que carecem e que, por sua vez, necessitam aqueles que os monopolizam.” (Elias, 1994: 53 citado por Fernandes, 2009: 101).

Já Foucault menciona que

“o poder é concebido como um conjunto de acções sobre acções possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidades onde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos actuantes: incita, induz, contorna, facilita ou torna mais difícil, alarga ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, constrange ou impede completamente; mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos actuantes, na medida em que agem ou em que são susceptíveis de agir. Uma acção sobre acções” (Foucault, 1984: 313 citado por Fernandes, 2009: 101).

Segundo Casas (2002 *apud* Tomás & Soares, 2004: 350), as crianças são consideradas “ainda – não” pois veem o mundo de forma diferente dos padrões estabelecidos pela sociedade. Só mais tarde é que as crianças começaram a ser vistas como algo construído socialmente, uma vez que possuíam uma identidade muito própria e modos de viver diferentes dos adultos. Embora fossem tidas em conta as particularidades referidas, continuou a ser o adulto o responsável pela criação de espaços, sem ter em conta as ideias das crianças.

Mayall (2002: 21 *apud* Tomás & Soares, 2004: 350) defendeu que a infância ainda era vista como uma altura em que as crianças se demonstravam pouco maduras, com necessidade de proteção e sem modo de conseguir ser independentes economicamente. Assim, predominam três paradigmas: “Paradigma de Propriedade”, “Paradigma da Proteção e do Controlo” e “Paradigma da Perigosidade”. O “Paradigma de Propriedade” caracteriza-se pelo facto de os adultos considerarem que as crianças são propriedade deles, não existindo forma das crianças

participarem e os seus direitos básicos não são assegurados. Já o “Paradigma da Proteção e do Controlo” tem a ver com o facto de o adulto achar que a criança depende deste para obter proteção e as crianças são tidas como seres incapazes. Por fim, o “Paradigma da Perigosidade” refere-se ao facto de a sociedade estar preocupada com maus comportamentos das crianças e jovens e nem sempre são assegurados todos os direitos destes (Jenks, 1993; Tomás, 2002 Tomás & Soares, 2004: 351).

É inegável a ideia que se tem de que o adulto é aquele que detêm maior poder, contudo, a forma como as crianças reagem às atitudes do adulto também faz com que estes modifiquem as suas práticas ou maneiras de ser.

#### **2.2.4. Pedagogia em Participação**

Segundo Júlia Oliveira-Formosinho (1998, 2004, 2007 *apud* Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015: 2), existem duas formas de se ensinar, isto pode ser feito através de pedagogias transmissivas ou através de pedagogias participativas.

A pedagogia transmissiva ou tradicional tem como objetivo a transmissão de “saberes considerados essenciais e imutáveis, logo, indispensáveis para alguém que seja educado e culto” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015: 2) e que vão passando de geração em geração. Ao aluno cabe o papel de escutar o professor, decorar o que é dito por este e debitar aquilo que aprendeu nos momentos de avaliação ou durante as aulas, sendo considerado como uma tábua rasa. O professor transmite informações, utiliza materiais normalmente criados por outras pessoas e avalia a capacidade de memorização do aluno.

Já a pedagogia participativa é o oposto da pedagogia abordada anteriormente, tendo como objetivo o “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015: 3). A criança é vista como um ser capaz e motivado devido ao facto de as aprendizagens se basearem nos interesses desta, tornando as aprendizagens mais significativas. O professor funciona como um mediador entre a aprendizagem e os alunos, sendo responsável pela organização do espaço, pela escuta e compreensão da criança e faz com que ocorram momentos de partilha entre os adultos e as crianças.

A pedagogia em participação é um tipo de pedagogia participativa que se caracteriza pela *“creation of pedagogical environments in which interactions and relationships sustain joint activities and projects; this enables the child and the group to co-construct their own learning and*

celebrate their achievements” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 1998).

A educação de infância deve criar a oportunidade de as crianças utilizarem práticas democráticas onde se promova a igualdade e inclusão, a participação e as responsabilidades sociais, tanto das crianças como dos adultos. O educador deve promover atitudes de respeito para com outros indivíduos, a interculturalidade, o conhecimento da identidade de cada criança, o respeito pelos direitos humanos e a colaboração em aprendizagens (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015: 5-6).

Na pedagogia em participação as crianças e os adultos pensam as atividades e projetos em conjunto, tornando-se autores das aprendizagens construídas e os objetivos desta pedagogia são

“apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015: 6-7).

A criança aprende de forma continuada, tendo-se em conta o direito de esta participar na construção das aprendizagens, pelo que a forma de motivar as crianças para a aprendizagem deve ser feita através da identificação daquilo que as crianças mais gostam e do que querem aprender, utilizando-se, por vezes a negociação que consiste no debate daquilo que poderá ser feito.

Na pedagogia em participação é fundamental a análise das relações estabelecidas entre as crianças e os adultos, para que seja possível verificar se estamos perante um modelo transmissivo ou participativo (Oliveira-Formosinho, 2007 *apud* Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015: 21), sendo que os adultos devem criar um “*habitus*” (Bourdieu, 1990 *apud* Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015: 22) de criar interações, de refletir sobre elas e de as reconstruir.

### **2.3. Implicação**

Tendo em conta a abordagem experiencial, que tem como objetivo uma educação de qualidade para todas as crianças, existem duas dimensões fundamentais para se avaliar a qualidade de um contexto educativo: o bem-estar emocional e a implicação (Portugal & Laevers,

2010: 18). Optamos por estudar a implicação das crianças neste projeto, uma vez que seria difícil estudar as duas dimensões simultaneamente.

Ferre Laevers (1994b) definiu o conceito de envolvimento, que mais tarde veio a ser chamado de implicação<sup>1</sup>, como sendo “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia”, sendo fundamental perceber que este é um indicador de qualidade do contexto que ajuda o educador a questionar-se acerca da pertinência das atividades (Laevers, 1994b *apud* Portugal & Laevers, 2010: 24).

Em 1993, Ferre Laevers definiu as escalas de envolvimento da criança e as escalas de empenhamento do professor no âmbito do projeto de educação experiencial, embora esteja a falar de implicação que é a terminologia utilizada por Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010), implicação e envolvimento são termos sinónimos.

A implicação pode ser avaliada através de uma escala que possui cinco níveis e, embora esta seja bastante útil, é necessário que o educador tenha sempre em atenção o contexto e as circunstâncias em que a sua avaliação é feita para evitar erros.

O nível de implicação tem a ver com os efeitos do ambiente nas crianças, não estando relacionado com a predisposição da criança para a aprendizagem, por isso mesmo, este nível é “um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade de contexto educativo (não da criança!)” (Portugal & Laevers, 2010: 25). Posto isto, a implicação tem a ver com os contextos que por sua vez podem influenciar a maneira dos educadores trabalharem, daí ser fundamental a perceção de que baixos níveis de implicação podem não ter nada a ver com a capacidade do educador ensinar.

O processo de avaliação da implicação das crianças é bastante exigente para o avaliador, uma vez que leva a que este siga as suas perceções e se tente colocar no lugar das crianças que avalia, tendo que ter em conta os indicadores de implicação: (i) concentração; (ii) energia; (iii) complexidade e criatividade; (iv) expressão facial e postura; (v) persistência; (vi) precisão; (vii) tempo de reação; (viii) expressão verbal e (iv) satisfação. O ponto (i) tem a ver com a capacidade da criança prestar atenção a uma atividade só podendo ser distraída através de estímulos muito fortes; o (ii) tem a ver com o esforço feito pela criança que pode ser demonstrado pelo aumento

---

<sup>1</sup> **Implicação** e envolvimento são dois conceitos sinónimos, no entanto Ferre Laevers e Gabriela Portugal (2010) utilizam a expressão implicação, enquanto que o Manual DQP: Desenvolvendo a qualidade em parcerias (2009) utiliza a expressão envolvimento.

do som da sua voz ou outras atitudes que podem ser observadas pelas expressões faciais da criança; o (iii) diz respeito à capacidade da criança realizar tarefas complicadas e introduzir elementos novos, com um toque pessoal nas atividades ou produções. Relativamente a (iv), as expressões faciais que criança faz e a sua postura dão informações importantes sobre a sua implicação, pois transmitem sentimentos que têm que ser interpretados pelo educador; o (v) tem a ver com o facto da criança não parar a sua atividade demonstrando-se concentrada no que está a ser feito e não deixando que outros estímulos as demovam dos seus objetivos; o (vi) relaciona-se com o cuidado, a qualidade e a atenção aos pormenores da atividade realizada. Já o (vii) refere-se à rapidez das crianças em responder a estímulos que possam ser prazerosos e com a motivação na realização da atividade; o (viii) é marcado pelo que as crianças dizem que leva o educador a tirar conclusões sobre a satisfação das crianças e, por fim o (iv) é o prazer demonstrado pela criança quando está a fazer algo ou no final de fazer determinada atividade (Portugal & Laevers, 2010: 26-28).

A implicação que uma criança demonstra quando está a realizar determinada atividade não tem a ver com o grau de dificuldade, mas sim com o facto de a criança estar a utilizar o limite das suas capacidades, isto é, a atingir a zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978 *apud* Bertram & Pascal, 2009: 128).

### **2.3.1. Níveis de Implicação**

Portugal e Laevers (2010: 28-30) definiram cinco níveis de implicação da criança em atividades, sendo que esta escala tem como objetivos a avaliação da concentração, da intensidade daquilo que está a ser experienciado e a energia investida para a realização de uma atividade.

O primeiro nível de implicação foi denominado como “Muito baixo – Ausência de atividade” e

“é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades (não faz nada, apenas “está ali”). Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma ação, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que a criança pareça ter consciência da própria ação” (Portugal & Laevers, 2010: 28-29).

As crianças que são classificadas neste nível não apresentam vontade nem interesse na realização de atividades, estando apenas presentes de forma física, mas ausentes mentalmente.

O nível seguinte tem como designação “Baixo – Atividade esporádica ou frequentemente interrompida” e diz respeito a crianças que fazem determinada atividade, contudo não estão envolvidas, distraíndo-se com muita facilidade. Os autores definiram que este nível é atribuído

“à criança que apenas ocasionalmente realiza uma atividade (faz um *puzzle*, escuta uma história ou faz um desenho), embora, a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer atividade (anda de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 à criança que, costumando realizar atividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial (a criança olha em volta durante a atividade, distrai-se facilmente) e a ação conduz a resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança” (Portugal & Laevers, 2010: 29).

O terceiro nível “Médio – Atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade” caracteriza crianças

“que estão envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro, sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a atividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve diversos objetivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge” (idem, *ibidem*: 29).

Ou seja, as crianças carecem de indicadores de implicação como a concentração, energia, complexidade e criatividade, satisfação e precisão, o que faz com que estas façam uma atividade, contudo, se surgir algo mais apelativo, estas não hesitam em fazer algo que lhes traga maior satisfação.

As crianças que se enquadram no nível 4 de implicação, “Alto – Atividade com momentos intensos”, são crianças que se envolvem verdadeiramente nas tarefas só que em determinadas alturas necessitam de incentivos, pelo que este nível

“atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a atividade.” (Portugal & Laevers, 2010: 29).

Por fim, o nível 5 cuja designação é “Muito alto – Atividade intensa e continuada” é concebido a crianças que

“com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. A criança escolhe facilmente a atividade e, uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental.

Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso” (Portugal & Laevers, 2010: 29-30).

No nível 5, a criança está verdadeiramente envolvida na atividade, não quer ser interrompida, não se distrai com outras situações e não troca a atividade que está a ser realizada por outra que possa parecer mais divertida.

Os níveis de implicação podem ser avaliados em atividades propostas pelo educador ou podem ser “atividades espontâneas, lúdicas, escolhidas pelas crianças” (Laevers, 1995 *apud* Portugal & Laevers, 2010: 31).

Nem sempre é fácil avaliar o grau de implicação de uma criança na realização de uma atividade, uma vez que “avaliar níveis de implicação não é um processo racional, técnico e simples” daí ser de extrema importância o “reconhecimento, mais completo possível, da perspetiva da criança” (Portugal & Laevers, 2010: 31-32).

O educador ou aquele que observa as crianças de modo a poder atribuir-lhe níveis de implicação necessita de estar extremamente atento aos detalhes e a tudo o que acontece, sendo que a atribuição de um nível não pode resultar apenas de uma observação, mas sim de várias que permitem ao avaliador atribuir o nível de implicação mais adequado.

Não é pela criança ter sempre níveis elevados de implicação que podemos dizer que esta está desenvolvida completamente, nem se quer que esta atinja sempre os níveis mais altos de implicação, o fundamental no quotidiano é o seu bem-estar (Portugal & Laevers, 2010: 31).

Os níveis de implicação definidos por Portugal e Laevers (2010) ajudam os educadores a guiar a sua prática educativa porque os ajudam a “tomar consciência sobre as possíveis limitações da organização e dinâmica educativa, e a alterar e inovar, em prol do bem-estar, aprendizagens e desenvolvimento das crianças” (Portugal & Laevers, 2010: 25). Assim, estes são uma boa estratégia para serem utilizados pelos educadores de infância, pois através destes níveis os educadores podem retirar conclusões daquilo que observaram e perceber em que tipo de atividades as crianças demonstram maior nível de implicação. Posto isto, o educador pode perceber em que áreas de conteúdo se destacam as crianças, ajudando-os assim a guiar a sua prática profissional e a compreender quais as áreas que devem ser mais trabalhadas.

### **2.3.2. Escala de observação do Empenhamento do Adulto**

Para que as crianças se envolvam numa atividade, estas necessitam de se sentir seguras, por isso mesmo não faz sentido falar de implicação/envolvimento sem falar das escalas de observação do empenhamento do adulto. Estas duas escalas estão dependentes uma da outra pois os adultos empenham-se mais quando verificam que as crianças atingem níveis altos de implicação (Bertram & Pascal, 2009: 50). Por outro lado, a criança demonstra maior implicação/envolvimento quando é alvo de reforços positivos, quando se sente compreendida e quando o educador pensa sobre as suas práticas educativas. Assim, “a qualidade da experiência ou do *empenhamento* da criança é potenciada quando os profissionais têm oportunidade de analisar e refletir sobre situações educativas, sendo o foco da observação a relação entre o estilo do adulto e a experiência das crianças” (Portugal & Luís, 2016: 73).

Posto isso, a Escala de observação do Empenhamento do Adulto é

“um instrumento para observar a interacção educativa entre adultos e crianças. O instrumento centra-se em três aspetos da interacção (que correspondem a três sub-escalas): sensibilidade para com as crianças; estimulação oferecida às crianças e autonomia que os adultos concedem às crianças. Os resultados de investigação prévia apontam para estes três aspectos como os mais importantes na interacção adulto-criança em contexto educativo” (Bruner, 1966; Vygotsky, 1972; Donaldson, 1978; Rogers, 1983; Athey, 1990 *apud* Bertram & Pascal, 2009: 50).

Ferre Laevers (1994) definiu então três características que o adulto pode ter e que influenciam a aprendizagem das crianças: a estimulação, a sensibilidade e a autonomia. A estimulação refere-se à capacidade de o educador propor novas atividades às crianças, de as estimular, de lhes transmitir informações e de comunicar com elas. A sensibilidade relaciona-se com a capacidade de o educador “reconhecer e respeitar os sentimentos e bem-estar emocional da criança”, dando-lhe apoio, carinho, atenção e segurança. Por último, a autonomia tem a ver com o espaço dado às crianças para estas se expressarem, para escolherem o que querem fazer e para darem as suas opiniões (Portugal & Luís, 2016: 69).

A escala de observação do Empenhamento do Adulto possui cinco níveis para avaliar cada uma das dimensões referidas anteriormente, sendo que os níveis 1 e 2 referem-se a comportamentos mais negativos, o nível 3 é um nível intermédio e os níveis 4 e 5 são referentes a atitudes mais positivas (Portugal & Luís, 2016: 70).

### **2.4. A participação das crianças segundo os documentos formais**

Os documentos oficiais de Educação como as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* de 1997 e de 2016, as *Aprendizagens Essenciais* para o 4.º Ano do Ensino Básico e



os *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico*, têm o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e são importantes porque fornecem informações aos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No caso dos documentos relativos à Educação de Infância, estes têm o objetivo de fazer com que as crianças participem ativamente, o desenvolvimento humano e integral das crianças e a formação de cidadão conhecedores dos seus direitos, autónomos, participativos e conscientes do mundo que os rodeia. Estes documentos são importantes pois ajudam os educadores de infância a refletirem acerca da sua prática, fornecem estratégias que podem ser utilizadas para fortalecer as aprendizagens, focam-se na importância da organização do espaço educativo para a aprendizagem e articulam as aprendizagens com situações do quotidiano das crianças.

A versão mais recente das *Orientações Curriculares para a Educação de Infância (2016)* serve de “guia do educador de infância, fomentam a importância do brincar como o motor das aprendizagens, enfatizando que existe uma «complementaridade e continuidade entre o brincar e as áreas de conteúdo»” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016: 31 *apud* Lemos, 2017: 7).

Os conteúdos que devem ser abordados em cada ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico estão presentes nos programas referenciais, pelo que é através destes que os professores devem construir o próprio programa de formação, tendo em mente as particularidades da turma e do contexto. O Programa está organizado por níveis de ensino, sendo que o que nos interessa para este estudo são os referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando-se em sequência crescente. As Metas Curriculares estão intimamente ligadas ao Programa e “definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos” (Buescu *et al.*, 2015: 3).

#### **2.4.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar**

Em 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86), que incluiu no sistema educativo de Portugal a Educação Pré-Escolar. No entanto, só em 1997 é que surgiu a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97) e o Decreto-Lei n.º 147/97 que defendiam que antes da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a família e a escola deveriam unir-se na Educação Pré-escolar, para que as crianças pudessem atingir o maior desenvolvimento possível (Veiga & Ferreira, 2017: 10-11). Também em 1997 foram criadas as

primeiras *Orientações para a Educação Pré-Escolar* que vieram ajudar os educadores de infância na sua prática educativa, assentando-se em fundamentos como

- “- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.” (OCEPE, 1997: 13 *apud* Veiga & Ferreira, 2017: 11).

Em 2016, as *Orientações para a Educação Pré-Escolar* de 1997 sofreram alterações dando origem a um novo documento cujo objetivo era fazer face às mudanças sociais, familiares, tecnológicas e escolares. Com estas mudanças, algumas coisas acrescentadas foram o facto de a educação ser vista de forma contínua e a inclusão das creches; o facto de a criança ser o agente principal da sua aprendizagem e a criação de um capítulo sobre a continuidade educativa que dá indicações ao educador de infância à cerca do modo como deve conduzir a sua intervenção educativa (Veiga & Ferreira, 2017: 12-13). Para além disto, as *Orientações para a Educação Pré-Escolar* de 2016 definem quatro fundamentos e princípios para a educação de infância, sendo eles “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; exigência de dar resposta a todas as crianças e construção articulada do saber” (OCEPE, 2016: 8-10 *apud* Veiga & Ferreira, 2017: 13).

O educador de infância é visto como “construtor e gestor do currículo” (OCEPE, 1997; 2016 *apud* Veiga & Ferreira, 2017: 14), sendo as suas funções a seleção de materiais, a gestão do tempo, a escolha de objetos, a criação de atividades e a utilização de diferentes estratégias para a promoção de aprendizagens significativas.

Um dos aspetos mais interessantes das *Orientações para a Educação Pré-Escolar*, tanto de 1997 como de 2016, é o facto de a Educação Pré-Escolar ser vista como algo necessário para que as crianças tenham sucesso ao longo da vida, contudo não deve ser vista como uma preparação para a escolaridade obrigatória.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016)* é perceptível a presença de várias alusões à participação das crianças, pelo que será feito um levantamento destas alusões de modo a que seja possível verificar a importância da participação da criança em contexto de Educação Pré-Escolar.

O documento em questão refere 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 pois “considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem.” (Silva *et al.*, 2016: 16). Quando ouvidas em diversas situações, nomeadamente no que diz respeito ao currículo, a criança é capaz de dar ideias acerca do que pode ser feito, dar a sua opinião, propor atividades, ser confrontada com outras opiniões e explicar a sua forma de pensar.

Para além da opinião das crianças acerca do currículo, é também importante que estas sejam ouvidas acerca do espaço educativo para que o educador seja capaz de refletir sobre o espaço, sobre o modo como este é promotor de aprendizagens e ajustar o espaço aos interesses das crianças. Por exemplo, em determinados grupos poderá fazer sentido criar uma área ligada às ciências, uma vez que as crianças demonstram interesse nessa área, mas com outros grupos poderá não fazer sentido criá-la.

Os educadores devem ser capazes de criar um clima propício à comunicação das crianças, uma vez que “A participação das crianças no planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos.” (Silva *et al.*, 2016: 19). Uma forma de o educador de infância demonstrar que prestou atenção àquilo que foi dito pela criança é através da utilização de *feedbacks* reais, em que este expõe a sua opinião, podendo elogiar as crianças e incentivá-las a comunicar mais vezes.

Os adultos devem explicar às crianças que estas têm direitos, não se podendo esquecer que os colegas e os adultos também os têm e que ter direitos também faz com que sejam indivíduos com deveres:

“A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres.” (Silva *et al.*, 2016: 25).

Neste ponto são entendidas situações em que as crianças devem respeitar as opiniões dos outros quando estão a tomar decisões em grupo, onde cada um espera a sua vez para falar, onde existe partilha de tarefas, entre outras coisas fundamentais para se viver em sociedade.

Para além do que já foi dito, a criança deve ter a oportunidade de definir rotinas que ache fundamentais, pode e deve propor atividades significativas para si e decidir se certos momentos devem ser individuais, em pequeno grupo ou em grande grupo.

A relação existente entre as crianças e os adultos pode fazer com que a participação desta se modifique, sendo por isso essencial a promoção da autonomia das crianças. Para isso, o adulto deve partilhar o poder, atribuir responsabilidades às crianças, pedir ao grupo ou a um elemento para tomar uma decisão e promover valores de equidade, justiça e entreajuda. A criança deve ter em conta que é um sujeito que está a aprender em colaboração com os seus pares e os adultos e, mais tarde, começa a compreender de que forma aprendeu, o que aprendeu, quais as suas dificuldades e como as superou.

A participação das crianças tem uma tremenda importância, contudo, a participação das famílias, da comunidade educativa e de outros indivíduos também é importante pois permite ao educador a escuta de todos para que se melhore o espaço e as estratégias de aprendizagem. Posto isto,

“Dada a importância do contexto familiar na educação das crianças, o/a educador/a também planeia e avalia a sua ação junto dos pais/famílias, prevendo estratégias que incentivem a sua participação, permitindo-lhe conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças e envolver os pais/famílias no processo educativo, ajustando e reformulando a sua ação em função da avaliação dessas práticas.” (Silva *et al.*, 2016: 18-19).

Os educadores de infância precisam de estar em constante contacto com as famílias, principal antes da criança começar a frequentar o Jardim de Infância porque esse contacto permite “recolher informações sobre o ambiente familiar e o contexto social de vida de cada criança, que são úteis para que o/a educador/a preveja como a receber e acolher de forma individualizada.” (Silva *et al.*, 2016: 98). Desta forma, o educador pode tentar amenizar a transição de um contexto familiar para um contexto educativo, criando um ambiente acolhedor, seguro e estimulante para as crianças, evitando ou anemizando a angústia que estas possam sentir quando têm de ir para o Jardim de Infância. Pode, ainda, ser colocada a hipótese de um familiar acompanhar a criança no infantário ou reduzir o tempo passado na instituição nos primeiros dias.

Estes são apenas alguns dos aspetos mais relevantes do documento em questão que demonstra a importância da participação das crianças de diferentes formas e, que esta participação influencia as práticas e os espaços educativos.

## **2.4.2. Programas, Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais do Ensino**

### **Básico**

Os Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico são documentos que permitem aos docentes conhecer os conteúdos que devem ser abordados em cada ano de ensino, correspondentes ao Português, Matemática e ao Mundo Atual. Ao destacarem os conteúdos que devem ser abordados, permitem aos professores a possibilidade de organizarem o modo como querem ensinar determinados aspetos aos seus alunos. Assim sendo, estes documentos não abordam a participação dos alunos nem destacam estratégias que podem ser utilizadas pelos professores de modo a motivar os alunos para a aprendizagem.

A parte referente às *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015)* está dividida em quatro domínios, designados oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática. Dado a temática da participação dos alunos acreditamos que faria sentido explorar apenas a parte referente ao 4.º ano e o domínio da oralidade. Assim, o referido documento menciona como primeiro objetivo “1. Escutar para aprender a construir conhecimentos” pelo que o aluno deve ser capaz de identificar informações importantes, de perceber a formalidade de discursos, de perceber informação que possa estar implícita e de distinguir factos e opiniões (Buescu *et al.*, 2015: 58). O tópico “3. Produzir um discurso oral com correção” refere que os alunos devem “usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor” e, ainda “mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas” (*idem, ibidem*: 58). No tópico seguinte, “4. Produzir discursos com finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor” os alunos devem ser capazes de adaptar os discursos às pessoas e contextos; devem dar informações, explicar coisas, fazer avisos, dar recados ou fazer convites; devem também fazer questões sobre trabalhos de colegas; devem fazer apresentações orais curtas com temas escolhidos anteriormente e discutir ideias (*idem, ibidem*: 58). Por fim, o quinto ponto diz que os alunos devem “Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos”, pelos que os alunos devem conseguir justificar situações e opiniões, acrescentar informações que considerem importantes, resumir as ideias principais, perceber diferentes pontos de vista e interpretar diversos papéis (*idem, ibidem*: 58).

As *Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (2012)* possuem quatro descritores fundamentais “identificar, designar”, “estender”, “reconhecer” e “saber” (Bivar *et al.*, 2012: 3) que ajudam o professor a traçar estratégias para o ensino da Matemática. Estas

descrevem os objetivos fundamentais indicados para o nível de escolaridade em questão, dizendo respeito a conteúdos da Matemática referindo temas como os números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados. Logo, as metas não falam especificamente de oportunidades de participação das crianças, tratando-se assim de guias para ajudar os professores no seu desempenho profissional.

No que se refere às Metas Curriculares de Estudo do Meio do Ensino Básico, este documento não existe pelo que não me foi possível tirar qualquer tipo de conclusão.

Relativamente às *Aprendizagens Essenciais (2018)*, estas surgiram como um complemento aos Programas e Metas Curriculares para o Ensino Básico das diversas disciplinas, apresentando os domínios em questão, aquilo que os alunos devem ser capazes de fazer, estratégias para trabalhar determinado domínio e descritores do perfil dos alunos. Existem dez áreas de competências do perfil dos alunos, sendo elas: “A. Linguagens e textos”, “B. Informação e comunicação”, “C. Raciocínio e resolução de problemas”, “D. Pensamento crítico e pensamento criativo”, “E. Relacionamento interpessoal”, “F. Desenvolvimento pessoal e autonomia”, “G. Bem-estar, saúde e ambiente”, “H. Sensibilidade estética e artística”, “I. Saber científico, técnico e tecnológico” e “J. Consciência e domínio do corpo”. Estas competências não correspondem apenas a uma área curricular específica, daí ser importante perceber que

“em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Gomes *et al.*, 2017: 13).

No que se refere à Cidadania e Desenvolvimento, as *Aprendizagens Essenciais (2018)* consideram que é fundamental que os alunos aprendam a “Conceção de cidadania ativa”, a “Identificação de competências essenciais de formação cidadã (Competências para uma Cultura da Democracia)” e a “Identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade.” (Direção geral de Educação, 2018: 4).

Através da análise das *Aprendizagens Essenciais (2018)* de várias disciplinas percebi que estas mal têm em conta a participação dos alunos, focando-se mais nos conteúdos e nas estratégias. Estes documentos apresentam uma novidade tendo em conta os seus antecessores pois abordam as áreas de competências do perfil dos alunos que ajudam os professores a perceber que competências foram desenvolvidas quando se abordaram determinados domínios.

## **Capítulo III – Metodologia de investigação**

Ao longo deste capítulo pretendo dar a conhecer o tema em estudo, a questão-problema e os objetivos de investigação e de intervenção pedagógica que orientaram todo o percurso. Seguidamente falar-se-á do procedimento metodológico que neste caso foi uma aproximação à investigação-ação, do desenvolvimento do processo de investigação, sobretudo a nível das estratégias, com a observação participativa e instrumentos de recolha de informação, focando em especial as notas de campo, os registos fotográficos, áudio e vídeo, registos de incidentes críticos, escalas de classificação, questionários e os resultados de atividades realizadas.

### **3.1. Justificação da escolha do tema, questão-problema e objetivos**

O tema de investigação surgiu ao longo da observação feita durante as primeiras semanas de estágio, em que verifiquei que as crianças não apresentavam todas o mesmo nível de participação. Durante o estágio num contexto de Educação Pré-escolar em que o grupo era heterogéneo, verifiquei que em muitos casos os mais velhos dominavam as conversas, não deixando os colegas mais jovens intervir. Um dos casos em que isto se verificou foi quando estávamos a terminar uma atividade sobre o pintor Henri Rousseau (1844 - 1910),

A educadora perguntou ao grupo de crianças: “Que nome queremos dar ao trabalho?” a que o Leandro respondeu: “Animais da selva” e o António disse: “Selva”. Ao ouvir as respostas a educadora questionou-os: “Querem que o trabalho se chame animais na selva ou animais da selva?” e a maioria das crianças respondeu: “Animais na selva”. Quando estávamos a rever os trabalhos terminados a educadora estava a perguntar os animais desenhados, a quem pertencia cada pintura da floresta e os nomes dos animais da floresta. Neste momento pude verificar que o António estava a dar todas as respostas não deixando que os seus colegas, principalmente os mais novos, dessem as suas opiniões, pelo que a educadora decidiu pedir-lhe para deixar os colegas falarem (Registo contínuo, 23 de outubro de 2019).

Já durante o estágio na instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apercebi-me que certos elementos se destacavam dos restantes pela prontidão na resposta a questões colocadas e na iniciativa da realização de certas atividades. No entanto, verifiquei também que, tal como no Jardim de Infância, existiam certos elementos que não davam oportunidade aos colegas de falar:

A professora Carla dividiu a turma em três grupos de pesquisa sobre três temáticas que a turma gostaria de abordar, o império romano, a civilização egípcia e a mitologia grega, sendo que cada grupo tinha de pesquisar sobre o seu tema, apresentar as suas pesquisas à turma e, em conjunto era realizado um texto sobre cada temática. No dia da escrita do texto sobre a mitologia grega a professora disse ao grupo responsável para falar acerca da mitologia grega: “Expliquem lá o que é a mitologia grega” e o Tarciso disse: “É o estudo dos mitos dos gregos antigos e dos seus significados”, e aí a professora perguntou: “O que é um mito?”, e o rapaz respondeu: “É uma lenda”. De seguida, a docente continuou a desenvolver a conversa perguntando: “E estes mitos ou

lendas envolvem quem?” e, mais uma vez, o Tarciso respondeu: “Deuses” e a professora disse: “Que deuses?” ao que o Sílvio respondeu: “Atena, Ares...” e o Tarciso falou por cima deste, não deixando que o seu colega dissesse algo (Registo contínuo, 1 de junho de 2020).

Após a identificação destas situações em que se verificavam diferentes níveis de participação das crianças na dinamização educativa, procuramos delinear uma questão-problema orientadora do estudo, bem como os respetivos objetivos de investigação e de intervenção pedagógica. O tema escolhido, como já foi referido, relaciona-se com a participação das crianças na dinamização educativa, sendo que a questão-problema foi “Como promover a participação ativa de todas as crianças?”.

Assim sendo, passamos agora à formulação dos objetivos para o presente estudo, objetivos estes que são definidos tendo em conta os dois grupos de crianças em que realizamos a intervenção, os seus interesses e aquilo que pretendíamos alcançar. Por forma a responder à questão e a orientar a investigação, delineamos os seguintes objetivos de intervenção pedagógica: (i) promover momentos diferenciados de grande e de pequeno grupo que incentivem a partilha de opiniões e criação de relações positivas; (ii) procurar estratégias adequadas para promover a participação da criança em sala ou fora desta; (iii) ajudar a criança a compreender e identificar comportamentos positivos ou negativos relacionados com as intervenções dos colegas e (iv) sensibilizar para a importância do envolvimento de cada criança na participação e construção das atividades educativas. Já os objetivos de investigação foram (i) compreender a importância da participação das crianças na dinamização educativa; (ii) analisar se as crianças compreendem a importância da participação de todos; (iii) avaliar o envolvimento das crianças nas atividades e (iv) analisar se foram verificadas mudanças na participação das crianças ao longo das intervenções.

A temática escolhida tornou toda a investigação bastante rica, sobretudo porque foram notórias as diferenças entre a participação das crianças que frequentavam o Jardim de Infância e a participação dos alunos que frequentavam o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, procuramos guiar a nossa intervenção tendo em conta os interesses demonstrados pelas crianças, não esquecendo documentos como as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), *Programas e Metas Curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico* (2016) e os documentos das *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico* (2018).



### 3.2. Procedimento metodológico

Na dimensão investigativa deste projeto de intervenção pedagógica utilizamos uma aproximação à abordagem da investigação-ação, metodologia que se tornou mais conhecida na década de 40 do século XX devido a um artigo escrito por Kurt Lewin (Almeida, 2001 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 357). Esta metodologia defende uma ligação entre a prática e a reflexão pois é através de problemas reais que vão surgindo no quotidiano educativo que o professor procura a resposta para estes, permitindo por isso uma articulação entre a reflexão e a ação para apoiar a melhoria das práticas. Assim sendo, segundo Donald Schön (1983, *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 358), o professor é

“uma entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim refletir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção”.

O mesmo autor refere, ainda, que existem três conceitos de reflexão que o professor deve utilizar: (i) “reflexão na acção” em que o docente deve refletir acerca do que está a ser feito durante a sua observação; (ii) “reflexão sobre a acção” que acontece após a atividade do professor e tem como objetivo pensar acerca do que foi feito e, por fim, (iii) “reflexão sobre a reflexão na acção” que consiste na perceção do que aconteceu, por parte do professor, para que este se aperceba de que modo pode melhorar as suas práticas e mudar a sua maneira de pensar e de fazer algo no futuro (Schön, 1983 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 358).

Foram diversos os autores que deram um contributo para a construção daquilo que hoje é entendido como investigação-ação. John Dewey (1952) defendia a importância de o professor fazer uma reflexão da sua prática; Kurt Lewin preocupava-se com a participação de vários indivíduos que traçavam objetivos de modo a resolver um problema para que houvesse uma mudança; Stenhouse contribuiu com a ideia de que o professor deveria ser um investigador com vontade de analisar as suas práticas educativas e, por fim, Carr e Kemmis (2010) valorizavam a colaboração na metodologia de investigação-ação e defendiam o desenvolvimento de teorias que levam a progressos na Educação (Mesquita-Pires, 2010: 68).

Esta reflexão acerca da prática de modo a melhorá-la levou a que diversos autores procurassem definir a metodologia de investigação-ação, no entanto, não existe uma definição dada como totalmente aceite. Watts (1985, *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 360) define a investigação-ação como sendo “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”.

Entretanto, Dick (1999) defende que

“A investigação-acção pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior” (Dick, 1999 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 360).

A investigação-ação é uma metodologia prática e de pesquisa que se preocupa em resolver problemas quotidianos. As características desta metodologia são o facto de esta se desenvolver através da participação e colaboração dos diversos intervenientes do processo educativo; de ser desenvolvida através de uma prática participativa onde deve ocorrer mudança; tem vários ciclos que podem conceber uma mudança; os ciclos são implementados e avaliados para darem origem a outros ciclos; os seus participantes são críticos e procuram o melhoramento e, por fim, é autoavaliativa (Zuber-Skerritt, 1992; Coutinho, 2005; Cortesão, 1998 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 362-362).

Um dos objetivos da metodologia de investigação-ação é “compreender, melhorar e reformar práticas” (Ebbutt, 1985 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 363) que desmistifica a ideia de que o educador/professor não pode ser um investigador, o que na realidade é, e o outro objetivo tem a ver com o facto de se fazerem pequenas intervenções tendo sempre em conta a análise dessas (Cohen & Manion, 1994 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 363).

Segundo diversos autores, a investigação-ação pode tomar três formas dependentes do contexto, situações e pessoas envolvidas, a investigação-ação técnica, a investigação-ação prática e a investigação-ação crítica ou emancipatória. A investigação-ação técnica tem como objetivo o aperfeiçoamento das ações e do sistema, sendo que existe uma experimentação de resultados já definidos previamente, posta em prática pelo professor. Já a investigação-ação prática tem o objetivo de “compreender a realidade” (Coutinho *et al.*, 2009: 364-365) pelo que o professor tem um papel mais ativo e

“Os facilitadores externos têm uma relação de cooperação com os professores, ajudando-os a articular as suas próprias preocupações, a planear a estratégia de mudança, a detectar os problemas, ajudando-os a refletir sobre os resultados das mudanças já efetuadas. Esta modalidade ajuda a desenvolver o raciocínio e o juízo prático dos professores. O facilitador assume um papel sócrático, não intervindo no processo nem questionando o seu rumo. Na prática é um consultor do processo.” (Coutinho *et al.*, 2009: 365).

Por fim, a investigação-ação crítica ou emancipatória tem o objetivo de produzir uma mudança social e melhorar toda a ação, pelo que processo é responsabilidade de todos os envolvidos. Poderá existir um facilitador externo, no entanto este apenas servirá de moderador temporário (Coutinho *et al.*, 2009: 364-365).

No cotidiano educativo, os professores adaptam a sua forma de trabalhar tendo em conta o grupo de alunos, as situações e os contextos, pelo que se pretende que com a utilização da metodologia de investigação-ação se melhorem as formas de trabalhar e os resultados.

Segundo Oliveira e Cardoso (2009:90, *apud* Silva, Rodrigues e Botelho, 2014:65), a investigação-ação é uma metodologia que

“permite a realização de um conjunto de fases (ciclos), que se desenvolvem de forma contínua numa sequência em espiral de: planificação – ação – observação – reflexão, e implica a realização de tantos ciclos quanto aqueles que sejam necessários para alcançar as mudanças pretendidas ou a melhoria de resultados”.

A metodologia é desenvolvida em ciclos de espirais, isto é, quando um ciclo acaba, começa outro, onde cada ciclo é composto por quatro fases contínuas e sequenciais, a planificação daquilo que se quer fazer, a ação ou seja aquilo que se quer fazer, a observação da ação e a reflexão acerca de tudo o que se fez e foi acontecendo (Coutinho *et al.*, 2009: 365-366).

### **3.3. Desenvolvimento do processo de investigação**

Ao longo das várias semanas de estágio, procuramos encontrar resposta para a questão-problema formulada nas primeiras semanas, que se relacionava com a participação das crianças no contexto educativo. Para além disto, procuramos responder aos objetivos traçados.

Este processo de investigação dividiu-se em duas fases, a 1.<sup>a</sup> fase consistiu na observação e intervenção num Jardim de Infância em que o grupo observado era heterogéneo e a 2.<sup>a</sup> fase foi constituída pela observação e intervenção numa turma do 4.<sup>o</sup> ano do Ensino Básico.

Relativamente à primeira fase, referente à Educação Pré-escolar, ocorreu um momento de observação em que tentamos perceber as disparidades no nível de participação das crianças e orientamo-nos por questões como: “Será que todas as crianças compreendem a importância da participação de todos em contexto educativo?”, “A educadora de infância estimula e defende a importância da participação de todas as crianças?” e “Quais são os obstáculos subjacentes à participação de todos os elementos do grupo?”. De seguida, ocorreu um segundo momento em que havia um desenvolvimento/sistematização que tinha como questão: “Quais as estratégias essenciais para promover a participação de todos os elementos do grupo?”. Aqui foram traçadas diversas estratégias que promoviam a participação, tais como, dar voz às crianças e mostrar-lhes que as suas opiniões são fundamentais, criar atividades que tenham surgido por sugestão das crianças ou que pudessem ser interligadas com algo que tenha sido abordado, juntar crianças

mais participativas com crianças menos participativas, entre outras estratégias. Por fim, o terceiro momento tinha que ver com a avaliação/conclusão em que a questão orientadora foi: “De que forma as atividades propostas promoveram a participação de todas as crianças?”, sendo que esta foi verificada através da mudança de comportamentos dos elementos do grupo.

No que diz respeito à segunda fase que foi realizada numa turma do 4.º ano do Ensino Básico, esta também foi dividida em três momentos: 1º momento – observação, 2º momento – desenvolvimento/sistematização e o 3º momento – avaliação/ conclusão. Infelizmente, durante a realização do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, surgiu a pandemia do COVID-19 que fez com que as aulas tivessem de ser feitas à distância, acabando por dificultar o meu trabalho de observação e promoção da participação dos alunos.

A observação foi auxiliada por questões como: “No 1.º Ciclo do Ensino Básico, de que modo as crianças participam?”, “As professoras promovem momentos diferenciados de participação ativa dos alunos?” e “Como é que os alunos encaram a participação dos seus colegas?”. Durante o momento de desenvolvimento/sistematização, o trabalho foi orientado tendo como questão central: “Que estratégias poderão ser utilizadas para estimular a participação dos alunos através do ensino à distância?”. Assim sendo, e tendo em conta a temática do meu projeto, as estratégias utilizadas para promover a participação de todos os alunos foram a criação de um power point para abordar uma temática, coisa pouco comum para o grupo; questões direcionadas a alunos específicos; utilização de vídeos da escola virtual; criação de vídeos com experiências ou atividades; realização de jogos; realização de questionários com o objetivo de recolher informações acerca dos interesses dos alunos, entre outras coisas. Para além de tudo isto, fez-se uma ponte de ligação entre a telescola e as atividades, o que se constituiu como aspeto fundamental, uma vez que a telescola estava contemplada no horário dos alunos. Por fim, no momento da avaliação/conclusão, as questões orientadoras para guiar os meus estudos, foram: “Será possível promover a participação dos alunos através do ensino à distância?” e “De que forma as atividades propostas promoveram a participação de todos os alunos?”.

Este plano de intervenção foi adaptado a dois níveis educativos diferentes, por isso mesmo existem diferentes questões e objetivos, pelo que houve a necessidade de se adaptar o plano de intervenção aos dois grupos e aos contextos em que estes estão inseridos.

### **3.4. Estratégias e instrumentos de recolha de informação**

Os dados presentes neste relatório foram recolhidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em dois contextos diferentes, um deles foi num Jardim de Infância e o outro foi numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo-se sempre em conta o ciclo contínuo entre observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

A investigação em questão tem como base a metodologia de investigação-ação, daí ser fundamental utilizar estratégias e instrumentos de recolha de informação que possam sustentar o projeto. Por isso mesmo, os instrumentos de recolha de informação foram escolhidos de acordo com as necessidades, objetivos e questões levantadas por esta investigação.

A investigação qualitativa, no caso concreto a investigação-ação, faz com que os investigadores tenham de recolher informações das mais diversas formas para que, ao longo do processo cíclico de observação e ação, possam tirar as conclusões necessárias que alimentem o ciclo seguinte. Esta investigação possui 5 características, sendo que nem todos os estudos apresentam todas elas. Em primeiro lugar, a informação deve ser recolhida nos contextos e para isso é necessário que o investigador permaneça muito tempo com toda a comunidade recolhendo informações de diversas formas. Em segundo lugar, os dados recolhidos devem ser bastante descritivos e sem descuidar coisas que parecem banais pois essas permitem chegar a diversas conclusões e, em terceiro lugar os investigadores devem mostrar mais preocupação com o processo para se chegar a determinado resultado e não com o resultado por si só. A quarta característica tem a ver com o facto de os investigadores retirarem conclusões com base nos registos que foram feitos e, por fim, os investigadores preocupam-se com aquilo que os alunos aprenderam e da forma como o fizeram (Bogdan & Biklen, 2013: 47-51). Assim sendo, os dados foram recolhidos através da observação participante e os instrumentos de recolha de informação foram as notas de campo, os Registos de Incidentes Críticos (RIC), escalas de classificação, questionários, registos áudio, fotografias e vídeos e, por fim os registos e trabalhos produzidos. É importante ressaltar que os diversos registos foram autorizados previamente pelos encarregados de educação das crianças.

#### **3.4.1. Observação participante**

A observação participante é uma técnica em que o investigador está presente em diversas situações e atividades, faz apontamentos sobre o que vai ocorrendo, adequa a sua forma de ser

às características do grupo e envolve-se com os elementos do processo educativo de forma a retirar, posteriormente, significados daquilo que foi acontecendo.

Deve existir um equilíbrio entre a observação e a participação, uma vez que a participação do investigador deve variar consoante as situações,

“Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação” (Bogdan & Biklen, 2013:125).

Embora a observação seja “um instrumento de avaliação utilizado na escola com fim informal” (Rampazzo, 2010:14), esta deve ter um papel fundamental na tomada de decisões por parte dos professores e educadores, uma vez que fornece informações importantes para o processo de ensino e aprendizagem, reforçando assim a ideia de a avaliação ser formativa. Contudo, isto nem sempre acontece e, para que tal seja utilizada na avaliação, esta deve ser direta e organizada, tendo-se em conta as coisas que vão acontecendo ao longo dos tempos e não eventos isolados.

A observação deve ser feita de modo objetivo, explorando os dados sem que sejam feitos juízos de valor e deve-se estabelecer aquilo que se pretende observar, o papel daqueles que são observados e a importância dos dados (Méndez, 2002 *apud* Rampazzo, 2010:15).

Os autores Sant’Anna e Salinas (1995; 2004 *apud* Rampazzo, 2010:16-17) descreveram alguns tipos de registos, sendo que o que mais se enquadra neste estudo é

**“Anedotário ou registo de observação ou de episódio ou de fatos significativos:** é a descrição breve de fatos importantes, significativos e relevantes ao processo, ou anotações dos fatos observados, eliminando interpretações pessoais, num determinado período de tempo”.

Neste registo deve ser observada a evolução de um ou mais alunos, deve focar-se nas aprendizagens e não nos comportamentos caso não influenciem essas aprendizagens e não existe um modelo que oriente a escrita destes registos.

### **3.4.2. Notas de campo**

De modo a complementar a observação, os investigadores devem escrever notas de campo que 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 & Biklen, 2013:150).

No caso deste estudo, as notas de campo foram maioritariamente feitas em blocos e, mais tarde passadas a computador, sendo que com a suspensão das aulas presenciais e com o início do ensino à distância, essas notas passaram a ser escritas diretamente no computador.

As notas de campo devem ser compostas por diversos dados recolhidos, com descrições “das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” e, para além disto, “transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais” (*idem, ibidem*: 150). Estas servem 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 coisas.

### **3.4.3. Registos de Incidentes Críticos (RIC)**

Ao longo deste projeto, os Registos de Incidentes Críticos (RIC) foram um dos instrumentos utilizados para registar ocorrências resultantes de uma observação direta e sistemática, principalmente no contexto de Educação Pré-escolar. Estes Registos de Incidentes Críticos (RIC) podem ser definidos com uma

“forma de escrever comportamentos pouco habituais (negativos ou positivos) que se revelam espontaneamente dentro ou fora da sala. Os comportamentos a registar devem essencialmente contribuir para aumentar o conhecimento dos alunos e ultrapassar a impressão vaga e geral que muitas vezes formamos deles” (Neves, 1994:1).

Isto é, este tipo de registo faz com que o observador consiga fazer registos bastante precisos e imparciais, tendo como principal objetivo a observação e avaliação de atitudes, situações ocorridas, relações entre crianças ou até relações das crianças com outros adultos.

É importante ressaltar que os Registos de Incidentes Críticos (RIC) “devem ser considerados como complementares em relação a outros instrumentos de observação e analisados de forma contextualizada” (*idem, ibidem*:1). Ou seja, não basta utilizar os Registos de Incidentes Críticos (RIC) é também necessário retirar outras notas. A sua análise deve ser feita com base no contexto, isto é, naquilo que levou a criança a fazer determinada coisa, daí serem fundamentais outras notas e uma descrição detalhada de tudo o que aconteceu. Esta descrição deve ser minuciosa para que a interpretação do incidente não seja influenciada pelo observador.

O instrumento de observação deve ser composto por diversos elementos, como: a turma em que foi feita a observação, os alunos em questão, a data, o professor, o local onde a ocorrência surgiu, a descrição do incidente e a sua interpretação.

Como qualquer tipo de registo, o Registo de Incidentes Críticos (RIC) apresenta vantagens e desvantagens. Assim sendo, as vantagens são que estes registos fornecem dados de situações pouco habituais; permitem o registo de situações positivas e negativas; são boas ferramentas para compreender interações e comportamentos em grupos mais novos e fazem com que a observação seja orientada para áreas onde não se avaliam comportamentos. Já as desvantagens são a necessidade das ocorrências serem registadas imediatamente para que não se perca informação importante; requerem grande tempo; torna-se difícil distinguir comportamentos em algumas situações e, por fim, são necessários vários registos para que se possa avaliar os comportamentos (Neves, 1994:2).

Estes registos são excelentes para a observação a longo prazo, uma vez que ajudam o professor/educador de infância a perceber a regularidade, ou não, de certas atitudes e comportamentos das crianças pois “só é possível inferir algo sobre o comportamento característico de um aluno, depois de se verificar o mesmo comportamento de forma frequente” (*idem, ibidem*: 2).

#### **3.4.4. Escalas de Classificação**

As escalas de classificação estão organizadas por níveis que têm a função de avaliar determinadas características e “não devem ter muitos níveis (os quais indicam o grau de cada atributo), com vista a facilitar o seu preenchimento em situação de sala de aula” (Neves, 1994: 3). As escalas de classificação devem conter informações como o nome do aluno, data, turma, instruções e comentário.

Existem três tipos de escalas, as escalas numéricas, as escalas gráficas e as escalas gráficas descritivas, sendo que as escalas gráficas descritivas “são as mais indicadas em educação porque os vários níveis aparecem explicitados por frases claras e concisas” (Neves, 1994:4) e o observador ainda pode fazer comentários sobre as situações no sítio indicado para tal.

As escalas de classificação possuem como vantagens o facto de quando existem escalas descritivas, estas não apresentam uma opinião por parte do observador; podem intervir vários avaliadores; quando são feitos registos contínuos é possível verificar a evolução dos alunos e são recolhidas informações “acerca das interações, das atitudes, do processo ou da qualidade dos acontecimentos” (Neves, 1994: 5). Existem também desvantagens como o “erro de generosidade” em que o observador atribui maioritariamente o nível superior da escala; o “erro



da severidade” em que se utiliza mais o nível inferior da escala; o “erro central” em que existe a tendência de se escolher os níveis intermédios; o “efeito de halo” em que o observador é influenciado na avaliação por características que conhece do indivíduo e, por fim, o “erro lógico” em que se avaliam características que à partida se relacionam, mas que podem nada ter em comum (*idem, ibidem*: 5).

Na parte relativa à Educação Pré-escolar foi utilizada, neste estudo, a *Escala de Envolvimento da Criança*, de Leavers, que mede os níveis de implicação das crianças em pontos, sendo esta constituída por 5 níveis (Portugal e Laevers, 2018: 24-30).

### **3.4.5. Questionário**

Um dos instrumentos de recolha de informação utilizados no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi o questionário, que se pode definir como sendo “uma lista organizada de perguntas que visa obter informações de natureza muito diversa tais como interesses, motivações, atitudes ou opiniões das pessoas.” (Campos *et al.*, 1994:1). Para que seja possível realizar um questionário é fundamental traçar as fases que estes deve seguir: (i) “definição dos objectivos”, (ii) “definição das questões”, (iii) “identificação da população e seleção da amostra”, (iv) “elaboração das questões”, (v) “instruções de aplicação”, (vi) “testagem das questões”, (vii) “redacção definitiva”, (viii) “aplicação do questionário” e (iv) “análise de resultados”. Relativamente a (i) estes devem ser claros, o que se pretende estudar deve estar explícito e devem ser tidos em conta todos os fatores; o (ii) tem a ver com o facto de as informações estarem relacionadas, com a expectativas que se tem, com o facto do questionário poder confirmar ou negar certas hipóteses e com a clareza com que esta definição das questões deve ser feita. Já em (iii) é importante perceber que nem sempre podemos utilizar todas as pessoas nos questionários, por isso é importante definir uma amostra que é um conjunto de indivíduos que devem ser uma representação das características do grupo; em (iv) é importante ter em conta que as questões dependem daquilo que se quer saber daí ter-se o cuidado de criar questões acessíveis e que sejam de fácil interpretação, podendo existir perguntas abertas, em que os inquiridos podem dar a sua opinião e perguntas fechadas, em que o inquirido deve seleccionar uma resposta. Quanto ao tópico (v) instruções de aplicação, devem ser dadas informações acerca do modo de preencher o questionário, explicar as razão para se fazer esse questionário e garantir o anonimato sempre que possível, para que deste modo os inquiridos sintam mais predisposição para a participação; o (vi) diz-nos que as questões devem ser discutidas entre professores ou até

testadas por um pequeno grupo, percebendo-se assim se as questões estão bem colocadas e se não há necessidade de as alterar e o (vii) defende que as questões devem ser reformuladas depois de se verificarem irregularidades durante a testagem das questões. Por fim, o (viii) tem a ver com a entrega do questionário seguido do seu preenchimento e pedindo-se sempre para que o grupo responda com sinceridade e o (iv) relaciona-se com as conclusões retiradas através da análise dos resultados obtidos (Campos *et al.*, 1994:1-4).

Tal como outros instrumentos de recolha de informação, o questionário possui vantagens e desvantagens, sendo que as vantagens são ajudar os criadores a fazer um diagnóstico acerca de dificuldades, preferências, entre outras coisas; facilitar a recolha de informação, podendo esta ser feita ao mesmo tempo em diversos alunos; enriquecer a avaliação formativa; forma rápida de obter informações e ajudar os alunos a refletir sobre eles próprios. As desvantagens são o elevado tempo gasto na construção dos questionários, a dificuldade da interpretação dos dados recolhidos; dificuldade em compreender se as respostas retratam uma realidade ou uma expectativa e não é possível intervir quando existem questões pouco perceptíveis (Campos *et al.*, 1994:4).

#### **3.4.6. Registo fotográfico, áudio e vídeo**

O registo áudio é uma forma simples de conseguir registar falas das crianças, entretanto, devem ser complementadas pelas notas de campo que ajudam o investigador a compreender a situação, os sentimentos e certos gestos que os ajudam a entender o estado de espírito dos indivíduos que estão a ser gravados. Por vezes, existem indivíduos que não demonstram a sua opinião verbalmente, no entanto, se os observamos com atenção podemos perceber a sua opinião acerca de determinada situação que está a ser registada através de um gravador.

O registo fotográfico pode ser feito com dois objetivos: o primeiro é o de fazer inventários acerca daquilo que existe em determinados espaços ou então registar coisas que seriam demasiado difíceis de explicar de forma escrita e o segundo objetivo tem a ver com assuntos interpessoais. As fotografias tiradas com o intuito de demonstrar relações entre os pares e a participação podem ser influenciadas de diversas formas e

“Nunca se conseguem eliminar estas consequências, mas pode-se contar com elas quando se concebe o plano do estudo. Existem, basicamente, três maneiras diferentes de o fazer. O efeito da presença da máquina pode ser (1) compensado, (2) explorado ou (3) minimizado” (Bogdan & Biklen, 2013:140).

Relativamente a (1), o investigador poderá perceber de que forma os indivíduos modificam o seu comportamento quando estão à frente de uma câmara; em (2) o investigador pode explorar a forma como os indivíduos reagem às câmaras quando não estão familiarizadas com a sua presença e, em (3) o investigador pode optar por distrair as crianças para fazer um registo ou pode fazer com que estas se habituem à presença de câmara (Bogdan & Biklen, 2013:140-141).

Os registos em forma de vídeo estão intimamente ligados aos registos fotográficos, sendo que no caso deste estudo, os vídeos foram bastante utilizados, no Jardim de Infância, para uma posterior classificação do nível de envolvimento das crianças nas atividades realizadas.

#### **3.4.7. Registos e trabalhos produzidos**

Durante o tempo em que decorreu o meu projeto de investigação, as crianças realizaram diversas atividades e registos que foram surgindo através dos interesses que os grupos iam demonstrando. Estes registos demonstravam o resultado final das atividades, porém, o mais importante era a perceção da forma como as coisas iam sendo feitas. Desta forma, era possível verificar se as estratégias utilizadas promoviam verdadeiramente a participação das crianças e ajudavam-me a retirar conclusões sobre a minha forma de trabalhar e de que modo a minha prática poderia ser aperfeiçoada.

Os trabalhos produzidos foram fundamentais para a avaliação e compreensão das aprendizagens realizadas e para a recolha de informações importantes sobre os diversos elementos dos grupos observados.

Este tipo de registos e a análise dos resultados obtidos auxiliaram-me na procura da resposta às questões levantadas neste projeto sobre a participação ativa das crianças em contexto educativo, conforme explanarei em ponto próprio.

#### **3.5. Cuidados éticos ao longo do processo**

Ao proceder à explicação dos instrumentos de observação que foram sendo utilizados ao longo deste estudo, torna-se fundamental abordar questões relacionadas com os cuidados éticos ao longo do processo de investigação.

Nos primeiros dias de Prática de Ensino Supervisionado (PES), em ambos os ciclos, procedi à entrega de autorizações de recolha de informações e imagens, para deste modo saber quais as crianças que poderiam ser fotografadas e gravadas.

A preservação do anonimato de todos os envolvidos é um ponto fundamental, por isso mesmo são utilizados nomes que não correspondem aos nomes verdadeiros nomes das crianças envolvidas. Acredito que não seria adequado tratar as mesmas por letras daí lhes ter dado nomes fictícios, valorizando as suas contribuições e a ajuda dada ao longo de todo o estudo.

Para além disto, as gravações de vozes ou vídeos só contemplaram crianças cujos pais tinham assinado as autorizações, e estas gravações nunca foram partilhadas, tendo ficado exclusivamente na minha posse. Dada a temática do relatório de estágio final e a utilização dos níveis de implicação houve a necessidade de gravar as crianças em diversas situações, situações em que estas foram avisadas de que iria ocorrer uma gravação. Num determinado momento do meu trabalho recorri à utilização de uma action cam, dizendo sempre às crianças que esta estava a gravar. Escolhi este método porque considerei menos intrusivo para os envolvidos, uma vez que acreditava que estes se sentiam mais à vontade desta forma.

Assim sendo, todos os cuidados éticos foram tidos em consideração, protegendo sempre o anonimato dos envolvidos e garantindo a existência das autorizações prévias para a utilização dos dados recolhidos e sua análise no relatório aqui apresentado.

## **Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados**

Neste quarto capítulo será apresentado um conjunto de estratégias utilizadas para a promoção da participação das crianças em contexto educativo. Serão, ainda, apresentadas algumas das atividades desenvolvidas, tanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico como em contexto Pré-Escolar, e a discussão dos resultados obtidos.

Por fim, iremos falar acerca do processo de participação das crianças no contexto escolar, desde a sua ocorrência de forma livre, às oportunidades criadas para tal, bem como os obstáculos que condicionam a participação das crianças, tais como o tempo, o facto das crianças mais velhas retirarem protagonismo às mais novas, entre outros fatores.

### **4.1. Estratégias utilizadas para potenciar a participação das crianças**

O projeto em questão tinha como objetivo a promoção da participação das crianças em contexto educativo, daí ser tão fundamental a apresentação das estratégias utilizadas durante o decurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

No que se refere à Educação Pré-escolar, com a passagem do tempo fui aprendendo diversas estratégias para se estimular a participação das crianças, para as envolver nas atividades e para manter a sua atenção, como por exemplo, criar atividades dos seus interesses que resultassem das assembleias de sexta-feira em que as crianças propunham aquilo que gostariam de fazer na semana seguinte. Relativamente ao interesse demonstrado pelas crianças na leitura de histórias, algumas estratégias utilizadas foram a escolha de boas obras, adequadas ao que tinha sido feito em sala ou aos gostos das crianças; utilizar diversas estratégias de ritmos, timbre e movimento, como por exemplo, fingir que se cheira algo, fingir que se bate à porta nos móveis de madeira, fazer movimentos que ajudem no conto da história, entre outras coisas.

A utilização de reforços positivos foi outra estratégia com grandes resultados pois estes ajudam as crianças a resolver problemas de autoestima, o que pode ajudar a melhorar o seu comportamento. Uma estratégia utilizada pela educadora com a qual me identifico é a implementação de uma cesta para as crianças colocarem os brinquedos que trazem de casa, de modo a que estes não interfiram com as atividades que estão a ser realizadas, sendo que, podem brincar com estes no fim de almoço, ou até podem utilizá-los para dormir.

A atribuição de tarefas às crianças, fingir que se está a contar um segredo e utilizar categorias para que as crianças vão à casa de banho ou descubram que colegas faltam, são outros exemplos de estratégias que promovem a intervenção das crianças.

Algumas estratégias adotadas por mim para incentivar o envolvimento das crianças nas atividades foi a observação delas para ver se estavam realmente interessadas naquilo que estava a ser feito. Se após várias tentativas percebia que as crianças não estavam motivadas, propunha-lhes outras atividades pois o envolvimento das crianças depende da qualidade das atividades propostas e nunca achei que fosse vantajoso “obrigar” uma criança a fazer algo que não gosta. No entanto, é necessário ter em mente que isto não pode ser uma prática regular. Com base no nosso conhecimento das crianças, poderá haver momentos que é essencial fazer com que as atividades sejam terminadas mais cedo do que estava previsto. Por outro lado, é importante incentivar a continuação de uma atividade que, ao ser terminada pela criança pode despoletar sentimentos como alegria, orgulho e satisfação. Em certa altura, cumprindo os requisitos éticos indicados no capítulo anterior, optei por utilizar uma action cam, colocando-a em cima de um armário ou outro sítio para que os meninos não soubessem exatamente em que alturas estavam a ser gravados, de modo a não influenciar os seus comportamentos para não viciar as conclusões a retirar neste estudo.

A Prática de Ensino Supervisionado (PES) em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorreu, na maior parte das semanas, à distância devido à pandemia que levou ao encerramento das escolas e dificultou o meu papel e o das professoras, mas que me fez sem dúvida evoluir e adaptar-me rapidamente às mudanças.

Para assegurar a participação das crianças no ensino à distância, acredito que é fundamental perceber os interesses dos alunos e dar-lhes efetivamente voz porque muitos profissionais admitem valorizar esse princípio, contudo, verifica-se que existe uma enorme dificuldade em efetivar a participação, uma vez que a esta é influenciada por diversos fatores. As crianças são membros ativos de uma comunidade, com voz e direito à participação, por isso mesmo os adultos têm o dever de criar oportunidades para que as crianças possam intervir. Não devem ser as crianças a adaptar-se aos adultos, mas sim os adultos a adaptar-se às crianças, por isso, neste tempo específico foi essencial assegurar o contacto entre os alunos, ouvir coisas que tinham acontecido, retirar algum tempo de trabalho para falarem sobre outras coisas e ouvir propostas de atividades a serem realizadas.

Assim sendo, e tendo em conta a temática do meu projeto, as estratégias utilizadas para promover a participação de todos os alunos foram a criação de um power point para abordar uma temática, coisa pouco comum para o grupo; questões direcionadas a alunos específicos; utilização de vídeos da escola virtual; criação de vídeos com experiências ou atividades; realização de jogos; realização de questionários com o objetivo de recolher informações acerca dos interesses dos alunos, entre outras coisas. Para além de tudo isto, tentei sempre fazer uma ponte de ligação entre a telescola e as minhas atividades porque acho que isto não era feito por parte das docentes e, eu sempre achei fundamental, uma vez que, a telescola estava contemplada no horário dos alunos.

Neste tempo excepcional penso que não faria sentido estar a criar atividades que sobrecarregassem os alunos e as professoras, como tal, tentei sempre criar atividades que não causassem grande transtorno aos mesmos. Para além de ter realizado múltiplas atividades, tentei sempre interligar as diversas áreas de conteúdo, uma vez que podemos trabalhar em Matemática, por exemplo, o Estudo do Meio, as Artes Visuais e Português. Tentei, ainda, dinamizar uma aula de Educação Física através de vídeos criados por mim e abordei um tema do programa que ainda não tinha sido dado, a dança.

Neste grupo existiam também crianças que terminavam mais rápido as atividades propostas o que fazia com que houvesse necessidade de se proporem novas coisas de modo a manter o contexto educativo o mais calmo possível e propício à aprendizagem para todos. Aqui é necessário lembrarmo-nos que deve existir igualdade, mas que esta não se caracteriza pelo facto de darmos tudo igual a todos as crianças, e sim por darmos a cada criança aquilo que ela necessita para chegar aos patamares que queremos ver atingidos.

Além do mais, foram utilizadas estratégias como as questões direcionadas para crianças específicas, potenciando a participação de cada um, e fomentando a formação de grupos mais pequenos que favoreciam a participação de todos, podendo-se verificar que existiam momentos em que os mais participativos davam a palavra aos menos participativos.

Este levantamento de estratégias utilizadas e observadas é uma excelente ferramenta de trabalho, uma vez que incentiva a participação das crianças, ajuda-nos a criar novas situações e faz-nos compreender que as estratégias devem ser adaptadas a cada grupo, tendo em conta as suas particularidades. É importante perceber que aquilo que resulta com um grupo de crianças pode não surtir o mesmo efeito com outro grupo, apelando assim para a observação dos contextos por parte dos profissionais de infância e para a escuta das crianças.

## **4.2. A participação das crianças nas atividades desenvolvidas**

Aqui irei caracterizar as principais atividades criadas no âmbito do meu projeto, com o intuito de promover a participação ativa de todas as crianças. É de grande relevância e percepção de que estas foram criadas tendo sempre em conta os grupos aos quais se destinavam, o contexto em que estavam inseridos, as opiniões dos alunos e os temas que deveriam ser abordados. Assim sendo, utilizei como estratégia a percepção dos interesses das crianças de modo a criar atividades que fossem do seu interesse, para deste modo estimular a curiosidade, raciocínio e participação.

Para que fosse possível perceber o real envolvimento das crianças nas atividades propostas, foi necessária a preservação das opiniões das mesmas e o real interesse por aquilo que elas acreditavam ser importante, nunca descurando o papel didático que cada atividade deve ter na formação das crianças.

Ao longo de todas as atividades tentei que todos participassem, independentemente da sua idade, género e características, uma vez que este era um dos objetivos centrais deste estudo. Foram criados ambientes e momentos em que todos se podiam exprimir livremente, sem medo do que os colegas pudessem dizer, porque parte daquilo que é a participação passa também pela percepção de que todos podem dar a sua opinião e que esta deve ser respeitada, sem excluir momentos em que esta opinião pode ser discutida.

Importa também perceber que a maior parte do meu estágio feito na instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi através do computador devido à pandemia causada pelo Covid-19, que levou ao encerramento das escolas. Em toda esta minha experiência de estágio à distância, acredito que o mais difícil para mim foi a tentativa de criar atividades diferentes e que despertassem o interesse das crianças, mas penso que obtive sucesso tendo em conta os resultados alcançados.

### **4.2.1. Em Contexto de Educação Pré-escolar**

#### **1. Atividade “Conhecer o pintor Henri Rousseau”**

A minha primeira atividade foi inspirada numa conversa com as crianças em que verifiquei que elas mostravam um interesse muito grande em fazer pinturas; por esse motivo decidi que a minha primeira intervenção deveria partir da exploração da obra de um pintor.

Hoje fizemos o “Reunir à volta da mesa Grande” que consiste em sentarmo-nos na mesa e fazermos uma avaliação sobre o que mais gostamos nessa semana e sobre o que gostaríamos de fazer na semana seguinte. Aqui percebi que a maioria das crianças tinha gostado de brincar nas



áreas e no exterior e que na próxima semana, o António, o Márcio, o Gonçalo, a Filipa e o Nelson queriam fazer pinturas (Registo contínuo, 11 de outubro de 2019).

Assim sendo, criei uma atividade em que as crianças ficavam a conhecer o pintor francês Henri Rousseau (1844 - 1910) e algumas das suas obras e, no fim desta parte, em pequeno grupo, as crianças deveriam executar um trabalho de desenho, pintura, recorte e colagem inspirado nas obras apresentadas do pintor.

A atividade iniciou-se com uma conversa no tapete, em que eu apresentei uma imagem do pintor Henri Rousseau e a coloquei num quadro com ímanes para que todos a vissem. De seguida, comecei por dizer em que dia Henri Rousseau nasceu, em que dia morreu e com que idade, que este trabalhava numa alfândega para além de também ser pintor, que a pintura era uma forma de arte e que este era francês. Posteriormente, coloquei 4 obras selecionadas por mim deste pintor, disse o nome das obras e pedi às crianças para identificarem as coisas em comum e, de imediato várias me falaram do leão, do tigre e dos chimpanzés. De seguida perguntei às crianças: “Quais são as cores predominantes nestas pinturas, ou seja, quais as cores mais utilizadas?”, ao que a maioria das crianças respondeu amarelo, verde e castanho. Para falarem, pedi que levantassem o dedo para facilitar o discurso; assim ninguém falou por cima de ninguém e tentei dar oportunidade de todos falarem. Como as Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar (2016) referem

“As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico. Este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê. Ao longo deste percurso visual que inter-relaciona o “falar sobre as imagens” e os “modos de ver as imagens”, a criança enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades (desenho, pintura, colagens, técnica mista, *assemblage*, *land art*, modelagem, entre outras).” (Silva *et al.*, 2016: 49).



Figura 1: Apresentação do pintor Henry Rousseau



Figura 2: Crianças a analisarem as imagens das obras do pintor Henry Rousseau

Antes de pedir às crianças para saírem do tapete, expliquei-lhes o que iriam fazer e pedi-lhes que planeassem o desenho do animal, ou seja, que pensassem qual animal iriam desenhar e que cores iriam utilizar. Neste momento relembramos em conjunto que normalmente os animais têm cabeça, corpo, pernas, olhos, entre outras coisas, para os ajudar a formar uma imagem mental.

Seguidamente, as crianças dividiram-se em dois grupos que já estavam definidos para as sessões de Educação Física, sendo que o grupo 1 foi para uma mesa para desenhar um dos animais falados durante o nosso discurso e recortaram-no como fossem capazes. Já o grupo 2 foi para outra mesa pintar com tinta uma floresta/selva. Depois de cada grupo terminar, trocamos as posições: o grupo 2 foi desenhar o animal e o grupo 1 foi pintar a selva.



Figura 3: Desenho dos animais selvagens



Figura 4: Pintura da floresta

No dia seguinte as crianças colaram os seus animais nas pinturas, reunimos em grande grupo, vimos os trabalhos de todos e os animais que tinham sido escolhidos por eles, tentando adivinhar a qual se referia cada desenho, o que deixou as crianças muito entusiasmadas.



Figura 5: Colagem dos animais selvagens na pintura da floresta



Figura 6: Resultados finais

A educadora começou por dizer: “Que nome queremos dar ao trabalho?” e o Leandro respondeu: “Animais da selva” e o António disse: “Selva”. Ao ouvir as respostas a educadora perguntou:

“Querem que o trabalho se chame animais na selva ou animais da selva?” e a maioria das crianças respondeu “Animais na selva”. Quando estávamos a rever os trabalhos terminados eu perguntei que animais estavam desenhados, a quem pertencia cada pintura da floresta e os nomes dos animais da floresta. Neste momento pude verificar que o António estava a dar as respostas todas, provocando abafamento dos restantes colegas, até que, a educadora o chamou à atenção (Registo contínuo, 23 de outubro de 2019).

Os métodos de registo utilizados nesta atividade foram as fotografias e as notas de campo, sendo que estas demonstram que todas as crianças participaram e estavam felizes. Para além disso, através da análise do registo contínuo foi possível verificar que o António é uma das crianças mais participativas, contudo isto deixou de ser vantajoso quando se verificou que este não deixava os restantes colegas responder. Nesta situação a educadora chamou-o à atenção, mas poderíamos ter introduzido a técnica de se levantar o dedo para falar ou então feito questões direcionadas a elementos específicos.

### **1.1. Visita à Quinta das Anas**

A Visita à Quinta das Anas, em Oliveira Santa Maria, espaço privado, surgiu devido aos resultados obtidos com a atividade do pintor Henri Rousseau (1844 - 1910) e, visto que eu conhecia os donos, achei que seria algo muito interessante pois as crianças foram capazes de ver animais, que tinham sido retratados nas obras deste pintor, ao vivo. Fomos recebidos pelo Sr. Vitaly e pelo Sr. Oliveira e fizemos uma visita muito agradável pois tivemos oportunidade de ver girafas, zebras, bambis, macacos, carpas, flamingos, grus, cangurus, papagaios, corujas, veados, etc. Nesta visita fui capaz de verificar que as crianças estavam bastante envolvidas, evidenciando curiosidade acerca dos animais, do que eles faziam e onde eles viviam; demonstrando respeito pelos seus pares, adultos e animais e identificando características dos animais.



*Figura 7: Início da Visita à Quinta das Anas*



*Figura 8: Crianças a alimentar os animais*



*Figura 9: Observação de animais que habitam no mesmo espaço*



*Figura 10: Observação dos papagaios*



*Figura 11: Conversa sobre as zebras e as girafas*

No final da visita, estivemos reunidos em grande grupo na sala a fazer a avaliação da atividade, falando acerca do que as crianças viram, quais os animais que viram pela primeira vez, o que não gostaram ou o que gostaram menos. Foi possível perceber que os animais que despertaram mais interesse nas crianças foram os Cangurus, os Papagaios, os Veados, as Girafas, as Zebras e os Macacos.

Quando estávamos reunidos em grupo no tapete perguntei: “Quais foram os animais que mais gostaram?”, ao que o Nelson respondeu: “Cangurus”, o Simão “Papagaios” e o Luís, o Gonçalo, o João, o Filipe, a Paula, o Marco, o Leandro e a Sofia disseram: “Girafas”. Por outro lado, o Manuel referiu: “Eu gostei dos Grus e daqueles cor de rosa, os Flamingos”, o Hélder, a Vânia, a Luísa, o Jorge, a Mafalda e a Filipa responderam: “Zebras”. Por fim, Lurdes disse que tinha gostado muito dos Macacos. (Registo contínuo, 24 de outubro de 2019).

Foi, ainda, feita uma avaliação quantitativa da visita em que a educadora Elsa pediu às crianças para classificarem a visita de 5 a 1, sendo que o 5 se referia ao “Gostei muito” e o 1 ao “Não gostei nada”. Num panorama geral, a maioria das crianças atribuíram a classificação 5 pois gostaram muito da experiência, embora o Leandro e a Mafalda tenham dito que não gostaram muito da visita à quinta porque não gostaram de ver as girafas por as acharem muito grandes.

As formas de registo utilizadas foram as fotografias e as notas de campo que me ajudaram a retirar conclusões acerca do modo como correu a visita e sobre a participação das crianças, pois houve crianças que conseguiam enumerar os diversos animais e as suas características. Prova desta situação foi quando a Sofia disse: “o pelo da girafa é maior no pescoço e menos grande no corpo”.

## **2. Atividade “Conhecer e explorar a obra A Casa da Mosca Fosca”**

Esta foi uma atividade em grande grupo que consistiu na leitura da obra *A casa da Mosca Fosca*, da autoria de Eva Mejuto e com ilustrações de Sergio Mora, seguida de diversas questões de interpretação da mesma. Esta história foi contada em rima e possuía diversas personagens, o que foi um grande esforço para mim pois precisei de adaptar a minha voz às diferentes partes, uma voz para o narrador e mais oito vozes diferentes para as oito personagens. Penso que toda esta atividade correu bastante bem devido ao que já referi, mas também porque a obra é muito boa e, ao mesmo tempo que lia, utilizei diversas estratégias como fingir que cheirava, fingir que batia à porta nos móveis de madeira, fazer movimentos que ajudassem no conto da história, entre outras coisas.



*Figura 12: Leitura da obra "A casa da mosca Fosca"*

Nesta situação achei que o nível de envolvimento das crianças em geral era alto, uma vez que as crianças estiveram atentas durante a leitura e mostraram entusiasmo, mesmo quando decidimos falar um pouco durante a tarde sobre os temas do livro.

Quando estávamos a fazer a consolidação dos temas abordados na obra e questionei as crianças: “E a seguir ao morcego quem é que chegou?” e a Paula respondeu a gritar: “o sapo” e eu devolvi com outra questão: “E lembram-se como é que se chamava o sapo?” ao que o Marco respondeu: “Sapo Larapo” e a Paula disse que ele tinha um laço. Aproveitei esta oportunidade para perguntar: “De que era feito o laço do Sapo Larapo?” onde me deram imensas respostas que nada tinham a ver com o que perguntei, por isso repeti a pergunta e a Margarida respondeu: “De pano” e eu li o

excerto “Eu sou o Sapo Larapo, /com laçarote de trapo.” (Registo contínuo, 23 de outubro de 2019).

Este registo demonstra que as crianças estavam a participar na conversa e sabiam enumerar diversos aspetos fundamentais da sequência da história.

Através da análise das fotografias, gravações e notas de campo, penso que esta atividade foi bastante rica, uma vez que, com a leitura da história *A casa da Mosca Fosca*, 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: 66).

Esta obra também permitiu explorar os números ordinais e nominais, o que faz com que as crianças se apropriem do sentido de número, aprendam os números até 8 construindo uma linha mental e consigam resolver mentalmente pequenos problemas (Silva *et al.*, 2016: 77).

### **3. Atividade “Conhecer o modo como as Sementes Germinam”**

Esta atividade surgiu devido ao interesse das crianças em tudo o que dizia respeito ao cultivo de plantas, uma vez que na instituição possuíam uma horta biológica e fazia sentido explicar-lhes as condições necessárias para a germinação de uma semente. Assim sendo, comecei por organizar todo o espaço enquanto as crianças lanchavam, utilizei uma árvore construída em madeira e coleí nela folhas apanhadas no exterior e pousei no meio da carpete um livro dentro da caixa das histórias, tão conhecida por todo o grupo.

Comecei por organizar as crianças em grande grupo na carpete para que todas estivessem confortáveis e li a obra *Cem sementes que voaram*, da autoria de Isabel Minhóz Martins e com ilustrações de Yara Kono, utilizando estratégias como lançar sementes ao ar, movimentos e ritmos diferentes. De seguida coloquei diversas questões de interpretação da história, como por exemplo “A árvore esperou que chegassem uns dias específicos, quais eram?”, “O que aconteceu às sementes?”, “Quem devorou os rebentos da árvore?”, entre outras coisas. Para além disto, conversamos acerca das condições necessários para que uma semente germine.



Figura 13: Leitura da obra "Cem sementes que voaram"

Seguidamente, dividiram-se as crianças em dois grupos para facilitar o desenrolar de toda a experiência e expliquei-lhes como se iria realizar.

Quando comecei a explicar ao grupo que iríamos plantar os feijões em algodão o Leandro disse: "Nós não podemos fazer isso porque as plantas vêm da terra" e eu questionei-o: "Então será que as sementes não vão crescer no algodão?" e a Sofia disse: "Eu já vi esta atividade só que era com terra, mas se tu trouxeste algodão é porque também vão crescer folhas". De seguida, o António disse: "Podemos pôr as sementes na terra como fazemos na horta" ao que eu respondi: "Se tivermos feijões suficientes podemos" (Registo contínuo, 14 de novembro de 2019).

Comecei por ajudar as crianças a forrar o fundo do recipiente com algodão e humedecê-lo com água, depois colocamos alguns grãos de feijão no algodão húmido e pusemos o recipiente num local com luz.



Figura 14: Plantação de feijoeiros em algodão



Figura 15: Resultado da plantação de feijoeiros em algodão

Como percebi que as crianças queriam comparar o crescimento das plantas na terra e no algodão, repetimos o mesmo procedimento, mas na parte exterior, substituindo o algodão por terra. Ao longo dos dias fomos mantendo o algodão e a terra molhados e, ao fim de alguns dias, retiramos as conclusões da atividade e as crianças optaram por levar os seus feijoeiros para casa, pois o António pediu e a maioria dos colegas quiseram fazer o mesmo.



Figura 16: Plantação de feijoeiros em terra

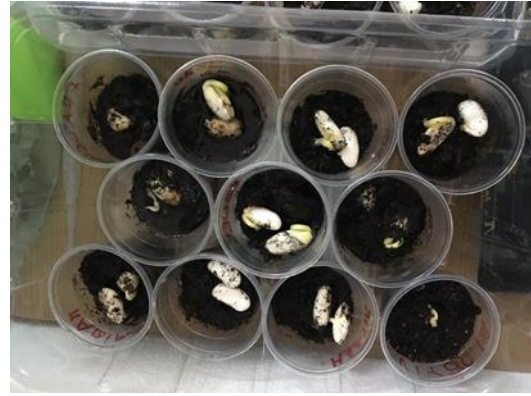


Figura 17: Germinação dos feijoeiros dois dias depois da plantação



Figura 18: Germinação dos feijoeiros, em algodão e em terra, ao fim de duas semanas

Nesta atividade, as principais formas de recolha de informação foram as notas de campo e as fotografias que me auxiliaram na demonstração da vontade que as crianças tinham em participar nesta atividade e, ainda, me permitiram demonstrar que as crianças se mostraram curiosas durante o processo, pediram para mudar variáveis e quiseram manter a sua plantação em casa.

#### **4. Atividade “Construir um audiobook em conjunto com as crianças, criando uma história e as suas ilustrações”**

Esta atividade consistia em construir um *audiobook* em conjunto, criando uma história e as suas ilustrações. É importante referir que a ideia para esta atividade surgiu da observação da tentativa de construção de um livro feita por três crianças, coisa que achei bastante interessante, daí o meu entusiasmo em realizar a vontade deles, mas de uma forma mais inovadora.

O António estava a construir um livro enquanto eu e uma ex-estagiária, que agora está envolvida no projeto “Crescer a Brincar”, estávamos a conversar acerca de alguns aspetos relacionados com a instituição. Quando reparamos, o António estava a juntar algumas folhas com fita cola e fez alguns desenhos parecidos a letras. Ao observar isto decidi questionar a criança dizendo: “Ó



António estás a fazer o quê?” e o menino respondeu: “Estou a escrever uma nova história do Rei Leão.”. Os símbolos que víamos na folha representavam as palavras da história escrita e penso que esta ideia da construção da história foi influenciada pelo facto de, tanto o Marco como a Sofia, estarem a construir as suas histórias.(Notas de campo, 11 de dezembro de 2019).

Enquanto as crianças estiveram a lanchar, eu estive a preparar a sala polivalente para a realização da história, colocando os cubos das histórias criados por mim e cadeiras numa mesa redonda. A atividade correu bem, as crianças ficaram entusiasmadas por poderem lançar os dados pois eram estes que iam guiar toda a construção da história. Ao longo da construção desta fui colocando questões e tentei que as crianças se envolvessem mais na atividade, principalmente na parte da discussão sobre os nomes ou com a inserção de novas coisas porque, quando fiz aqueles cubos, fi-los a pensar neste grupo específico de crianças e nos seus interesses.

Quando as crianças referiram que queriam que a história começasse por um homem e uma mulher eu tentei fazer com que o grupo acrescentasse pormenores, como por exemplo, o nome das personagens. O António disse: “Joaquim” e a Sofia guiou a conversa dizendo: “Joaquim para o homem e para a mulher...” ao que o António interrompeu dizendo: “Já sei, Ana”, ao que todos se riram. A conversa manteve-se com os elementos referindo que não era um bom nome, por isso o Nelson propôs: “Vita”. Os colegas não pareceram gostar, mas a criança insistiu e eu intervi relembrando: “Precisamos de aprender a respeitar as ideias dos outros”. Ao ouvir isto a Sofia disse: “Pode ser dona Vita” e eu perguntei ao Jorge, elemento que ainda não tinha falado: “Jorge concorda com este nome?” e a criança respondeu que sim (Registo contínuo, 8 de janeiro de 2020).

Este recurso, obtido através de um vídeo feito por uma action cam demonstra que as crianças se envolveram no processo de construção de toda a narrativa e, quando isto não acontecia, eu fazia com que estas dessem a sua opinião em diversos aspetos. Foram estes vídeos que me permitiram criar os registos contínuos e verificar que existiam elementos que se sobressaíam, como era o caso da Sofia e do António. Por outro lado, verifiquei mudanças na participação, pois o Jorge e o Luís mostraram-se mais participativos do que era o habitual e quiseram dar ideias para enriquecer a história.



Figura 19: Cubos criados para a construção da narrativa



Figura 20: Construção da narrativa utilizando os cubos com categorias

Após a construção da narrativa, estivemos a analisar, lendo-o e perguntando se soava bem ou se seria melhor alterar alguma coisa do texto para que as crianças percebessem que a forma como dizemos as coisas não deve ser igual à forma como estas são escritas. No final as crianças perceberam que iam fazer as ilustrações da história e aí pude ver o entusiasmo nos seus olhos, por isso decidimos em conjunto quais eram as partes da história que deveriam ser retratadas e quem iria desenhar cada parte.

Quando disse às crianças que iríamos fazer as ilustrações da história construída elas ficaram radiantes, inclusive o António e o Jorge até se levantaram e dirigiram-se à mesa que já estava preparada para esta parte. Contudo, precisei de pedir que se acalmassem e voltassem para os seus lugares para decidirmos que materiais utilizaríamos (tintas, marcadores ou outros) e quem iria fazer o quê. O António disse: “Eu quero fazer com marcadores e tintas”, mas como o tempo já era escasso tive de dizer que ficaria para o dia seguinte, ao que o menino disse triste: “Não, eu queria fazer hoje” (Registo contínuo, 8 de janeiro de 2020).

Mais tarde, enquanto que as crianças iam fazendo os desenhos eu fui gravando cada criança a contar uma parte de narrativa. No fim, juntei os desenhos e as gravações, criei o audiobook e, uns dias mais tarde, apresentei o resultado final.



*Figura 21: Ilustração de uma parte da história*

Os desenhos, a gravação das vozes e a história criada foram registos produzidos pelas crianças que fizeram que a construção do audiobook fosse possível, permitindo que todos os elementos do grupo pudessem participar das mais diversas formas.

## **5. Atividade “Vamos brincar com o corpo dos animais”**

No dia da realização desta atividade houve sessão de Educação Física, por isso, enquanto que o grupo 1 foi para a sessão, o grupo 2 ficou a realizar uma atividade que tinha como objetivo fazer corresponder duas partes do corpo de um animal e identificá-lo. Distribuí cartões pelas crianças que considerava mais participativas, tendo esta seleção sido feita com base na análise

da participação das crianças ao longo das semanas de estágio e, de seguida, espalhei pela mesa os restantes cartões. À medida que as crianças mais participativas iam mostrando o seu animal, designava uma criança menos participativa para escolher o cartão que fazia par com o do colega, pelo que, no final, juntaram-se a pares e pensaram em três características. Depois trocaram-se os grupos e voltamos a realizar a atividade.

Depois das crianças desenharem o seu animal e definirem em conjunto três características de cada um eu perguntei à Margarida e ao Filipe: “Quais são as características do vosso animal?”, ao que o Filipe respondeu: “O Cavalo tem uma cauda” e a Margarida disse: “Tem uma cabeça”. Na última característica o Filipe começou a dar respostas como barriga e pernas, por isso a educadora Elsa disse: “Isso têm todos os animais” e propôs que dissessem coisas como o sítio onde vivem, o que comem, entre outros. Posto isto, decidi perguntar: “Qual é a característica que faz com que o cavalo seja diferente de outros animais?” e a Margarida respondeu: “Come erva e bebe água” (Registo contínuo, 16 de janeiro de 2020).

Este registo foi obtido através da análise de um vídeo feito durante a realização da atividade e demonstra que as crianças trabalharam em conjunto no desenho dos animais e pensaram também acerca das características de cada um. Contudo, as características das crianças eram demasiado gerais, sendo necessário desafiá-las a pensarem em características que fossem específicas do animal em questão.



*Figura 22: Reunião do grupo no tapete para explicação do que seria feito*



*Figura 23: Realização da atividade*



Quando os restantes colegas voltaram da sessão de Educação Física fizemos em dois grupos um complemento da atividade iniciada anteriormente: tínhamos uma folha A5 dobrada em três partes, uma parte tinha a cabeça de um animal, outra parte tinha a parte final e, as crianças, tinham de desenhar o corpo do animal sem saber qual era, guiando-se por uma linha pequena de prolongação do corpo desenhada por mim. No final, cada criança viu o seu animal, coloriu-o e depois mostrou-o aos colegas.

Depois de desenharem a parte do meio do corpo de um animal mistério eu disse: “Agora podem abrir as folhas”, pelo que se ouviu a Sofia a dizer: “O meu está parecido”, vários sons de espanto e várias crianças a dizer os seus animais e a mostrá-los. Quando se acalmaram, começaram a pintar o seu animal e, no final, pude verificar que todos estavam a conversar com o colega do lado acerca do seu animal e a mostrarem os resultados, parecendo verdadeiramente envolvidos em toda a atividade (Registo contínuo, 16 de janeiro de 2020).



*Figura 25: Organização do grupo da segunda parte da atividade*



*Figura 26: Descoberta do animal que tentaram completar*



*Figura 27: Pintura dos animais*



*Figura 28: Resultados finais*

Adorei as reações das crianças a esta atividade porque quando elas viram os resultados ficaram bastante entusiasmadas e discutiram sobre aquilo que fizeram e se as suas linhas se pareciam com o corpo do animal. Relativamente a esta atividade, faço um balanço positivo da mesma porque senti que as crianças estiveram bastante envolvidas na atividade devido ao elemento surpresa de não saberem o animal que estavam a desenhar.

Por fim, pedimos à Palm, voluntária tailandesa, para nos ensinar o nome dos animais em inglês, o que deixou as crianças muito entusiasmadas, uma vez que a aprendizagem das

coisas em inglês foi algo que foi sempre acontecendo e que as próprias crianças pediam para ser feito.



Figura 29: Aprendizagem do nome dos animais em inglês

## 6. Atividade “Brincar com os números utilizando a obra *João e mais oito*”

Nesta atividade comecei por ler a obra *João e mais oito*, de Maurice Sendak, na carpete onde as crianças se deitaram, posição esta que ainda não tinha sido usada pelas crianças que entraram este ano na instituição. Utilizei a caixa das histórias, estratégia que já era utilizada antes do meu estágio e que eu acho que funciona muito bem, uma vez que desperta o interesse das crianças para aquilo que está dentro da caixa. O facto de a obra ter dimensões mais reduzidas em relação aquilo que as crianças estavam habituadas, fez com que estas ficassem entusiasmadas. Por este motivo, optei por só mostrar as imagens no final da história e não durante a sua leitura pois a paragem poderia levar à perda de foco por parte das crianças.



Figura 30: Momento de leitura da obra "O João e mais oito"

Após a leitura da obra, juntei as crianças todas num dos lados da carpete e coloquei por ordem os números de 1 a 10 com elementos da Natureza atrás. O objetivo era formar grupos de dois para que, em colaboração, colocassem os objetos correspondentes ao número do cartão.

Durante a colocação de elementos da natureza por cima do número correspondente, verifiquei que o Luís e o Hélder foram colocando os pinhões um de cada vez para formarem um conjunto de 8 elementos. Numa fase inicial a participação parecia estar a ser homogénea, no entanto, à medida

que chegavam ao fim, o Luís começou a sobrepor-se, sendo necessário lembrá-lo de que deveria fazer os ajustes necessários em conjunto com o colega, ajudando-o a contar o número de pinhões (Registo contínuo, 22 de janeiro de 2020).

O registo seguinte, obtido através da análise de uma gravação de toda a atividade, mostrou-nos que ainda existia uma tendência para certas crianças sobressaírem em relação às outras. Isto aconteceu porque o Hélder estava com dificuldades em perceber se já tinham conseguido colocar todos os elementos e o Luís acabou por completar os 8 elementos. Após esta última criança ser chamada à atenção, ela explicou ao colega como contar, apontando para todos os elementos, verificando-se assim um momento de aprendizagem em conjunto. Para além disso, os resultados obtidos com esta atividade serviram para que as crianças associassem o número escrito com a quantidade que este representava.

A educadora aproveitou esta oportunidade para falar com o grupo sobre a dezena, aspeto este do qual eu não me lembrei e achei um grande contributo para as aprendizagens das crianças.



*Figura 31: Trabalho colaborativo na colocação de 9 elementos*



*Figura 32: Contagem em grupo do número de elementos*

De modo geral, penso que a atividade correu muito bem, as crianças estavam entusiasmadas, adoraram o livro e também gostaram da atividade. Houve até uma criança que me pediu para voltar a ler a obra de Maurice Sendak, o que me deixou bastante satisfeita pois me fez perceber que esta obra foi uma excelente escolha. As estratégias que utilizei foram o trabalho colaborativo entre crianças com níveis de desenvolvimento e participação diferentes e a utilização de temáticas do gosto das mesmas, como os números e animais. Aproveitei que o António tinha duas máscaras de ladrão para usar uma na contagem da história, o que fez com que ele ficasse contente e o adereço ajudou na leitura da obra acrescentando um papel diferente.

## **4.2.2. Em Contextos de Educação do 1.º Ciclo do ensino Básico**

### **1. Atividade “Conhecer a obra *A Maior Flor do Mundo* de José Saramago”**

A obra escolhida para esta atividade foi *A Maior Flor do Mundo* de José Saramago, uma vez que esta faz parte da lista de obras e textos para Educação Literária presente no documento das *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2018).

Devido à situação de pandemia vivida durante a realização do meu estágio, esta atividade foi realizada por Skype com todos os membros da turma e tinha como objetivo dar a conhecer a obra já referida anteriormente. Para isso, comecei por fazer algumas questões de pré-leitura, como por exemplo: “Alguém conhece esta obra?”; “O que acham que vai acontecer nesta história?”; “Quem será a personagem principal?” e “O que acham que vai acontecer a essa personagem?”. Os alunos disseram que já conheciam a obra e que havia um excerto no manual, mas que nunca tinham lido a obra integral. O Gustavo inferiu que a flor ia crescer muito e a maioria da turma disse que a personagem da capa era um rapaz. De seguida, mostrei um vídeo em que eu lia a história e iam aparecendo as ilustrações da obra; no final, percebi que havia dúvidas porque no Skype o som ficou mais baixo, por isso, acabei por ler a história ao mesmo tempo que silencieei o vídeo. Seguidamente, fiz questões de pós-leitura onde perguntei: “Qual era o desejo do narrador desta história?”; “Onde decorria a ação?”; “O que aconteceu nesta história?” e “A que se refere o autor quando diz que “as pessoas diziam que ele saíra da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior que o seu tamanho”?”. Quando me apercebi que todos tinham compreendido, li a ficha criada por mim para ver se alguém tinha dúvidas, uma vez que iriam realizá-la no fim da telescola, durante o trabalho autónomo de Português. Um dos exercícios consistia em realizar um resumo da história em poucas linhas, pelo que os alunos fizeram e enviaram para eu corrigir e, como vi que alguns tiveram dificuldades, utilizei a hora de sexta-feira de estudo acompanhado para fazer com eles um resumo.

Para iniciar o resumo da obra perguntei: “Como acham que este resumo deve começar?”, ao que o Abílio respondeu: “Podemos dizer que o escritor queria escrever uma história para crianças e não tinha as qualidades necessárias”, pelo que o questioneei: “E quais eram essas qualidades?” e o Lúcio disse: “Dizer as coisas de forma bonita e bem explicada”. De seguida perguntei: “Como era então a história?” e o Tarciso respondeu: “Havia um menino que encontrou uma flor a morrer e decidiu dar-lhe água até que ela cresceu muito”. (...) Depois de ouvir as ideias dos alunos procedemos à escrita do texto com base em tudo o que tinha sido dito (Registo contínuo, 8 de maio de 2020).

Esta parte da atividade, que não estava planeada, mas surgiu das dificuldades dos alunos, foi muito interessante porque houve a oportunidade de fazer com que eles participassem na

escrita de um texto, o que foi muito bom para ver de que modo como interagiam com os pares na construção deste.

Aqui foi fundamental a utilização de um gravador para conseguir descrever a forma como a atividade se foi desenrolando e aquilo que tinha sido dito por todos, de modo a poder fazer os registos contínuos que apoiam as minhas conclusões. Com esta atividade pude perceber que o Tarciso, o Abílio, o Lúcio e a Emilia foram os elementos que deram mais contributos para a construção do resumo, respeitando o que foi dito pelos colegas e estando sempre dispostos a propor formas de escrever o que tinha sido dito oralmente.

## **2. Questionário “O que queremos e o que fazemos!”**

Esta atividade consistiu em responder a um questionário sobre hábitos da turma, gostos e preferências, por isso enviei o link do questionário para que os alunos pudessem responder. Depois de o fazer, expliquei por Skype o que deveria ser feito e li as questões para que eles fossem respondendo, de forma anónima, à medida que eu fui lendo. Esta atividade ajudou-me a perceber alguns hábitos dos alunos, os seus gostos e aquilo que gostariam de fazer.

Ao analisar os dados obtidos percebi que dos 12 inquiridos apenas 11 responderam ao questionário e, visto que o estávamos a realizar em conjunto, houve alguém que não respondeu, o que pode ter sido por diversos motivos, pelo que não quis insistir para que todos respondessem se não era essa a sua vontade. Percebi que 8 dos alunos inquiridos estavam a gostar da experiência de trabalhar em casa; que 3 alunos faziam às vezes o trabalho autónomo durante o tempo estipulado e os restantes 8 faziam sempre os trabalhos autónomos no tempo proposto e que existiam 2 alunos que faziam os trabalhos de casa e o trabalho autónomo acompanhados pelos pais e amigos. Para além disso, 6 alunos viam a telescola às vezes e 5 alunos que eram espectadores assíduos da telescola, por isso, apenas 2 alunos resolviam sempre os desafios propostos pelos professores da telescola, 5 dos alunos nunca resolviam os desafios e 4 alunos faziam os desafios da telescola às vezes, uma vez que não existia obrigatoriedade de ver a telescola, mas era aconselhada pelas docentes. Apenas 1 aluno não tinha contacto com os seus colegas de turma, os restantes 10 alunos estavam em contacto com os colegas através do Skype. Para combater o facto de 1 aluno não estar em contacto com os colegas, promoveu-se o contacto com as crianças através de atividades que foram sendo realizadas posteriormente.



Pude também concluir que todos os alunos sentiam que lhes era dada a oportunidade de intervir durante as aulas síncronas. Das perguntas colocadas no questionário, a que mais me interessava era a que perguntava aquilo que as crianças gostariam de realizar durante as aulas, para trabalho autónomo ou para trabalho de casa e obtive respostas do género: “Pintar um desenho”, “Textos e resumo de textos”, “Fazer uma pintura”, “Fazer o texto com cartas”, “Ler livros”, “Fazer um texto do verão”, “Trabalhos como estes” – penso que se referia ao questionário online, “Exercícios com bolas em Educação Física”, “Desenho”, “Fichas de leitura” e “Fichas”. Esta última questão ajudou-me a ter algumas ideias acerca de futuras atividades que poderia fazer com os alunos, tendo em conta os seus interesses, para deste modo tentar perceber o envolvimento da turma nas atividades.

### **3. Atividade “Resolução de Problemas sobre Áreas e Perímetros”**

Para iniciar esta atividade decidi mostrar um vídeo feito por mim em que demonstrava como fazer medições e mostrava que a temática que estávamos a abordar, as áreas e perímetros, tinha uma utilidade para a nossa vida quotidiana. De seguida, pedi-lhes que respondessem a uma ficha autonomamente, visto que era dia de trabalho autónomo, e disse-lhes que se tivessem dúvidas poderiam ligar-me ou perguntar por mensagem. Durante esse tempo o Dinis perguntou-me: “Professora, o que é um rodapé?” e eu respondi-lhe: “O rodapé é um pedaço de madeira que se coloca à volta das paredes, junto ao chão”. Mais tarde o mesmo menino questionou-me: “E um vitral? É um vidro?” e eu respondi: “Exatamente, é um pedaço de vidro que é fixo e pode ser pintado de várias cores”.

Mais tarde, quando todos disseram que já tinham resolvido a ficha, eu enviei-lhes a correção e expliquei-lhes o passo seguinte, que consistia em utilizar a última questão da ficha onde cada um teria que medir uma parte da casa para construir um problema em que se utilizasse o perímetro ou a área. Expliquei-lhes que no dia seguinte iríamos fazer um sorteio para atribuir a cada aluno o problema de um colega que teriam de resolver. A turma ficou tão entusiasmada que queria fazer de imediato o sorteio, no entanto, não tínhamos tempo porque tinham de ir assistir à telescola e, a seguir, teriam trabalho autónomo de Estudo do Meio. Eu fiz a correção dos problemas e na aula seguinte fiz o sorteio deles pois os alunos estavam impacientes, tão impacientes que logo no início da aula o Tarciso perguntou: “Vamos fazer o sorteio esta aula?”.

Esta atividade correu muito bem porque estavam todos cheios de vontade de a fazer e houve até alunos que gravaram vídeos a fazer as medições, tal e qual como eu mostrei no vídeo inicial, e outros que resolveram mais do que um dos problemas dos colegas.

Os recursos utilizados por mim foram os vídeos que permitiram uma melhor perceção acerca do modo como eram feitas as medições, os registos contínuos e as respostas dadas. Estes recursos permitiram-me perceber que apenas a Márcia não mostrou verdadeiro entusiasmo na resolução de um problema do colega sorteado e os restantes envolveram-se bastante em toda a dinâmica da medição de partes da casa, da construção dos problemas e da resolução dos mesmos.

#### **4. Atividade “Conhecer as Atividades Económicas”**

A atividade consistia em dar a conhecer as atividades económicas, na área do Estudo de Meio, e para tal utilizei como suporte um power point que foi feito com o auxílio do manual adotado pela escola, para que os alunos estivessem atentos e não preocupados em passar o que lá estava escrito. Para além disso, utilizei um vídeo da escola virtual pois percebi que eles adoravam e mostrei-lhes um vídeo chamado “Aquametragem”, de Marina Lobo, que ganhou um prémio das Nações Unidas relacionado com o meio ambiente, e que mostrava uma Estação de Tratamento de Águas Residuais (ETAR), coisa que estava a ser falada. Ao longo da aula fui fazendo perguntas, pedi aos alunos para lerem algumas coisas, principalmente os menos participativos, como a Laura, o Dinis e o José.

Penso que criei um power point apelativo e que promovia a participação, uma vez que, no final de um grupo de teoria, fazia um pequeno questionário para consolidar os conteúdos que tinham sido abordados e os alunos pareciam entusiasmados com a análise de mapas. O questionário era uma espécie de jogo com opções, que fez com que os alunos se unissem para chegar a uma solução visto que havia hipóteses muito parecidas e era necessário excluir as que não eram corretas. Deste modo, foi notável o espírito de entreajuda existente durante as duas sessões que esta atividade durou e foram alcançados os principais objetivos que eram o ensino de uma temática presente no currículo e a promoção da participação de todas as crianças.

Como esta intervenção foi feita em dois dias, um em cada semana, optei por começar a aula da segunda semana colocando questões direcionadas a vários alunos e questões para alunos específicos. Verifiquei, com o auxílio de uma gravação, que na generalidade, todos os alunos tinham compreendido bem o que foi ensinado na aula anterior. No entanto, penso que o

Tarciso e o Sílvio se destacaram, uma vez que queriam dar todas as respostas. Quando verifiquei que os alunos em questão não estavam a deixar os restantes colegas intervir, optei por fazer questões direcionadas aos alunos, de modo a evitar que os alunos referidos respondessem a todas as perguntas.

A análise das respostas dadas pelos alunos permitiu-me perceber o modo como estes estavam envolvidos na atividade que estava a ser feita e percebi que a Laura, o Dinis, a Márcia e a Fabiana não respondiam às questões de forma tão estruturada e segura como os restantes colegas, limitando-se a dizer aquilo que era estritamente essencial.

### **5. Atividade “Aula de Educação Físico-Motora”**

Uma das atividades criadas por mim consistiu numa aula de Educação Físico-Motora cuja temática foi Atividades Rítmicas Expressivas (Dança), uma vez que este é um dos conteúdos a abordar segundo o *Programa de Expressão e Educação do 1º ciclo do Ensino Básico* e ainda não tinha sido tratado no ano letivo em questão, sendo a área da Educação Físico-Motora da responsabilidade de uma das professoras titulares. Para além disso, observei que este era um tema do interesse dos alunos porque quando uma das professoras de Educação Físico-Motora da telescola criou uma coreografia, os alunos adoraram.

Como esta era uma aula assíncrona, enviei três vídeos para alunos verem e tentarem fazer, um com a parte do aquecimento, outro com a parte fundamental da aula e o terceiro vídeo continha o arrefecimento. Enviei, ainda, na planificação dos alunos a descrição de todos os exercícios para facilitar a execução dos mesmos.

Na parte inicial da aula referente ao aquecimento, utilizei exercícios que os alunos já costumavam fazer para evitar que alguém se lesionasse e pensando sempre nas condições e materiais que cada um tem em casa. Já na parte fundamental, criei uma coreografia que se relacionava com a utilização de objetos do nosso quotidiano, como por exemplo, pacotes de arroz e rolos de papel higiénico, para tornar a aula mais apelativa. Pedi aos alunos que fizessem os passos indicados com recurso aos materiais e quando já soubessem todos os passos, colocariam os materiais de lado e fariam a dança sem eles. Por fim, na parte final ou de relaxamento, tentei criar exercícios simples, mas que mais uma vez fossem conhecidos de todo o grupo.

Infelizmente, devido à situação de confinamento, não obtive grandes informações acerca dos resultados desta atividade, sendo que apenas três alunos referiram que se divertiram imenso durante a realização da mesma.

## **6. Atividade “Festejar o Dia Mundial da Criança”**

Para festejar o Dia Mundial da Criança propus aos alunos a realização de uma atividade que consistia em fazerem bolas de sabão com açúcar e em criarem formas de fazer essas bolas utilizando palhinhas e garrafas recortadas e decoradas. Como recursos de apoio fiz um vídeo em que fazia a experiência passo por passo e, para além disso, fiz um protocolo experimental com todos os passos e os materiais. As professoras e eu incentivamos os alunos a mandar fotografias da experiência para também percebermos quem fez as maiores bolhas e quem realmente fez a atividade.

A Emília mandou para o grupo de Skype as imagens das experiências e disse: “Aqui estão as minhas bolas de sabão” e eu perguntei: “Gostaste da experiência?” e a menina respondeu: “Sim! Muito! Até o meu irmão fez para ele.”. Ao ver esta resposta disse: “Que bom, fico mesmo muito contente” de modo a poder dar um *feedback* positivo a esta aluna, que na minha opinião, tanto precisa (Registo contínuo, 1 de junho de 2020).

Esta situação demonstra que a aluna em questão não só se envolveu na realização da atividade como também envolveu o seu irmão mais novo. Outro exemplo de que os alunos se divertiram a realizar a experiência foi “Quando o Abílio me mandou as fotografias com o resultado da experiência das bolas de sabão com açúcar perguntei-lhe: “Achaste giro?” e o aluno disse: “Sim, adorei!” (Registo contínuo, 1 de junho de 2020).

Durante a realização da atividade, por algum motivo a Laura não conseguiu fazer a atividade e eu tentei ajudá-la:

A Laura disse que não estava a conseguir ver o vídeo, por isso disse: “Ó professora, eu não consigo fazer muito bem” e eu perguntei: “Porquê meu anjo? Tiveste dificuldade em alguma parte?”, ao que ela me respondeu: “Sim, eu não consigo”. Ao ver o que a Laura estava a dizer, tentei perceber o que é que ela não estava a conseguir fazer: “Mas não consegues fazer a mistura, é isso?” e a menina disse que sim. Tentei explicar à aluna todos os passos mesmo tendo ela acesso a um protocolo e, no fim, penso que ela conseguiu realizar a experiência (Registo contínuo, 1 de junho de 2020).

De um modo geral penso que a atividade correu bem, mas poderia ter corrido melhor caso estivéssemos na escola, pois aí poderíamos concretizar a nossa ideia de eleger as maiores bolhas de sabão e até atribuir um prémio.



Figura 33: Realização da experiência recorrendo a uma palhinha



Figura 34: Realização da experiência recorrendo a uma parte de uma garrafa

Os recursos utilizados por mim para a concretização desta atividade e análise da mesma foram os registos de vídeo e fotográficos e as notas de campo, que me foram úteis na explicação da forma como as coisas poderiam ser feitas e na perceção dos alunos que se demonstraram mais participativos, contribuindo com imagens e comentários com o *feedback* do processo.

## **7. Atividade “Quem sou eu?”**

A atividade “Quem sou eu?” tinha como objetivo a perceção dos alunos acerca de si mesmos e acerca dos seus colegas, visto que já estavam afastados há imenso tempo. Esta comportava a realização de um texto em que cada aluno deveria fazer a sua caracterização em suporte escrito, com características físicas e psicológicas e, posteriormente, o seu autorretrato. Depois de explicar o que era para fazer desligamos a chamada de Skype e os alunos ficaram com a tarefa de enviar esta atividade dentro de um prazo estipulado em conjunto. Mais tarde, soube que a Associação de Pais ia caracterizar todos os alunos para colocar no livro de finalista, por isso sugeri que utilizássemos este trabalho porque acreditava que o livro teria muito mais valor com a caracterização feita por cada um, do que feito por pessoas que não conhecem muito bem os alunos. A professora Carla partilhou a ideia com a Associação de Pais e eles aceitaram de bom grado.

Após a correção dos textos, criei cartões com a mesma estrutura em que eram ditas as características de cada aluno e os colegas tinham de adivinhar a quem se referiam, adaptando o jogo “Quem é quem”, mas utilizando como personagens do jogo os elementos da turma.

Penso que a atividade correu bastante bem porque os alunos demonstraram-se bastante motivados em descobrir a quem se referiam os cartões. Verifiquei, ainda, que por vezes eles

repetiam nomes que já tinham saído, talvez porque consideravam que existiam pessoas parecidas e que só poderiam ser distinguidas através das características psicológicas.

Em certo momento eu estava a ler o cartão referente à Márcia que dizia que esta tinha cabelos e olhos castanhos e alguém disse que era a Manuela, ao que o Dinis respondeu: “Não pode ser a Manuela porque ela tem cabelo loiro, por isso não tem cabelo castanho” (Registo contínuo, 22 de junho de 2020).

Achei esta situação muito interessante porque verifiquei que a turma se ia ajudando e escolhiam alunos em conjunto, confrontando características, o que fez com que se verificasse o espírito de entreajuda e se estimulasse a participação da grande maioria dos alunos.

Os instrumentos de recolha de informação utilizados foram as gravações, notas de campo e análise das respostas dadas, pois estes me permitiram retirar conclusões. Uma das mudanças atingidas com esta atividade foi a nível de participação do Dinis, uma vez que este aluno se mostrava sempre muito calado, distraído e pouco interessado nas coisas que iam sendo feitas. Contudo, nesta atividade demonstrou uma enorme vontade de participar, ajudando inclusive os companheiros a descobrir a que pessoas se referiam os cartões criados.



Figura 35: Parte da frente dos cartões



Figura 36: Parte de trás dos cartões

### 4.3. Obstáculos à participação das crianças

A escolha do tema de projeto de investigação-ação surgiu após verificar que ocorriam situações onde era possível perceber que as crianças não participavam todas da mesma forma,

e quando digo crianças refiro-me também aos alunos que frequentavam o 1.º ciclo do Ensino Básico porque antes de serem encarados como alunos devem ser encarados como crianças.

O artigo 12º da *Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989)* defende que a criança deve ter uma posição participativa face à tomada de decisões e aos desafios da sociedade. Contudo, as escolas ainda são “caracterizadas pelo autoritarismo e por uma centralização e verticalização do poder” (Tomás & Gama, 2011: 4), sendo o adulto responsável pela transmissão de conhecimentos e a criança o sujeito passivo. No fundo, “o aluno é sempre visto como algo extrínseco à produção do próprio acto educativo, limitando-se a «sofrê-lo» ou a «consumi-lo», conforme a metáfora utilizada” (Barroso, 1998: 11 *apud* Tomás & Gama, 2011: 4), isto é, os professores ensinam e os alunos assimilam conhecimentos, sem se questionarem e, nas avaliações limitam-se a dizer apenas aquilo que lhes foi ensinado.

Em Portugal, também as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997)* e a Lei-Quadro de Educação Pré-escolar (Lei n.º 4/97) defendem o direito da participação da criança (Lopes, Correia & Aguiar, 2016: 85), havendo já estudos que demonstram que a qualidade dos contextos educativos está ligada às oportunidades de participação (Sheridan, 2007; Sheridan & Samuelsson, 2001 *apud* Lopes, Correia & Aguiar, 2016: 86).

Segundo Hart (1992), para que haja participação é necessário o respeito por um conjunto de condições, como por exemplo, as características da criança, as oportunidades educativas das crianças, entre outras (Hart, 1992 *apud* Tomás & Gama, 2011: 8).

As práticas educativas centradas nos adultos são outra condicionante da participação, pois os adultos entendem-na de forma diferente, podendo tomar decisões pelas crianças achando que é o mais acertado a ser feito. Por vezes, a participação infantil pode ser prejudicial para a criança, caso o adulto tenha uma ideia distorcida acerca deste conceito, pois os adultos exercem controlo sobre as crianças, manipulando-as de modo a que estas façam o que eles têm em mente e aproveitam-se das crianças, não havendo, por isso, participação efetiva.

O tempo é um dos fatores responsáveis pela falta de participação das crianças pois cada vez mais a criança passa um maior número de horas na escola. Para além disso, existem várias disciplinas, conteúdos programáticos extensos, exames e a escolarização precoce dos alunos, havendo menos tempo para outras coisas, também elas importantes (Tomás & Gama, 2011: 8).

Outro fator influenciador da participação é a existência de vários sentidos de participação pelo que existem docentes que acreditam que participar engloba o facto de a criança estar

presente, não se preocupando com o facto das crianças participarem no contexto educativo (Tomás & Gama, 2011: 9).

O facto de as crianças acharem que não fazem parte de um grupo social ou de acharem que podem ser discriminadas pelas suas convicções pode influenciar a sua participação, pois estas não se sentem seguras para exprimir as suas ideias e opiniões.

A participação também é afetada pelo tipo de organização da instituição porque as crianças têm o direito de eleger um representante que depois deve estar presente na construção dos documentos formais da instituição, como por exemplo, a escrita do regulamento interno e a construção do Plano Educativo. O verdadeiro problema reside no facto de isto não acontecer na prática na maior parte das instituições. Contudo, durante a minha experiência de estágio numa instituição de Educação Pré-escolar pude verificar que houve a preocupação em envolver as crianças na construção do Projeto Educativo.

Um dos momentos que mais gostei foi quando a educadora Elsa decidiu questionar as crianças acerca daquilo que eles mais gostavam na escola, do que menos gostavam e do que gostavam de ter para, deste modo, recolher informações importantes para a construção do Projeto Educativo. Em muitos jardins de infância ouvimos falar acerca da importância de dar voz às crianças, mas muitas vezes não vemos isso a acontecer. No entanto, esta instituição destaca-se por ouvir as crianças, por isso, a educadora Elsa decidiu perguntar às diversas crianças aquilo que mais gostavam quando vinham para a escola, obtendo respostas do tipo: “Horta”, “Brincar na lama”, “Desenhar na escola”, “Brincar lá fora”, “Aprender”, “Andar de Bicicleta”, “Floresta”, entre outras. De seguida, as crianças disseram aquilo que menos gostavam quando vinham para a escola obtendo-se respostas em que as crianças diziam que não gostavam quando os colegas ferravam, se magoavam ou se agrediam e que não gostavam de ver lixo no chão. Estas respostas levam-me a pensar que estas crianças estão cientes do mundo que as rodeia, reconhecem os comportamentos menos corretos e demonstram consciência planetária. Por fim, a educadora perguntou de que coisas que as crianças gostavam que existissem na escola para gostarem ainda mais dela e os resultados foram: uma pista de skate, um trampolim, um gato, um carro de corrida, ir mais vezes à floresta, um robot, uma casa na árvore, uns matraquilhos, paredes coloridas e mais jogos para brincar lá fora. Estas ideias foram ditas aos pais para que estes percebessem aquilo que os filhos gostariam de ter e para que pensassem se era viável arranjar recursos para obter algumas destas coisas da lista (Registo contínuo, 29 de outubro de 2019).

Em situações que envolvem grupos heterogéneos, caso do contexto de Educação Pré-Escolar, existe uma tendência para as crianças mais velhas se sobreporem às crianças mais novas, uma vez que têm mais facilidade de resposta e conseguem fazê-lo mais depressa. Por outro lado, as crianças mais novas não conseguem prestar tanta atenção a determinadas situações durante grandes períodos de tempo, sendo um bom exemplo o registo que se segue:

Quando estávamos a fazer os registos, a Paula não estava com atenção, quis levantar-se para ir limpar o nariz e, para ela não perturbar o desenrolar da atividade, dei-lhe um lenço visto que ando sempre com eles no bolso. Quando lho dei, verifiquei que esta não limpou o nariz, por isso, perguntei-lhe: “Tu não queres limpar o nariz?” e aí ela pegou no lenço o fingiu que estava a limpá-



lo. Passado algum tempo, abriu o lenço em cima da mesa e eu disse-lhe que se ela tinha limpo o nariz, não podia colocá-lo ali para não contaminar a mesa. Aí ela perguntou-me se poderia colocar o lenço no lixo e eu disse-lhe que deveria guardá-lo no bolso para uma próxima vez. No entanto, algum tempo depois, ela queria levá-lo ao lixo porque dizia que ele ficava a aleijá-la nas calças (Registo contínuo, 15 de novembro de 2019).

Nesta situação, decidi que deveria intervir e não deixar que a Paula se levantasse porque verifiquei que esta criança tinha por hábito fazer isto todos os dias na hora dos registos, tempo este tão importante. Normalmente teria deixado que a criança fosse livremente buscar o lenço, mas como isto tinha sido uma atitude recorrente optei por não deixar que o fizesse. Embora saiba que as crianças por vezes têm necessidade de se levantar por se cansarem de estar na mesa, achei que a Paula deveria compreender a importância de respeitar o colega que estava a fazer os registos.

É importante perceber que os contextos de grupos heterogéneos não são, por si só, inibidores da participação, uma vez que estes podem ser excelentes contextos para a promoção da participação e para a aprendizagem das crianças mais novas através do contacto com crianças mais velhas.

Segundo a Inter-Agency Working Group on Children 's Participation (2008), existem alguns entraves à participação das crianças, tais como,

“a confusão entre os adultos relativamente ao conceito de participação; as barreiras culturais quanto a participação das crianças; a resistência dos adultos a participação das crianças; a falta de vontade de partilhar o poder com as crianças; o predomínio de visões sociais que impedem os adultos de ver as crianças e os jovens como atores sociais e políticos; e a falta de capacidade dos adultos para promover a participação das crianças” (Inter-Agency Working Group on Children 's Participation, 2008 *apud* Lopes, Correia & Aguiar, 2016: 84).

Posto isto, a participação das crianças pode ser influenciada por vários fatores, cabendo ao adulto a importante tarefa de criar oportunidades e espaços e arranjar tempo para que as crianças possam participar efetivamente, sem que haja influência de fatores que são entraves à participação infantil.

## **Capítulo V – Considerações Finais**

Este capítulo é uma síntese do projeto desenvolvido ao longo de quase um ano de Prática de Ensino Supervisionado (PES), em dois contextos distintos, um de Educação Pré-Escolar com um grupo heterogéneo e outro numa turma de 4.º ano do Ensino Básico.

Neste capítulo será abordada a participação em grupo onde falarei dos grupos observados, responderei aos meus objetivos de investigação e mostrarei indícios que comprovam as conclusões que foram retiradas.

Para além disso, falarei acerca do meu desenvolvimento profissional e pessoal, abordando dificuldades, coisas que aprendi e falando um pouco sobre a minha experiência de estágio em tempos de pandemia com recurso ao ensino à distância.

### **5.1. Participação em grupo**

Terminado o projeto de investigação-ação não poderíamos deixar de falar acerca das conclusões retiradas com a concretização do mesmo. O estudo da participação das crianças ocorreu de duas formas distintas, em contexto de jardim de infância procedeu-se à observação de um grupo heterogéneo, enquanto que em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico a observação foi feita num grupo homogéneo.

Em contexto pré-escolar houve a preocupação com o facto de perceber se as crianças compreendiam a importância da participação de todos no contexto educativo, pelo que ao longo das semanas observei que as crianças percebiam a importância das contribuições dos seus colegas para o enriquecimento das aprendizagens. O seguinte registo demonstra isso mesmo, que as crianças se ajudam mutuamente, partilham ideias e entendem que os contributos dados pelos seus pares são importantes.

Ao definir o seu plano de ação, o António disse: “Eu vou para as experiências e vou fazer plantas como a Sofia” e a Educadora incentivou: “Boa, vais fazer uma plantação” e o António respondeu: “Vou fazer terra, água, milho, raízes de milho. E já pedi à Sofia e ela vai-me dizer como tenho que fazer” (Registo Contínuo, 5 de novembro de 2019).

Já relativamente aos obstáculos subjacentes à participação de todos os elementos do grupo, foi possível verificar que ocorriam situações em que os elementos mais velhos do grupo ou as crianças que normalmente mais participavam não deixavam que outros elementos participassem como gostariam.

Após a observação destas situações procedeu-se à definição das estratégias para a promoção da participação de todos os elementos do grupo, que era um dos objetivos de

intervenção pedagógica, estratégias estas que podem ser definidas por: dar voz às crianças; mostrar a todo o grupo que as suas opiniões são fundamentais no quotidiano educativo; criar atividades que tenham surgido por sugestão das crianças ou que pudessem ser interligadas com algo que tenha sido abordado; juntar crianças mais participativas com crianças menos participativas, entre outras estratégias. A utilização destas estratégias tornaram possível a análise da implicação das crianças na realização de atividades, pelo que esta implicação deve ser classificada tendo em conta os “indicadores de participação”: “concentração”, “energia”, “complexidade e criatividade”, “expressão facial e postura”, “persistência”, “precisão”, “tempo de reação”, “satisfação” e, ainda, “expressão verbal” (Portugal & Laevers, 2010: 27-28).

Para proceder à análise dos níveis de implicação das crianças foquei-me em vídeos feitos sobre atividades das crianças, na análise dos mesmos e em situações que observei, de modo a poder classificar os níveis de envolvimento das crianças.

Na primeira situação, o “Jorge” estava a brincar na área dos jogos:

O Jorge está na área dos jogos a montar um puzzle, no entanto, vai vendo tudo o que se passa à sua volta, como por exemplo, observa-me a puxar as mangas da Paula para cima em vez de se concentrar na atividade ou fica simplesmente parado a olhar para o vazio. Quando reparei que a criança estava a ficar desmotivada, perguntei-lhe se não iria acabar o puzzle e ele respondeu: “Eu não consigo”. Ao ouvir isto, decidi motivá-lo dizendo que ele era capaz e para voltar a tentar. No final, o Jorge conseguiu acabar o puzzle (Registo contínuo, 13 de novembro de 2019).

Com base neste registo e naquilo que vi durante o tempo em que a criança esteve a realizar a atividade, classifiquei-a como estando no nível 3 da escala de envolvimento, uma vez que demonstrava estar envolvida na atividade embora lhe faltassem alguns indicadores de implicação, como por exemplo, a concentração, o prazer e a motivação (Portugal e Laevers, 2011: 28-30). Com o exemplo acima é possível verificar que a criança em questão não estava concentrada porque olhava para outras coisas em vez de se focar totalmente; faltou-lhe motivação, por isso a estratégia utilizada por mim foi a tentativa de motivar o Jorge para continuar o puzzle e não verifiquei o prazer da criança na realização do mesmo.

O segundo registo diz respeito a uma situação que ocorreu na área da expressão plástica:

O António está na área da expressão plástica a pintar utilizando carimbos e rolos, virando-se diversas vezes para mim (provavelmente porque reparou que o estava a gravar), interrompendo a atividade. No entanto, mostra-se envolvido e motivado com a sua atividade (Registo contínuo, 13 de novembro de 2019).

Nesta situação, penso que teria sido benéfico utilizar uma forma mais discreta de gravação e observação das crianças sem que estas entendessem os momentos específicos em que isto ocorria, pois acredito que, por vezes, o facto de estas se sentirem observadas pode desconcentrá-las ou modificar os resultados.

O terceiro registo foi gravado no parque:

O Nelson está no parque exterior à instituição, sentando num daqueles animais que baloçam a fingir que lê um daqueles livros que são dados gratuitamente na compra de um menu de criança no Mcdonald´s. À medida que lê, vai folheando o livro e quando a Margarida vai ver o que este está a fazer, não interrompe a atividade, nem sequer para ver aquilo que os outros colegas estão a ver (Registo Contínuo, 14 de novembro de 2020).

Quando verifiquei que a criança já tinha terminado o que estava a fazer, decidi questioná-lo acerca daquilo que este estava a fazer e ele explicou-me que estava a ler um livro sobre dinossauros que tinha recebido no Mcdonald´s. Penso que outra estratégia que eu poderia ter utilizado seria pedir que o “Nelson” me contasse a história.

Ao analisar esta situação classifico o envolvimento da criança como sendo nível 4, que é atribuído

“às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada.” (Portugal e Laevers, 2011: 29).

Por fim, foi necessário perceber de que forma as atividades propostas promoveram a participação de todas as crianças, sendo que esta foi verificada através da mudança de comportamentos dos elementos do grupo.

Ao longo do tempo, verifiquei que existiam bastantes irmãos e que a dependência entre eles era um fator bastante perturbadora, uma vez que, parecia haver uma dependência entre eles o que tornava difícil separá-los e, outras vezes, o irmão mais velho tinha tendência para ‘abafar’ o mais novo. Posto isto, poucas eram as crianças mais velhas que poderiam ajudar os colegas a realizar atividades e projetos, entre outras coisas, destacando-se a Sofia, o António e, por vezes, o Marco. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), uma das estratégias de transição das crianças para o Jardim de Infância é mesmo esta:

*“Pedir a colaboração das crianças mais velhas ou que já frequentaram o jardim de infância no ano anterior – planear em conjunto como receber os que chegam constitui uma situação de aprendizagem social de que os “novos” e os “antigos” podem beneficiar.”* (Silva et al., 2016: 99).

Ao observar as crianças referidas, percebi que estas eram as mais participativas do grupo, uma vez que já conheciam as rotinas e serviam de exemplo para os colegas. No entanto, no caso da Sofia e do António, era preciso controlar as suas intervenções, caso contrário, as outras crianças não teriam oportunidade de participar. A observação destas situações e de situações onde algumas crianças não falavam em grande grupo fez com que ficasse interessada em investigar esta temática tão pertinente e de suma importância.

Embora tenha criado um grupo focal com elementos com diversas especificidades, estive sempre atenta às evoluções das restantes crianças. Verifiquei que aos poucos as crianças foram compreendendo a rotina e, com esta evolução, foram-se introduzindo novos registos característicos do Movimento da Escola Moderna (MEM), como por exemplo, o mapa de presenças, o diário de grupo e o plano semanal.

Como disse anteriormente, o António, a Sofia e o Marco, são das crianças mais participativas, daí achar que estas três deveriam fazer parte do meu grupo focal, de modo a verificar de que forma estas ajudam e influenciam os outros colegas. No caso do António, este era demasiado participativo, não dando espaço para os outros falarem, daí termos de utilizar estratégias como encurtar o seu tempo de fala ou atribuir-lhe algumas tarefas mais mundanas para que este não cortasse as palavras dos colegas. Já a Sofia é um excelente exemplo, sabe fazer as coisas de forma equilibrada, conhece as rotinas e mostra preocupação em ajudar os colegas a superar as suas dificuldades. Por outro lado, o Marco era uma criança que falava bastante, mas de forma a chamar a atenção para si, e pude verificar que ao longo das semanas ele evoluiu de modo a tornar-se mais amigo, mais compreensivo e mais respeitoso. No entanto, acredito que ainda existe um longo trabalho pela frente no que toca à temática da resolução de problemas, visto que a criança ainda acredita que o mais justo é fazer aquilo que nos fizeram a nós, mesmo sabendo que não é o mais correto.

No diário de grupo, o Marco tinha colocado que não tinha gostado de uma coisa e foi-lhe dada a oportunidade de explicar o que não tinha gostado na semana anterior. O Marco disse: “O Paulo arranhou-me e eu não gostei. E disse que me ia tirar a folha” (...) e a Sofia perguntou: “O que é que tu sentiste?” (...). No meio de toda a conversa ficamos a saber que o Gabriel deu um pontapé ao Marco e este atirou-lhe os óculos ao chão. Ao ouvir isto a Educadora decidiu questionar as crianças: “Qual a vossa opinião sobre aquilo que aconteceu?” e o António respondeu: “Eu acho que o Marco foi um bocado mauzinho.” e o Marco defendeu-se dizendo: “Eu estava com a folha na mão e o Paulo veio tirar-me, arranhou-me e depois o Gabriel deu-me um pontapé”. Depois disto, a Paula decidiu dar a sua opinião dizendo: “Tens de pedir desculpa” e o Marco respondeu: “Eu não pedi desculpa porque o Gabriel fez de propósito”. Ouvindo isto, o António disse: “Mas tu tens que dizer, tu és o mais velho percebes?” e o Marco defendeu-se: “Eles é que me fizeram” e o António continuou a insistir: “Tu também deves pedir desculpa”. O Marco continuou a dizer que tinha razão e aí a Sofia interveio, dizendo: “Quando ele te deu um pontapé tu deverias ficar calmo,

pedir desculpa como o António estava a dizer”. Mesmo com a intervenção da Dra. Rute, psicóloga do agrupamento, e dos colegas, o Marco continuou a achar que tinha razão (Registo contínuo, 10 de dezembro de 2020).

Também faziam parte do meu grupo o Jorge, o Luís e o Nelson que eram pouco participativos, não tendo grande papel no quotidiano educativo. Penso que o Jorge se tornou mais atento às atividades à sua volta, pois de início parecia um pouco perdido no espaço. Já o Luís deixou de ser aquela criança tímida que sabia as respostas para tudo, mas que só as dizia à minha beira, transformando-se num elemento bem mais envolvido nas atividades. O caso do Nelson foi daqueles onde verifiquei uma maior mudança, penso que o afastamento do irmão lhe fez bem e que, após 15 semanas, este não é o mesmo que eu conheci. Está sempre bastante envolvido naquilo que faz, já participa mais e conseguiu reivindicar a sua vez para falar, coisa que eu achei que nunca fosse acontecer. Por fim, falta falar da Paula e do João que eram dois elementos que me amedrontavam. A Paula é uma criança que se envolve muito pouco nas atividades, por isso, a estratégia utilizada por mim foi a tentativa de cativar a sua atenção, pensando sempre naquilo que ela gostaria de fazer. Desta forma, ao criar atividades cativantes para a criança, estaria muito mais envolvida na realização das mesmas. Já com o João é necessário questioná-lo mais e separá-lo de elementos como o Jorge, caso contrário, é muito difícil captar a sua atenção. Com esta criança, penso que funcionou muito bem a realização do audiobook pois vi verdadeira alegria quando este participou na escrita da história e quando a ilustrou.

Já no contexto da turma do 4.º ano do Ensino Básico, o trabalho de investigação acerca da participação das crianças em contexto educativo tornou-se mais difícil, visto que a maioria das semanas de estágio foram realizadas à distância, o que dificultou a obtenção de dados sobre esta temática. O facto de este estágio ter sido feito de forma sistemática, respeitando um horário e com aulas síncronas em três dias da semana, tornou possível a efetiva realização deste projeto de investigação-ação.

Um dos objetivos de investigação direcionava-se a “(ii) analisar se as crianças compreendem a importância da participação de todos”, pelo que percebi que existiam alunos como o Tarciso, que não acreditavam que os colegas tivessem algo a acrescentar. Isto ocorria devido ao facto de o aluno em questão acreditar que era o mais inteligente e que não haveria nada que os colegas dissessem que este não soubesse já.

A professora Carla disse ao grupo “Expliquem lá o que é a mitologia Grega” e o Tarciso disse: “É o estudo dos mitos dos gregos antigos e dos seus significados” e aí a Professora perguntou: “O

que é um mito?” e o rapaz respondeu: “É uma lenda”. E a docente continuou a desenvolver a conversa perguntando “E estes mitos ou lendas envolvem quem?” e, mais uma vez o Tarciso respondeu: “Deuses” e a Professora disse: “Que deuses?” ao que o Silvio respondeu: “Atena, Ares...” e o Tarciso falou por cima deste, não deixando que o seu colega falasse (Registo contínuo, 1 de junho de 2020).

Esta situação demonstra que o Tarciso quer dar a resposta a tudo, acabando por não permitir que os outros colegas tenham tanta voz. No entanto, penso que a Professora Carla fez algo muito bom pois disse: “Também podes deixar que os teus colegas, o Silvio e o Lúcio, te ajudem”.

O Tarciso é um leitor ávido e vê frequentemente o canal da National Geographic, o que faz com que possua conhecimentos das mais diversas áreas. Contudo, em vez de utilizar este conhecimento para ajudar os colegas, fazia com que o grupo se sentisse rebaixado e, muitas vezes, questionava aquilo que era dito pelas professoras de forma pouco correta. Neste caso, a participação desta criança poderia ter sido muito benéfica se tivesse sido realizada de um modo mais ponderado e com cuidado na forma como as coisas devem ser ditas pois os colegas poderiam ter aprendido bastante com este elemento. Porém, isto não se verificou, ajudando-nos a compreender e identificar comportamentos positivos ou negativos relacionados com as intervenções feitas.

Após a observação destas situações procedeu-se à definição das estratégias utilizadas para promover a participação de todos os alunos, tais como: questões direcionadas a alunos específicos para evitar que fossem sempre os mesmos a dar as respostas; a criação de um power point para abordar a temática das atividades económicas na disciplina de Estudo do meio, coisa pouco comum para o grupo; criação de vídeos com experiências ou atividades; realização de jogos; realização de questionários com o objetivo de recolher informações acerca dos interesses dos alunos; utilização de vídeos da escola virtual, entre outras coisas.

O maior obstáculo neste tempo excecional foi não ter *feedbacks* por parte de alguns alunos e não conseguir perceber, sem dúvidas, se estes estavam verdadeiramente envolvidos no que estavam a fazer. No entanto, pude verificar a existência de um grupo de alunos bastante participativo e que demonstrava interesse, dava a sua opinião, mandava os resultados do que foi feito e diziam o que tinham achado do que foi feito. Contudo, tentei sempre respeitar os objetivos de intervenção pedagógica que delineeii no início do ano; assim sendo, acredito que promovi momentos diferenciados de grande e de pequeno grupo que incentivaram a partilha de opiniões e criação de relações positivas; procurei utilizar estratégias adequadas para promover a

participação da criança em sala e em casa, e dinamizei atividades em que alunos mais participativos estiveram envolvidos com os menos participativos.

Por fim, foi necessário perceber de que forma as atividades propostas promoveram a participação de todos os alunos, sendo que esta foi verificada através da mudança de comportamentos dos elementos do grupo.

O Dinis, a Márcia e o Tomé eram, na minha opinião, os alunos menos participativos pois nem sempre faziam os trabalhos, mal respondiam às professoras, chegavam atrasados às aulas e faltavam várias vezes. O Tarciso participa bastante, no entanto acaba por tirar a vez dos colegas falarem, fazia comentários pouco apropriados e nem sempre respeitava as professoras. O Sílvio, o Abílio, o Gonçalo, a Emília e o José eram excelentes alunos, gostavam de ajudar os colegas, participavam tendo em conta os restantes colegas, faziam sempre os trabalhos propostos e demonstravam entusiasmo naquilo que ia sendo feito. O Lúcio, a Fabiana e a Manuela estavam presentes, mas praticamente só participavam quando lhes era perguntado alguma coisa, no entanto trabalhavam bem e faziam sempre os trabalhos propostos. Infelizmente, pouco pude perceber da situação da Laura, uma vez que esta só conseguiu assistir às últimas semanas de aulas quando teve acesso a um tablet. Sei que esta ia fazendo os trabalhos, mas não consegui perceber se ela conseguia acompanhar a matéria que os colegas iam dando e sei que nem sempre fazia os trabalhos propostos.

Não poderia terminar sem referir que realmente é possível promover a participação dos alunos através do ensino à distância, embora esta tarefa seja mais difícil, mas não menos recompensadora.

## **5.2. Desenvolvimento Profissional e Pessoal**

No final desta jornada em que passo a ser uma educadora e não uma aluna, penso que se torna crucial refletir sobre as experiências vividas que me fizeram evoluir quer a nível profissional quer a nível pessoal.

Durante o tempo em que estive a fazer estágio fui aprendendo diversas estratégias para se estimular a participação das crianças, para as envolver nas atividades e para manter a sua atenção, como por exemplo, construir atividades a partir dos seus interesses. Criar atividades é bastante difícil pois a internet está cheia de ideias fantásticas, o que não quer dizer que possam ser utilizadas com todas as crianças. Para mim foi difícil ter imensas ideias e não poder explorá-las pois achava que não eram do interesse do meu grupo de crianças. Houve momentos em que



me questioneei “Será que faz sentido fazer isto? Eles vão aprender o quê?”, e esta capacidade de pensar criticamente tem de ser explorada e utilizada ao longo da nossa vida profissional. No entanto, esta capacidade é fundamental pois “O tempo pedagógico necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança, o dos pequenos grupos, o do grupo todo.” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011:72). Por vezes, ocorriam imprevistos com as atividades, como por exemplo, quando num dia em que o tempo estava agradável e nada indicava que ia chover, eu decidi realizar uma atividade no exterior e necessitei de mudar tudo quando a meio desta a chuva começou a cair. Embora tivesse ficado bastante triste, penso que são situações como estas que nos fazem ser verdadeiras profissionais, uma vez que aprendi a lidar com as adversidades e adaptei a atividade colocando uma mesa no exterior, mas num espaço resguardado para, desta forma, permitir que todas as crianças pudessem realizar a atividade. Penso que estes tipos de imprevistos me ajudaram a planejar futuras planificações pois me fizeram pensar que as coisas nem sempre correm como o planeado e não é por isso que devem deixar de ser feitas.

Ao longo deste estágio foram surgindo excelentes oportunidades de aprendizagem que, infelizmente, os meus colegas não devem ter conseguido vivenciar, em que tive que gerir sozinha todo o grupo durante uma semana e em que estive responsável pelas crianças, algumas tardes e algumas manhãs, sem a presença da educadora. São momentos como estes que nos fazem crescer verdadeiramente como profissionais, que nos fazem questionar as nossas práticas e nos levam a perceber que fazer com que a criança tenha um papel ativo na sua aprendizagem é difícil, mas não é impossível. Não podemos ter uma prática que não é fundamentada, daí eu dar tanta importância à formação que tenho recebido ao longo dos anos na Universidade do Minho.

Para além de tudo o que disse, aprendi a lidar com situações de conflito, pois numa primeira fase eu sentia-me compelida a intervir, entretanto, compreendi que devo deixar que sejam as crianças a tentar resolver o assunto. Ou seja, deve-se potenciar um momento de conversa entre os intervenientes e, caso estes não se entendam, devo pedir a opinião dos colegas para perceber de que forma o assunto deve ser resolvido. Compreendi que as crianças são capazes de resolver problemas e que, por vezes, basta apenas dar um pequeno empurrão e só em último recurso é que devo intervir.

Relativamente à Prática de Ensino Supervisionado (PES) realizada à distância devido à pandemia que levou ao encerramento das escolas e dificultou o meu papel e o das professoras,

acredito que esta fez com que eu evoluísse e me adaptasse rapidamente às mudanças, pelo que desenvolvi imensas competência informáticas, aprendi a adaptar aquilo que queria trabalhar aos materiais que tinha ao meu dispor, e tentei fazer com que a minha presença fosse uma ajuda, tanto para as professoras como para os alunos, tentando não sobrecarregar ninguém.

Uma das minhas maiores tristezas foi o facto de não poder colocar em prática algumas atividades e coisas que tinha em mente, como por exemplo a mudança de lugares dos alunos colocando os mais participativos com os menos participativos ou a adaptação das escalas de empenhamento de Ferre Leavers ao 1.º ciclo do Ensino Básico.

Para assegurar a participação das crianças no ensino à distância, acredito que é fundamental perceber os interesses dos alunos e dar-lhes efetivamente voz porque é fácil falar em participação, o difícil é mesmo fazer com que esta participação seja efetiva, uma vez que a participação é influenciada por diversos fatores. As crianças são membros ativos de uma comunidade, com voz e direito à participação, por isso mesmo os adultos têm o dever de criar oportunidades para que estas possam intervir. Não devem ser as crianças a adaptarem-se aos adultos, mas sim os adultos a adaptarem-se às crianças, por isso, neste tempo foi essencial assegurar o contacto entre os alunos, ouvir coisas que tinham acontecido, retirar algum tempo de trabalho para falarem sobre outras coisas e ouvir propostas de atividades a serem realizadas.

Uma das minhas maiores preocupações relacionou-se com o acesso às aulas, aos conteúdos, atividades e ao contato com os colegas por parte de uma das alunas que não tinha computador nem tablet. Embora as professoras fizessem chamadas telefónicas para lhes esclarecer dúvidas, não acho que essas tenham sido suficientes, uma vez que esta sempre demonstrou muitas dificuldades. O caso desta criança retrata a situação de muitas outras espalhadas pelo país, daí eu ter uma opinião tão vincada de que o ensino à distância promove desigualdades, mesmo que de uma forma inocente.

Esta foi sem dúvida uma grande experiência porque houve alturas em que duvidei de mim, duvidei de toda a minha capacidade de terminar o estágio, o que me estava a deixar verdadeiramente angustiada. Aprendi a adaptar-me às mudanças e a retirar coisas positivas daquilo que poderia ter sido muito negativo e penso que se consegui passar esta etapa, com certeza conseguirei ser uma boa profissional, pois ser uma boa profissional também exige uma grande capacidade de adaptação e superação das adversidades.

Posto isto, acredito que progredi quer a nível pessoal quer a nível profissional e que me tornei uma pessoa mais autónoma, nunca esquecendo os interesses dos alunos e dando suporte

às professoras quando necessário. Levo comigo a recordação de tudo aquilo que aprendi, transformei-me numa pessoa diferente, capaz de encarar o mundo de outro modo.

## Referências bibliográficas

- Agostinho, K. A. (2013). O direito à participação das crianças na Educação Infantil. *In Educativa*, Goiânia, v.16, n.2, pp. 229-244.
- Agostinho, K. A., Demétrio, R. & Budenmüller, S. (2015). Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. *In Zero-a-seis*, v. 7, n. 32, pp. 224-239.
- Barros, L. M. D. (2003). O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogêneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados. (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Oliveira-Formosinho, J., Trad. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação - acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355-379.
- Fernandes, Natália. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5ª série (5), pp. 5-12.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood*. Association 's approach. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra editora.
- Laevers, Ferre (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em avaliação Educacional*, São Paulo, v.25, n.85, p.152-165.
- Lemos, Ângela (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *In Cadernos de Educação de Infância*, n.º 110, pp. 5-10.
- Mesquita-Pires, C. A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de educação*, v. 2 (2), 2010, pp. 66-83.

- Niza, Sérgio (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino e S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, Coleção Infância n.º 1, 4ª Edição. Porto: Porto Editora, pp. 153-157.
- Oliveira - Formosinho, J. (2006). *Modelos curriculares para a Educação de Infância- construindo uma práxis de participação*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora, pp. 16-22.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das Crianças*, Coleção NOVA CIDInE n.º 4, 2.ª Edição Atualizada. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Luís, H. A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *In Saber & Educar*, 21/ 2016: estudos da criança.
- Rampazzo, S. (2010). Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. In *O Professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense. Produção didático-pedagógica*. Volume II. Paraná: Governo do Estado/Secretaria da Educação.
- Sarmento, T., Oliveira, M. (2020). Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. *In Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n.15, pp. 1121-1135.
- Silva, F., Rodrigues, M. R. & Botelho, F. (2014). A Investigação-ação do projeto de investigação do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Vasconcelos A. A., ed. lit. [et al.] – *Entre a teoria, os dados e o conhecimento (II): [olhares para uma realidade]*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico, 2014, pp. 61-71.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Tomás, C. & Soares, N. F. (2004). *Infância, Protagonismo e Cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância*. Forum Sociológico, nºs 11/ 12 (2.ª Série), pp. 349-361.
- Veiga, R., Ferreira, M. (2017). Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças em um jardim de infância. *In Caderno de Estudos Sociais*, v. 32, n. 2, pp. 1-29.

## Webgrafia

- Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco (2018). Carta de Missão (Anexo I da Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto). Disponível em: <https://www.aeccb.pt/projeto-intervencao-do-diretor/> (Consultado a 6 de outubro de 2019).
- Agrupamento de Escolas D. Maria II. (2016). *Projeto Educativo: Caracterização dos estabelecimentos de ensino do agrupamento*, pp. 12- 13. Disponível em: <https://www.agrupamentodmariaii.pt/index.php/agrupamento/documentos/projeto-educativo> (Consultado a 13 de abril de 2020).
- Agrupamento de Escolas D. Maria II. (2017). *Projeto Educativo. D. Maria II. Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Famalicão*. Disponível em: <https://www.agrupamentodmariaii.pt/index.php/agrupamento/documentos/projeto-educativo> (Consultado a 13 de abril de 2020).
- Bivar, A., Grosso. C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares – Ensino Básico – Matemática*. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa\\_mate\\_matica\\_basico.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_mate_matica_basico.pdf) (Consultado a 31 de agosto de 2020).
- Bivar, A., Grosso. C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática – Ensino Básico*. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa\\_mate\\_matica\\_basico.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_mate_matica_basico.pdf) (Consultado a 31 de agosto de 2020).
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf) (Consultado a 31 de agosto de 2020).
- Campos, C., Neves, A., Fernandes, D., Conceição, J. M. & Alaiz, V. (1994). Questionário na sala de aula. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Domingos Fernandes (org.). Lisboa: IIE. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/quest\\_sala\\_aula.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/quest_sala_aula.pdf) (Consultado a 20 de julho de 2020).
- Direção geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – Ensino Básico – Português*. Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf) (Consultado a 31 de agosto de 2020).

Direção geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – Ensino Básico – Matemática*.

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/matematica\\_1c\\_4a\\_ff\\_18dejulho\\_rev.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf) (Consultado a 31 de agosto de 2020).

Direção geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – Ensino Básico – Estudo do Meio*.

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf) (Consultado a 31 de agosto de 2020).

Direção geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – Ensino Básico – Artes Visuais*.

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf) (Consultado a 31 de agosto de 2020).

Direção geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – Ensino Básico – Cidadania e Desenvolvimento*. Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf) (Consultado a 31 de agosto de 2020).

Direção geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – Ensino Básico – Educação Física*. Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4\\_educacao\\_fisica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_educacao_fisica.pdf) (Consultado a 31 de agosto de 2020).

Escola de Gestores da Educação Básica (s.d.). *Participação*. Disponível em:

<http://moodle3.mec.gov.br/ufrn/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/participacao.pdf>

(Consultado a 4 de agosto de 2020).

Gomes, C. S. *et al.* (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da

Educação: Lisboa. Disponível em:

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf) (Consultado a 31 de agosto de 2020).

Kramer, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de*

*Pesquisa*, São Paulo, n.116, p. 41-49, jul., 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf> (Consultado a 20 de novembro de 2020).

- Ministério da Educação. *Organização Curricular e Programas*. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo\\_Meio/eb\\_em\\_programa\\_1c.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf) (Consultado a 31 de agosto de 2020).
- Neves, Anabela (1994). Que instrumentos utilizar na observação?. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Carlos Cardoso (org.). Lisboa: IIE. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/instrumentos\\_observacao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/instrumentos_observacao.pdf) (Consultado a 20 de julho de 2020).
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). A Pedagogia-em-participação: a perspetiva educativa da Associação Criança. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283500319\\_PEDAGOGIA\\_EM\\_PARTICIPACAO](https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACAO) (Consultado a 11 de agosto de 2020).
- Sarmiento, M. J.; Fernandes, N. & Tomás, C. (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. In Rodrigues, Davi (Org.) *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo. Summus Editrial. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3842/2/FPF\\_PTPF\\_01\\_0563.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3842/2/FPF_PTPF_01_0563.pdf) (Consultado a 22 de agosto de 2020).
- Save the Children (s.d.). A participação de crianças na Programação OCV: 1ª página de Recurso: Modelos da Participação de Crianças. In Hart, R., *Participação de Crianças: Da indicação Falsa até Cidadania*, UNICEF, 1992, 1-3. Disponível em: [https://ovcsupport.org/wp-content/uploads/Documents/Children\\_Participation\\_in\\_OVC\\_Programming\\_Resource\\_Sheet\\_1\\_Models\\_of\\_Children\\_Participation\\_3.pdf](https://ovcsupport.org/wp-content/uploads/Documents/Children_Participation_in_OVC_Programming_Resource_Sheet_1_Models_of_Children_Participation_3.pdf) (Consultado a 4 de agosto de 2020).



## Anexos

### Anexo 1: Planificação nº 1 – A Arte presente no quotidiano

<b>Estagiária</b> Ana Isabel Fernandes	<b>Supervisora</b> Teresa Sarmento	<b>Orientadora Cooperante</b> Maria Elsa Mendanha	<b>Data</b> Dias 17 e 24 de outubro
---	---------------------------------------	--	--

#### 1ª Parte - Conhecer o pintor Henri Rousseau (Dia 17 de outubro de 2019)

Atividade	Tempo	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
Executar um trabalho de desenho, pintura, recorte e colagem inspirado nas obras apresentadas de Henri Rousseau	Tempo de grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o pintor Henri Rousseau e apresentar algumas obras;</li> <li>- Reconhecer características comuns em diversas obras do pintor Henri Rousseau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar às crianças uma imagem do pintor Henri Rousseau e conversar com elas sobre o pintor;</li> <li>- Mostrar ao grupo algumas das obras deste artista e refletir com as crianças acerca das características comuns das obras apresentadas (predominância da cor verde, utilização de cores fortes, representação de animais selvagens, entre outras coisas);</li> <li>- Perguntar às crianças qual o seu animal selvagem preferido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagem do pintor Henri Rousseau;</li> <li>- Imagens de obras do pintor em questão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta do envolvimento das crianças;</li> <li>- Registos de incidentes críticos, fotográficos, vídeo e/ ou áudio.</li> </ul>
	Tempo de pequeno grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir diferentes tipos de animais;</li> <li>- Construir uma pintura inspirada nas obras de Henri Rousseau;</li> <li>- Comparar diferentes produções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo de crianças deverá ser dividido em dois grupos, 1 e 2;</li> <li>- As crianças do grupo 1 deverão desenhar o seu animal selvagem preferido numa folha de tamanho A6;</li> <li>- De seguida, serão distribuídas folhas de papel A4 e tintas, sendo que, as crianças do grupo 2 deverão fazer uma pintura da selva inspirada no pintor abordado;</li> <li>- Quando cada fase estiver terminada, os grupos mudam de atividade, ou seja, os que estavam a desenhar vão pintar e os que estavam a pintar vão desenhar;</li> <li>- Na parte final do trabalho, as crianças devem recortar o seu animal e colá-lo na sua pintura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas de papel A4;</li> <li>- Folhas de papel A6;</li> <li>- Tintas de diversas cores;</li> <li>- Pincéis;</li> <li>- Tesoura;</li> <li>- Cola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta do manuseamento dos materiais;</li> <li>- Observação direta do envolvimento das crianças;</li> <li>- Registos de incidentes críticos, fotográficos, vídeo e/ ou áudio.</li> </ul>

**2ª Parte – Visita à “Quinta das Anas” (Dia 24 de outubro de 2019)**

<b>Atividade</b>	<b>Tempo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Visita à “Quintas das Anas”.	Tempo de grande grupo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer diversos animais;</li><li>- Reconhecer as características dos animais;</li><li>- Respeitar as regras do espaço visitado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Deslocação de camioneta até à “Quinta das Anas”;</li><li>- Conhecer as regras do sítio, uma vez que, existiam diversos animais soltos pela quinta;</li><li>- Lanchar à entrada da Quinta;</li><li>- Visitar diversos espaços da quinta e conhecer os animais e as suas características;</li><li>- Regresso ao jardim de Infância.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Autocarro;</li><li>- Impermeáveis;</li><li>- Lanche.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Observação direta do envolvimento das crianças;</li><li>- Registos de incidentes críticos, fotográficos, vídeo e/ ou áudio.</li></ul>

## Anexo 2: Planificação nº 2 – Conhecer e explorar a obra “A Casa da Mosca Fosca”

<b>Estagiária</b> Ana Isabel Fernandes	<b>Supervisora</b> Teresa Sarmento	<b>Orientadora Cooperante</b> Maria Elsa Mendanha	<b>Data</b> 23 de outubro de 2019
---	---------------------------------------	--	--------------------------------------

<b>Atividade</b>	<b>Tempo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Conhecer a obra <i>A Casa da Mosca Fosca</i> e explorar as situações nela apresentadas	Tempo de grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a obra <i>A casa da Mosca Fosca</i>;</li> <li>- Reconhecer as diferentes personagens;</li> <li>- Reconhecer as características das diferentes personagens;</li> <li>- Identificar os acontecimentos mais significativos da obra;</li> <li>- Trabalhar os números ordinais e nominais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunir as crianças na carpete e colocar a caixa das histórias no meio das crianças de modo a estimular a curiosidade;</li> <li>- Mostrar às crianças a obra e dizer qual o autor e o ilustrador;</li> <li>- Contar a história utilizando estratégias como ritmo, altura, sons e movimentos.</li> <li>- Levantar questões às crianças, tais como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem é a personagem principal?</li> <li>• Quem são as personagens?</li> <li>• Qual a sequência de entrada das personagens?</li> <li>• A Mosca Fosca conseguiu fazer a sua casa?</li> <li>• Para inaugurar a casa o que fez a Mosca Fosca?</li> <li>• Quantos amigos é que a Mosca Fosca ia convidar para a sua festa?</li> <li>• Na sua mesa a Mosca Fosca poderia ter colocado mais pratos?</li> <li>• O que tinha o Sapo Larapo ao pescoço? E de que era feito?</li> <li>• Lembram-se o que é a que a Coruja fazia?</li> <li>• Porquê que o urso comeu o bolo todo?</li> <li>• Acham que a atitude do urso foi correta?</li> <li>• Qual foi a vossa personagem preferida e porquê?</li> <li>• (...)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra <i>A Casa da Mosca Fosca</i>;</li> <li>- Caixa das histórias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta do envolvimento das crianças;</li> <li>- Registos de incidentes críticos, fotográficos, vídeo e/ ou áudio.</li> </ul>

### Anexo 3: Planificação nº 3 – Conhecer o modo como as Sementes Germinam

<b>Estagiária</b> Ana Isabel Fernandes	<b>Supervisora</b> Teresa Sarmento	<b>Orientadora Cooperante</b> Maria Elsa Mendanha	<b>Data</b> 14 e 15 de novembro de 2019
---	---------------------------------------	--	--

#### 1ª Parte – Plantação de Feijoeiros em algodão (Dia 14 de novembro de 2019)

Atividade	Tempo	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
Conhecer a obra <i>Cem sementes que voaram</i> de Isabel Minhós Martins e Yara Kono, explorar as situações nela apresentadas e observar a germinação de feijões em algodão	Tempo de grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a obra <i>Cem sementes que voaram</i>;</li> <li>- Fazer inferências;</li> <li>- Identificar os acontecimentos mais significativos da obra;</li> <li>- Identificar o que aconteceu às sementes;</li> <li>- Conhecer as condições necessárias para a germinação de sementes.</li> <li>- Conhecer os números até 100;</li> <li>- Mostrar que a matemática está presente em diversas situações do quotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunir as crianças na carpete e colocar a caixa das histórias no meio das crianças de modo a estimular a curiosidade;</li> <li>- Mostrar às crianças a obra e dizer qual o autor e o ilustrador;</li> <li>- Perguntar às crianças o que elas acham que pode acontecer na obra, com base na análise do título e da capa;</li> <li>- Contar a história utilizando estratégias como ritmo, altura, sons e movimentos.</li> <li>- Levantar questões às crianças, tais como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A árvore esperou que chegassem uns dias específicos, quais eram?</li> <li>• O que aconteceu às sementes?</li> <li>• Para onde foram as 10 primeiras sementes?</li> <li>• Para onde foram as outras 20 sementes?</li> <li>• O que aconteceu às sementes que caíram no rio?</li> <li>• Onde caíram mais 10 sementes?</li> <li>• O que aconteceu a 25 das 100 sementes?</li> <li>• Que pássaro ficou com mais sementes, o gaio, o trinca-pinhões ou o melro guloso?</li> <li>• O que aconteceu a 5 sementes das 35 que sobraram?</li> <li>• O esquilo levou quantas sementes? E o menino?</li> <li>• Como morreram 7 das 10 sementes que sobraram?</li> <li>• Se havia 10 sementes e 7 morreram, quantas sobraram?</li> <li>• Porque ficou apenas 1 árvore?</li> <li>• Quem devorou os rebentos da árvore?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra <i>Cem sementes que voaram</i>;</li> <li>- Árvore em madeira decorada com folhas e pinhas;</li> <li>- Caixa das histórias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta do envolvimento das crianças;</li> <li>- Análise das respostas obtidas;</li> <li>- Registos de incidentes críticos, fotográficos, vídeo e/ ou áudio.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que fez o melro guloso às sementes que tinha levado?</li> <li>• O que tinha a rocha para fazer com que uma semente germinasse?</li> <li>• Onde guardou o gaio as suas sementes? E o que aconteceu?</li> <li>• Quantas árvores novas apareceram na floresta?</li> </ul>		
	Tempo de pequeno grupo	- Germinar feijões; - Conhecer as condições necessárias para a germinação de feijões.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuir feijões, recipientes, água e algodão pelas mesas;</li> <li>- O grupo de crianças deverá ser dividido em dois grupos, 1 e 2, de modo a facilitar a execução da atividade;</li> <li>- Forrar o fundo do recipiente com algodão e humedecê-lo com água;</li> <li>- Colocar alguns grãos de feijão no algodão húmido e colocar o recipiente num local com luz;</li> <li>- Manter o algodão humedecido durante os dias que demora a realização da experiência;</li> <li>- No final de três dias os feijões estarão germinados e as crianças poderão decidir o que querem fazer com estes feijões germinados, se querem levá-los para casa ou se querem cultivá-los na horta biológica da escola;</li> <li>- Despertar a curiosidade das crianças para a possibilidade de mudar as variáveis, mantendo um feijão no escuro ou semeá-lo na terra para ver o que acontece.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Água;</li> <li>- Feijões;</li> <li>- Recipientes;</li> <li>- Algodão esterilizado;</li> <li>- Terra;</li> <li>- Caixa escura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta do manuseamento dos materiais;</li> <li>- Observação direta do envolvimento das crianças;</li> <li>- Registos de incidentes críticos, fotográficos, vídeo e/ ou áudio.</li> </ul>

## 2ª Parte – Plantação de Feijoeiros em terra (Dia 15 de novembro de 2019)

Atividade	Tempo	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
Observar a germinação de feijões em terra	Tempo de grande grupo	- Conhecer as condições necessárias para a germinação de sementes.	- Reunir com as crianças e relembrar as três condições necessárias, abordadas com a leitura do livro, para a germinação de uma semente (luz, água e terra).		- Observação direta do envolvimento das crianças; - Análise das respostas obtidas; - Registos de incidentes críticos, fotográficos, vídeo e/ ou áudio.
	Tempo de pequeno grupo	- Plantar feijões em terra; - Conhecer as condições necessárias para a germinação de feijões.	- Distribuir feijões, recipientes, água e terra pela mesa; - Realizar a atividade em grupos, uma vez que foi realizada com um grupo enquanto que outro estava na sessão de educação física. Depois trocaram-se os grupos; - Forrar o fundo do recipiente com terra e humedecê-la com água; - Colocar alguns grãos de feijão na terra húmida e colocar o recipiente num local com luz; - Manter a terra humedecida durante os dias que demora a realização da experiência.	- Água; - Feijões; - Recipientes; - Terra.	- Observação direta do manuseamento dos materiais; - Observação direta do envolvimento das crianças; - Registos de incidentes críticos, fotográficos, vídeo e/ ou áudio.

#### Anexo 4: Planificação nº 4 – Construir um audiobook em conjunto com as crianças, criando uma história e as suas ilustrações

<b>Estagiária</b> Ana Isabel Fernandes	<b>Supervisora</b> Teresa Sarmento	<b>Orientadora Cooperante</b> Maria Elsa Mendanha	<b>Data</b> 8, 15 e 16 de janeiro de 2020
---	---------------------------------------	--	--

#### 1ª Parte: Dia 8 de janeiro de 2020

Atividade	Tempo	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
Construção de uma história utilizando os cubos das histórias	Tempo de pequeno grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar cooperativamente;</li> <li>- Criar uma narrativa a partir das categorias que surgirão através do lançamento dos dados;</li> <li>- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;</li> <li>- Partilhar sugestões;</li> <li>- Construir uma história com sentido (com início, meio e fim);</li> <li>- Desenvolver o espírito criativo das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor a um grupo de crianças a realização de um audiobook visto que existem várias crianças a tentar criar os seus livros;</li> <li>- Explicar no que consiste o audiobook e como o iremos fazer;</li> <li>- Introduzir os dados das histórias e explicar-lhes para que servem e as categorias que estes contêm;</li> <li>- Relembrar as regras para se falar, evitando sobreposição de diálogos;</li> <li>- Lançar os dados;</li> <li>- Construir uma história em conjunto com as crianças através das categorias sorteadas através do lançamento do dado;</li> <li>- Dividir a história por partes, de modo que, a atribuir a ilustração de uma parte da história a cada criança do grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caneta;</li> <li>- Dados de histórias;</li> <li>- Folhas de papel;</li> <li>- Gravador;</li> <li>- Action Cam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta do manuseamento dos materiais;</li> <li>- Observação direta do envolvimento das crianças;</li> <li>- Registos de incidentes críticos, fotográficos, vídeo e/ou áudio.</li> </ul>

**2ª Parte: Dia 15 e 16 de janeiro de 2020**

<b>Atividade</b>	<b>Tempo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Criação de ilustrações relativas à história e construção do audiobook	Tempo de pequeno grupo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Trabalhar cooperativamente;</li><li>- Partilhar sugestões;</li><li>- Desenvolver o espírito criativo das crianças;</li><li>- Desenvolver a motricidade fina;</li><li>- Utilizar a pintura como forma de expressão;</li><li>- Utilizar ferramentas informáticas para criar o audiobook.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Relembrar a história já melhorada;</li><li>- Escolher um título para a história;</li><li>- Dividir a história por partes, de modo que, a voz de cada criança possa ser utilizada no audiobook;</li><li>- Propor às crianças que façam a ilustração das partes que foram escolhidas;</li><li>- Gravar as vozes das crianças para, posteriormente, fazer o audiobook.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Caneta;</li><li>- Dados de histórias;</li><li>- Folhas de papel;</li><li>- Marcadores;</li><li>- Lápis de cor;</li><li>- Computador;</li><li>- Gravador;</li><li>- Ferramenta Windows Movie Maker.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Observação direta do manuseamento dos materiais;</li><li>- Observação direta do envolvimento das crianças;</li><li>- Registos de incidentes críticos, fotográficos, vídeo e/ou áudio.</li></ul>



## **Anexo 5: História criada pelas crianças**

### **A Rainha Vita e o Príncipe Joaquim**

Era uma vez, uma Rainha chamada Dona Vita e o seu filho, o Príncipe Joaquim, que viviam no Brasil, num castelo muito grande. Estes tinham dois animais o Manel coelho e o gato Riscas, que estavam a brincar no jardim do castelo. De repente, começou a chover e os animais assustaram-se indo a correr para dentro do castelo, só que quando estavam a entrar, o gato tropeçou numa sapatilha pousada num canto à entrada do castelo e o coelho sujou o chão com as suas pegadas. Cada vez chovia mais e, para piorar a situação, começou a trovoar, por isso, a Dona Vita e o filho voltaram para o castelo depois de estarem no quintal.

Quando chegaram a casa viram as pegadas do coelho e ficaram muito zangados. Ao ver a reação dos donos o coelho ficou cheio de medo e decidiu esconder-se debaixo da cama. Estava já a Rainha a deitar-se quando, com os seus sapatos de salto alto, calcou o coelho magoando-o. O Príncipe levou o Manel ao veterinário e este disse que o coelho só tinha a pata pisada. Na ida para casa estava a passar uma linda jovem morena com cabelos claros e o Príncipe apaixonou-se por ela. Mais tarde e, após algumas saídas, o Joaquim começou a namorar com a jovem que se chamava Mariana. Estavam tão felizes que decidiram casar e mudarem-se para uma casa mais simples, deixando a Rainha a viver no castelo com o coelho e o gato.

Num dia de muito sol, a Rainha Vita recebeu uma notícia que trouxe muita alegria a todos, a Mariana e o Príncipe Joaquim viram nascer a sua filha Sofia.

“Vitória, Vitória, acabou-se a nossa história. Pozinhos de perlim pim pim, esta história acaba assim.”

## **Anexo 6: Audiobook – História “A Rainha Vita e o Príncipe Joaquim”**

(Consultar ficheiro)

## Anexo 7: Planificação nº 5 – Vamos brincar com o corpo dos animais

<b>Estagiária</b> Ana Isabel Fernandes	<b>Supervisora</b> Teresa Sarmento	<b>Orientadora Cooperante</b> Maria Elsa Mendanha	<b>Data</b> 16 de janeiro de 2020
---	---------------------------------------	--	--------------------------------------

### 1ª Parte

<b>Atividade</b>	<b>Tempo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Identificar animais através de imagens de partes do corpo e identificar as suas características. De seguida, acabar de desenhar o corpo de um animal mistério	Tempo de pequeno grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar colaborativamente;</li> <li>- Respeitar a vez de cada um falar;</li> <li>- Desenvolver e linguagem oral;</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>- Criar oportunidades em que as crianças se ajudam mutuamente;</li> <li>- Identificar algumas características de animais;</li> <li>- Descobrir que duas imagens correspondem a um só animal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunir as crianças pertencentes ao grupo 2, enquanto, o grupo 1 está a fazer a Sessão de Educação Física;</li> <li>- Dividir o grupo de meninos a meio, de um lado da mesa os mais participativos e, do outro lado, os menos participativos;</li> <li>- Relembrar as regras necessárias para se falar em grupo;</li> <li>- Distribuir pela mesa cartões pelos meninos mais participativos. De seguida, os meninos menos participativos retiram um cartão que terá uma parte do corpo de um animal que faz conjunto com o cartão de uma criança mais participativa que é o seu par;</li> <li>- Fazer com que as crianças se agrupem através do facto de ambas possuírem a parte do corpo de um animal;</li> <li>- Desafiar as crianças a identificarem três características do animal (por exemplo, o que comem, onde vive, como é revestido o corpo, etc.);</li> <li>- Fazer o mesmo com o grupo 1, enquanto os colegas do grupo 2 vão para a Sessão de Educação Física.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartões com diversas partes do corpo de animais;</li> <li>- Folhas A4;</li> <li>- Marcadores;</li> <li>- Lápis de cor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta do manuseamento dos materiais;</li> <li>- Observação direta do envolvimento das crianças;</li> <li>- Registos de incidentes críticos, fotográficos, vídeo e/ ou áudio.</li> </ul>

## 2ª Parte

<b>Atividade</b>	<b>Tempo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Acabar de desenhar o corpo de um animal mistério	Tempo de pequeno grupo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Respeitar a vez de cada um falar;</li><li>- Desenvolver a linguagem oral;</li><li>- Desenvolver a motricidade fina;</li><li>- Criar oportunidades em que as crianças se ajudam mutuamente;</li><li>- Incentivar a criatividade das crianças.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Juntar as crianças na mesa e explicar o que vai ser feito e que não podem virar as folhas que estão dobradas;</li><li>- Distribuir lápis, marcadores e as folhas;</li><li>- Observar as crianças a tentar criar um animal utilizando como referência linhas feitas das extremidades onde a imagem do animal foi cortada;</li><li>- Ver os resultados obtidos e verificar se a parte desenhada (meio) está relacionada com a cabeça e a parte final do animal;</li><li>- Tirar conclusões acerca dos resultados obtidos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Folhas dobradas com a cabeça do animal, sem a parte do meio do corpo e com a parte do fim;</li><li>- Marcadores;</li><li>- Lápis de cor.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Observação direta do manuseamento dos materiais;</li><li>- Observação direta do envolvimento das crianças;</li><li>- Registos de incidentes críticos, fotográficos, vídeo e/ ou áudio.</li></ul>

### Anexo 8: Planificação nº 6 – Brincar com os números utilizando a obra “João e mais oito”

<b>Estagiária</b> Ana Isabel Fernandes	<b>Supervisora</b> Teresa Sarmento	<b>Orientadora Cooperante</b> Maria Elsa Mendanha	<b>Data</b> 22 de janeiro de 2020
---	---------------------------------------	--	--------------------------------------

<b>Atividade</b>	<b>Tempo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Conhecer a obra <i>João e mais oito</i> e compreender os números até 10 através de um jogo a pares	Tempo de grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a obra <i>João e mais oito</i> de Maurice Sendak;</li> <li>- Conhecer os números até 10;</li> <li>- Reconhecer as diferentes personagens;</li> <li>- Identificar os acontecimentos mais significativos da obra;</li> <li>- Respeitar a vez de cada um falar;</li> <li>- Desenvolver a linguagem oral;</li> <li>- Distinguir diferentes quantidades;</li> <li>- Trabalhar cooperativamente;</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>- Criar oportunidades em que as crianças se ajudam mutuamente;</li> <li>- Respeitar a vez de cada um falar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunir as crianças e deitá-las na carpete;</li> <li>- Colocar a caixa das histórias no meio das crianças de modo a estimular a curiosidade;</li> <li>- Mostrar às crianças a obra e dizer qual o autor e o ilustrador;</li> <li>- Contar a história utilizando estratégias como ritmo, altura, sons e movimentos;</li> <li>- Levantar questões às crianças, tais como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Quem é a personagem principal?”</li> <li>• “Quem são as personagens?”</li> <li>• “O que mais gostaram neste livro?”</li> </ul> </li> <li>- Distribuir as crianças na carpete de modo a ficarem de frente para os números que serão distribuídos por ordem de 1 a 10;</li> <li>- Colocar atrás de cada número um recipiente com diversos elementos da Natureza;</li> <li>- Formar pares e atribuir a cada par um número;</li> <li>- Cada grupo deverá colocar à beira do cartão do número, o mesmo número de elementos;</li> <li>- Ir trocando os números dos pares para que cada grupo possa fazer esta atividade várias vezes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra <i>João e mais oito</i> de Maurice Sendak;</li> <li>- Caixa das histórias.</li> <li>- Cartões com os números até 10;</li> <li>- Action Cam;</li> <li>- Diversos elementos da Natureza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta do envolvimento das crianças;</li> <li>- Observação direta do manuseamento dos materiais;</li> <li>- Registos de incidentes críticos, fotográficos, vídeo e/ ou áudio.</li> </ul>

**Anexo 9: Planificação nº 7 – Conhecer a obra *A Maior Flor do Mundo* de José Saramago**

<b>Estagiária</b> Ana Isabel Fernandes	<b>Supervisora</b> Teresa Sarmento	<b>Orientadora Cooperante</b> Carla Alves	<b>Data</b> 4 de maio de 2020
---	---------------------------------------	--	----------------------------------

<b>Atividade</b>	<b>Áreas Curriculares</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Conhecer obra <i>A Maior Flor do Mundo</i> de José Saramago e resolver uma ficha sobre a mesma	- Português	- Oralidade; - Escrita; - Ortografia; - Resumo; - Produção escrita.	Tempo de grande grupo	- Fazer inferências a partir de elementos paratextuais; - Produzir um discurso oral com correção; - Expressar a sua opinião e respeitar a opinião dos outros; - Compreender as ideias principais de uma história; - Ouvir uma obra literária; - Ver um vídeo com atenção; - Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral.	<u>Pré-Leitura</u> - Apresentar à turma o livro <i>A Maior Flor do Mundo</i> ; - Fazer questões do tipo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Alguém conhece esta obra?”</li> <li>• “O que acham que vai acontecer nesta história?”</li> <li>• “Quem será a personagem principal?”</li> <li>• “O que acham que vai acontecer a essa personagem?”</li> </ul> <u>Leitura</u> - Explicar que irei apresentar um vídeo feito por mim sobre a obra, onde irei proceder à sua leitura; - Fazer questões do tipo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Qual era o desejo do narrador desta história?”</li> <li>• “Onde decorria a ação?”</li> <li>• “O que aconteceu nesta história?”</li> <li>• “A que se refere o autor quando diz que “as pessoas diziam que ele saíra da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior que o seu tamanho?””</li> </ul>	- Obra <i>A Maior Flor do Mundo</i> de José Saramago; - Vídeo; - Computador; - Ficha de trabalho; - Lápis.	- Observação das respostas dadas pelos alunos/ resultados obtidos; - Observação do envolvimento das crianças; - Registos de incidentes críticos.

					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma ficha de trabalho de interpretação da obra. O vídeo deve ser disponibilizado para que os alunos o possam consultar se necessário;</li> <li>- Realizar uma ficha de trabalho;</li> <li>- Correção da ficha de trabalho.</li> </ul>		
--	--	--	--	--	---	--	--

**Anexo 10 – Vídeo com a leitura da obra *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago**

(Consultar ficheiro)

**Anexo 11 – Ficha de Trabalho acerca da obra *A Maior Flor do Mundo* de José Saramago**

## Ficha de Trabalho – A Maior Flor do Mundo

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Grupo I – Depois de ouvir a obra

1. Completa a ficha da obra.



Título da Obra: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

Ilustrador: \_\_\_\_\_

Editora: \_\_\_\_\_

2. O que é necessário para se contar histórias a crianças?

---

---

3. O que viu o menino quando subiu a encosta?

---

---

4. Como estava a flor? O que fez o menino para a salvar?

---

---

5. Como descreves a criança da história.

---

---

6. O que achas que o autor quis dizer com as interrogações “E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?”.

---

---

---

---

## Grupo II – Gramática

1. R

“Logo na primeira página, sai o menino pelos fundos do quintal, e, de árvore em árvore, como um pintassilgo, desce ao rio e depois por ele abaixo, naquela vagarosa brincadeira que o tempo alto, largo e profundo da infância a todos nós permitiu...”

nde às questões referentes ao seguinte excerto.

- a) Identifica dois nomes: \_\_\_\_\_
- b) Identifica quatro adjetivos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c) Identifica dois pronomes pessoais: \_\_\_\_\_
- d) Identifica                      um                      adjetivo                      numeral:  
\_\_\_\_\_
- e) Identifica                      dois                      verbos:  
\_\_\_\_\_

## Grupo III – Expressão Escrita

1. Faz um pequeno resumo, com o máximo de 8 linhas, da obra “A Maior flor do Mundo” de José Saramago. Não te esqueças de realçar os aspetos mais importantes.

---

---

---

---

---

---

---

---



## Anexo 12: Planificação nº8 – O que queremos e o que fazemos!

<b>Estagiária</b> Ana Isabel Fernandes	<b>Supervisora</b> Teresa Sarmento	<b>Orientadora Cooperante</b> Carla Alves	<b>Data</b> 4 e 5 de maio de 2020
---	---------------------------------------	--	--------------------------------------

<b>Atividade</b>	<b>Áreas Curriculares</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Responder a um questionário sobre hábitos da turma, gostos e preferências	- TIC (Técnicas de Informação e Comunicação) - Português - Matemática	- Escrita; - Análise de Gráficos.	Tempo de pequeno grupo	- Utilizar novas ferramentas informáticas; - Responder a questionários online; - Respeitar a opinião dos outros e/ ou opiniões divergentes; - Escutar indicações dadas para a realização de um trabalho; - Analisar um gráfico circular.	- Apresentar aos alunos o questionário “O que queremos e o que fazemos!”; - Explicar para que serve o questionário e frisar que não se sabe quem respondeu e como respondeu; - Ler o questionário em conjunto com a turma explicando como fazem para responder; - Mostrar, no final de respondido, alguns gráficos circulares que foram feitos com base nas respostas, para que os alunos percebam como são obtidos os resultados e que realmente não se sabe quem disse o quê; - Apresentar à turma os resultados e as conclusões.	- Computador; - Questionário online; - Análise dos resultados.	- Observação dos resultados obtidos; - Registos de incidentes críticos e/ou áudio.

### **Anexo 13: Formulário – O que queremos e o que fazemos!**

Este questionário é anónimo e tem como objetivo a recolha de algumas informações relativas à participação dos alunos em contexto escolar, adaptado à realidade vivida face ao COVID-19. Peço que sejam o mais sinceros possível, uma vez que eu não saberei quem respondeu e como respondeu. Obrigada pela colaboração.

1. Estás a gostar de trabalhar através da internet? \*

Sim

Não

2. Fazes os trabalhos propostos para trabalho autónomo durante o período estipulado? \*

Sim

Não

Às vezes

3. Costumas fazer os trabalhos de casa e o trabalho autónomo sozinho? \*

Sim

Não

3.1. Se na questão anterior respondeste "Não", com quem costumavas fazer os trabalhos?

Pais

Amigos

Primos

Outros: \_\_\_\_\_

4. Vês a Telescola? \*

Sempre

Nunca

Às vezes

5. Costumas fazer os desafios propostos na Telescola? \*

Sempre

Nunca

Às vezes

6. Qual ou quais são as tuas aulas favoritas da Telescola? \*

---

7. Costumas estar em contacto com os teus colegas de turma? \*

Sim

Não

8. Que meios utilizas para contactar com os teus colegas? \*

Skype

Facebook

Mensagens

Whatsapp

Outros: \_\_\_\_\_

9. Durante a aula por Skype, sentes que tens oportunidade para intervir? \*

Sim

Não

Às vezes

9.1. Se respondeste "Não" ou "às vezes" na opção anterior, como é que essa tua intervenção acontece?

---

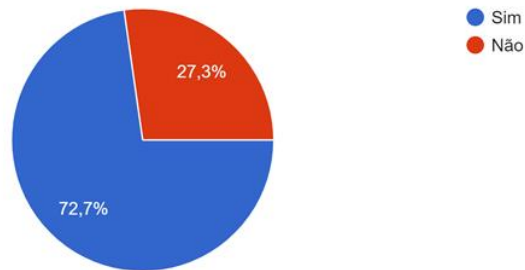
---

10. Que coisas gostarias de realizar durante as aulas, para trabalho autónomo ou para trabalho de casa? \*

---

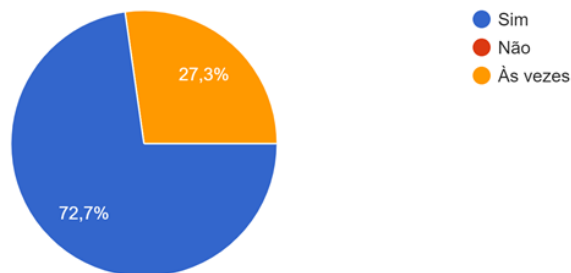
## Anexo 14: Respostas ao Formulário – O que queremos e o que fazemos!

Estás a gostar de trabalhar através de casa?  
11 respostas



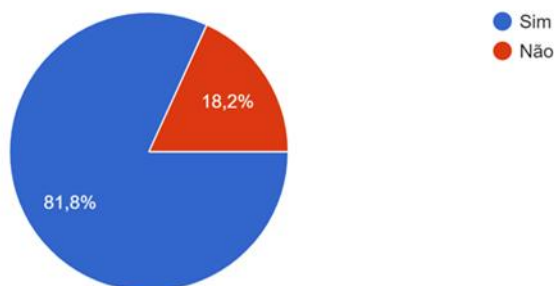
**Questão 1:** Nesta questão, podemos verificar que dos 11 inquiridos, apenas 3 responderam que não gostavam de trabalhar em casa, logo 8 dos alunos estão a gostar da experiência de trabalhar em casa.

Fazes os trabalhos propostos para trabalho autónomo durante o período estipulado?  
11 respostas



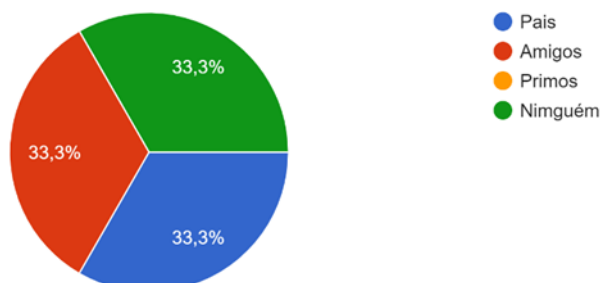
**Questão 2:** Podemos verificar que nenhum dos inquiridos respondeu não a esta questão logo, 3 alunos fazem às vezes o trabalho autónomo durante o tempo estipulado e os restantes 8 fazem sempre os trabalhos autónomos no tempo proposto.

Costumas a fazer os trabalhos de casa e o trabalho autónomo sozinho?  
11 respostas



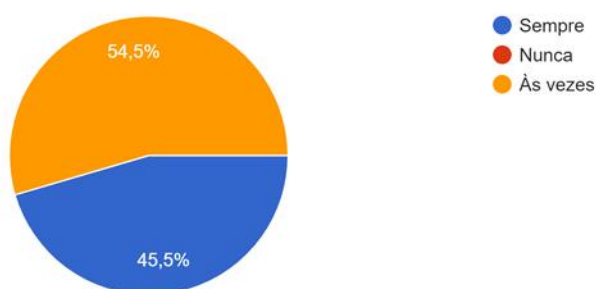
**Questão 3:** Através da análise deste gráfico circular é possível verificar que existem 2 alunos que fazem os trabalhos de casa e o trabalho autónomo acompanhados.

Se na questão anterior respondeste "Não", com quem costumás fazer os trabalhos?  
3 respostas



**Questão 3.1.:** Esta questão só deveria ter sido respondida por 2 alunos, visto que na questão 3 foi possível perceber que apenas dois alunos fazem os trabalhos de casa e o trabalho autónomo acompanhados. Houve um aluno que respondeu “Nimguém”, tendo esta resposta um erro ortográfico, pelo que é perceptível que este deve ter respondido sim na resposta anterior, logo deve ser excluída na análise. Dos dois alunos que têm ajuda na realização dos trabalhos, um é ajudado pelos pais e outro pelos amigos.

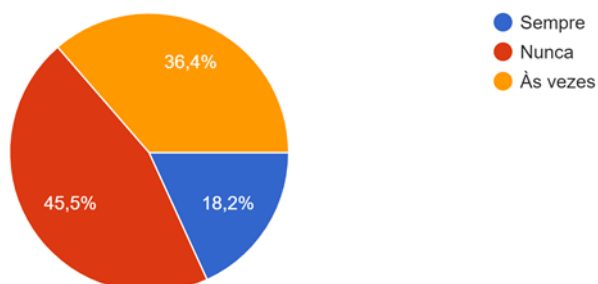
Vês a Telescola?  
11 respostas



**Questão 4:** Através da análise do gráfico referente à questão 4 podemos verificar que não existe nenhum aluno que nunca viu a telescola, existem 6 alunos que veem a telescola às vezes e 5 alunos que são espectadores assíduos da telescola.

Costumas fazer os desafios propostos na Telescola?

11 respostas

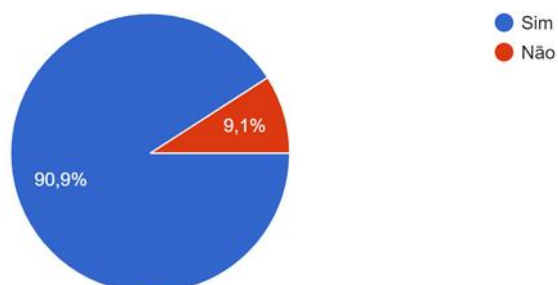


**Questão 5:** Nesta questão, podemos verificar que dos 11 inquiridos, apenas 2 alunos resolvem sempre os desafios propostos pelos professores da telescola. Para além disto, 5 dos alunos nunca resolvem os desafios e 4 alunos fazem os desafios da telescola às vezes.

**Questão 6:** À questão “Qual ou quais são as tuas aulas favoritas da Telescola?”, três dos alunos inquiridos responderam que gostavam das aulas de Educação Física, um aluno respondeu que não gostava de nenhuma e dois alunos disseram que gostavam mais das aulas de Estudo do Meio. Para além disso, um aluno disse que gostava da aula de Português e outro disse que gostava da Hora da Leitura. Existiram alunos que disseram duas opções, sendo que um aluno disse que gostava das aulas de Educação Física e Português, outro das aulas de Português e de Matemática e, por fim, outro aluno disse que gostava mais das aulas de Matemática e da Hora da Leitura.

Costumas estar em contacto com os teus colegas de turma?

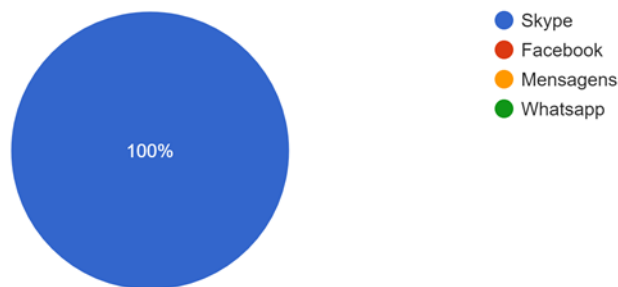
11 respostas



**Questão 7:** Através da análise dos dados obtidos no gráfico é possível verificar que apenas 1 aluno não tem contacto com os seus colegas de turma, os restantes 10 alunos estão em contacto com os colegas.

Que meio utilizas para contactar com os teus colegas?

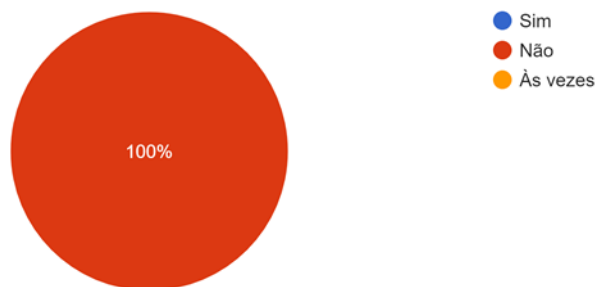
11 respostas



**Questão 8:** Todos os inquiridos responderam que o principal meio de comunicação é o Skype.

Durante as aulas por Skype, sentes que não tens oportunidade para intervir?

11 respostas



**Questão 9:** Através da análise do seguinte gráfico circular podemos concluir que todos os alunos sentem que lhes é dada a oportunidade de intervir durante as aulas síncronas.

**Questão 9.1.:** Tendo em conta os dados obtidos na questão anterior, não existiram respostas à questão "Se respondeste "Sim" ou "às vezes" na opção anterior, porquê que sentes que isso acontece?".

**Questão 10:** À questão "Que coisas gostarias que te fossem propostas durante as aulas, para trabalho autónomo ou para trabalho de casa?" obtive respostas do género: "Pintar um desenho", "Textos e resumo de textos", "Fazer uma pintura", "Fazer o texto com cartas", "Ler livros", "Fazer um texto do verão", "Trabalhos como estes" – penso que se referia ao questionário online, "Exercícios com bolas em Educação Física", "Desenho", "Fichas de leitura" e "Fichas".

**Notas:**

- Dos alunos que assistem às aulas síncronas houve um elemento que não respondeu ao formulário, visto que este era anónimo não sei quem foi. No entanto, achei que não faria sentido insistir para que respondesse porque não sei os motivos que o levaram a não responder.
- Existem duas alunas da turma que não assistem às aulas síncronas, logo não responderam ao questionário



## Anexo 15: Planificação nº 9 – Resolução de Problemas sobre Áreas e Perímetros

<b>Estagiária</b> Ana Isabel Fernandes	<b>Supervisora</b> Teresa Sarmento	<b>Orientadoras Cooperantes</b> Carla Alves e Ana Moreno	<b>Data</b> 12 a 14 de maio de 2020
---	---------------------------------------	---	--

### 1ª Parte – Dia 12 de maio de 2020

Atividade	Áreas Curriculares	Conteúdos	Tempo	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
Resolver Problemas sobre áreas e perímetros	- Matemática	- Área; - Perímetro; - Estratégias de resolução de problemas; - Cálculo matemático.	Tempo de grande grupo	- Escutar indicações dadas para a realização de um trabalho; - Resolver problemas envolvendo áreas e perímetros; - Ver um vídeo com atenção; - Compreender o modo como a matemática pode ser utilizada no quotidiano; - Utilizar unidades de medida convencionais do Sistema Internacional (SI) e instrumentos de medida, em contextos diversos.	- Explicar que irei apresentar um vídeo feito por mim, de modo a propor um desafio à turma e a demonstrar ferramentas utilizadas para fazer medições e como fazê-las; - Realizar a uma ficha de trabalho relacionada com o vídeo mostrado; - Corrigir a ficha.	- Computador; - Vídeo; - Ficha de Trabalho; - Material de escrita.	- Observação do envolvimento das crianças; - Registos de incidentes críticos e/ou áudio.
	- Matemática - Português - TIC (Técnicas e Informação e Comunicação).	- Área e/ ou Perímetro; - Cálculo matemático; - Produção escrita.	Tempo de pequeno grupo	- Fazer medições corretas; - Compreender o modo como a matemática pode ser utilizada no quotidiano; - Resolver e formular problemas envolvendo áreas e perímetros; - Utilizar unidades de medida convencionais do Sistema Internacional (SI) e instrumentos de medida, em contextos diversos.	- Medir uma parte de casa, com a ajuda da família e com uma fita métrica; - Registrar as medições; - Construir um problema que envolva a área ou o perímetro; - Enviar os problemas passados a computador.	- Ficha de trabalho; - Fita métrica; - Material de escrita; - Computador.	- Observação dos resultados obtidos; - Registos de incidentes críticos e/ou áudio.

## 2ª Parte – Dia 14 de maio de 2020

Atividade	Áreas Curriculares	Conteúdos	Tempo	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
Sorteio de problemas e resolução dos mesmos	- Matemática - TIC (Técnicas e Informação e Comunicação)	- Estratégias de resolução de problemas; - Área e/ ou Perímetro; - Cálculo matemático.	Tempo de pequeno grupo	- Escutar indicações dadas para a realização de um trabalho; - Resolver e formular problemas envolvendo áreas e perímetros; - Ver um vídeo com atenção; - Utilizar unidades de medida convencionais do Sistema Internacional (SI) e instrumentos de medida, em contextos diversos.	- Fazer um sorteio de modo a distribuir o problema de cada aluno por um colega; - Resolver o problema do colega e enviar à Professora para ser corrigido.	- Vídeo; - Problemas construídos; - Computador.	- Observação dos resultados obtidos; - Registos de incidentes críticos e/ou áudio.

### Anexo 16 – Vídeo de demonstração do Problema sobre Áreas e Perímetros

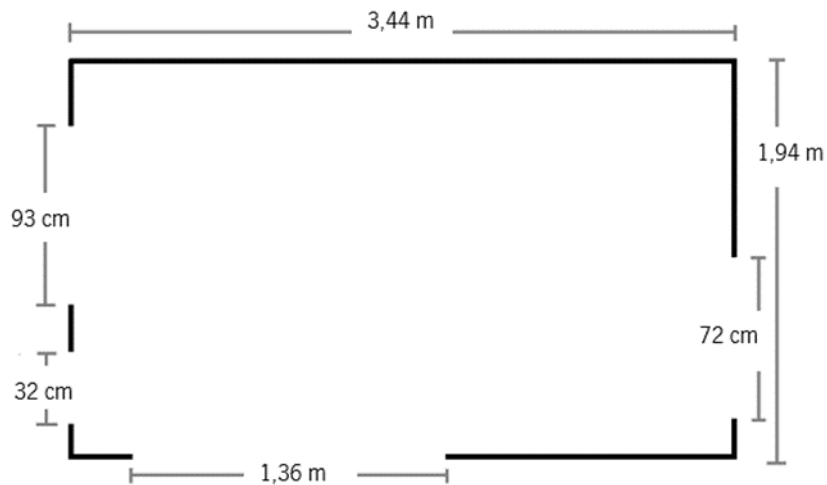
(Consultar ficheiro)

### Anexo 17 – Ficha de Trabalho sobre Áreas e Perímetros

## Ficha de Trabalho – Áreas e Perímetros

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. O Sr. Manuel e a sua mulher estão a fazer renovações em casa e pretendem mudar o hall de entrada. Este é retangular e possui uma porta de acesso à parte exterior, um vitral, uma porta de acesso à sala e outra porta de acesso ao corredor, tal como está na imagem.



1.1. Os donos da casa decidiram colocar tijoleiras quadradas com medida de lado de 40 cm. Quantas tijoleiras serão necessárias para pavimentar o chão do hall de entrada?

R: \_\_\_\_\_

1.2. Para além das tijoleiras, o casal decidiu colocar rodapé à volta do hall de entrada. Quantos metros de madeira serão necessários para o rodapé? Não te esqueças que o carpinteiro não pode colocar madeira no sítio das portas nem do vitral.

R: \_\_\_\_\_

1.3. Constrói um problema em que explores a área ou o perímetro de algum sítio da tua casa. Para isso, pede ajuda a alguém da tua família e mede uma parte da tua casa. Podes utilizar esquemas para te ajudar a explicar melhor o problema.

---

---

---

---

---

## Anexo 18: Planificação nº 10 – Conhecer as Atividades Económicas

<b>Estagiária</b> Ana Isabel Fernandes	<b>Supervisora</b> Teresa Sarmento	<b>Orientadora Cooperante</b> Carla Alves	<b>Data</b> 29 de maio e 5 de junho
---	---------------------------------------	--	--

### 1ª Parte – 29 de maio

Atividade	Áreas Curriculares	Conteúdos	Tempo	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
Conhecer as atividades económicas e os setores a que pertencem	- Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a agricultura, a pecuária, a silvicultura, a pesca, a indústria, o comércio e serviços como atividades económicas importantes em Portugal;</li> <li>- Identificar os principais produtos agrícolas portugueses;</li> <li>- Identificar os principais produtos da floresta portuguesa;</li> <li>- Identificar os principais produtos ligados à pecuária.</li> </ul>	Tempo de grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os três principais setores económicos;</li> <li>- Conhecer exemplos de atividades dos três setores económicos;</li> <li>- Responder corretamente a questões;</li> <li>- Analisar esquemas;</li> <li>- Compreender o que é a agricultura, a silvicultura e a pecuária;</li> <li>- Conhecer exemplos de produtos dos setores primário e secundário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduzir a temática que será abordada;</li> <li>- Mostrar um vídeo da escola virtual sobre as atividades económicas;</li> <li>- Utilizar um Power point como ferramenta para auxílio do ensino dos três setores económicos;</li> <li>- Fazer questões sobre o que foi dado;</li> <li>- Utilizar um Power point como ferramenta para auxílio do ensino da agricultura, silvicultura e pecuária (Atividades primárias);</li> <li>- Mostrar o vídeo “Aquametragem” de Marina Lobo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Power Point;</li> <li>- Escola Virtual;</li> <li>- Vídeo “Aquametragem” de Marina Lobo;</li> <li>- Computador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação do envolvimento das crianças;</li> <li>- Registos de incidentes críticos e/ou áudio.</li> </ul>

## 2ª Parte – 5 de junho

Atividade	Áreas Curriculares	Conteúdos	Tempo	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
Conhecer as atividades económicas e os setores a que pertencem	- Estudo do Meio	- Reconhecer a agricultura, a pecuária, a silvicultura, a pesca, a indústria, o comércio e serviços como atividades económicas importantes em Portugal; - Identificar os principais produtos ligados à pesca.	Tempo de grande grupo	- Responder corretamente a questões; - Analisar esquemas; - Compreender o que é a pesca, o comércio, a indústria e os serviços; - Conhecer exemplos de atividades dos três setores económicos.	- Utilizar um Power point como ferramenta para auxílio do ensino da pesca, indústria, comércio e serviços. - Fazer questionário sobre o que foi dado.	- Power Point; - Computador.	- Observação do envolvimento das crianças; - Registos de incidentes críticos e/ou áudio.

### Anexo 19: Apresentação realizada para abordar as principais atividades económicas

(Consultar ficheiro)

## Anexo 20: Planificação nº 10 – Aula de Educação Físico-Motora

<b>Estagiária</b> Ana Isabel Fernandes	<b>Supervisora</b> Teresa Sarmento	<b>Orientadoras Cooperantes</b> Carla Alves e Ana Moreno	<b>Data</b> 29 de maio de 2020
---	---------------------------------------	---	-----------------------------------

<b>Unidade Didática:</b> Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)		<b>Ano:</b> 4º ano
<b>N.º Alunos:</b> 13 Alunos	<b>Hora:</b> 12:10h às 12:40h	<b>Duração da Aula:</b> 30 minutos
<b>Aprendizagem fundamental:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Manipulação de materiais do quotidiano;</li><li>- Desenvolver a velocidade de reação simples e complexa de execução de ações motoras básicas e de deslocamento;</li><li>- Desenvolver a noção de Ritmo;</li><li>- Controlar a postura;</li><li>- Controlar a orientação espacial.</li></ul>		
<b>Material:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Garrafa de água;</li><li>- 2 Pacotes de arroz;</li><li>- 6 rolos de papel higiénico;</li><li>- Música “Physical” da Dua Lipa e outras a gosto.</li></ul> <p><u>Atenção:</u> É necessário um espaço amplo e sem obstáculos</p>		

	<b>Hora</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Descrição</b>
<b>Inicial</b>	12:10h – 12:15h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento da temperatura corporal;</li> <li>- Mobilização e articulação das diversas partes do corpo;</li> <li>- Treinar a flexibilidade.</li> </ul>	<p><b>1º Exercício:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caminhar por um espaço livre de obstáculos e mexer ao mesmo tempo os braços, em movimentos de rotação para a frente, durante 30 segundos. No fim deste tempo, trocar e rodar os braços para trás durante mais 30 segundos.</li> </ul> <p><b>2º Exercício:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar, durante 30 segundos, <i>skipping</i> baixo, sem sair do lugar e, de seguida, fazer mais 30 segundos de <i>skipping</i> alto, sem se deslocarem.</li> </ul> <p><b>3º Exercício:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Puxar a perna direita para trás de modo a tocar com o calcanhar no rabo e agarrá-lo com a mão. Esperar algum tempo. Repetir o mesmo exercício só que com a perna esquerda.</li> </ul> <p><b>4º Exercício:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Juntar as duas mãos e girar os pulsos durante 30 segundos.</li> </ul> <p><b>5º Exercício:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abrir as pernas e tocar com as mãos no chão à frente do corpo, o mais longe possível. Esperar um tempo.</li> </ul>



<b>Fundamental</b>	12:15h – 12: 35h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deslocar-se em toda a área (percorrendo várias direções e sentidos), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondentes à marcação de um compasso simples;</li> <li>- Combinar o andar, o saltar e o rodopiar, em várias direções e sentidos definidos;</li> <li>- Utilizar elementos do dia a dia para criar uma coreografia;</li> <li>- Combinar o andar e o movimento de mãos em dois sentidos (direita e esquerda).</li> </ul>	<p><b>1º Exercício:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pegar num pacote de arroz em cada mão e, começa por colocar um joelho no chão e fazer ondas com os braços durante 8 tempos. De seguida, trocar de joelho e fazer o mesmo.</li> </ul> <p><b>2º Exercício:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Virar para o lado esquerdo, esticar o braço direito e a perna direita, depois esticar o braço esquerdo e a perna esquerda (fazer duas vezes). Repetir duas vezes o exercício para o lado direito. Seguidamente, levantar o braço direito e recolher, braço esquerdo e recolher, braço direito e recolher e braço esquerdo e recolher. No fim, virar para baixo e baixar o braço direito e recolher e baixar o braço esquerdo e recolher (repetir duas vezes). Quando a sequência estiver interiorizada, colocar a música e juntar o exercício 1 ao exercício 2, sendo que a sequência deste último deve ser repetida duas vezes.</li> </ul> <p><b>3º Exercício:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rodar á volta do próprio corpo com dois passos laterais, em quatro tempos e levar as mãos acima da cabeça, baixá-las e colocar os pacotes de arroz no chão.</li> </ul> <p><b>4º Exercício:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentar os braços para a direita, acima da cabeça, e bater palmas duas vezes. De seguida, braços para a esquerda e bater palmas duas vezes. Fazer o mesmo, mas no nível abaixo da cintura (repetir tudo 7 vezes).</li> </ul> <p><b>5º Exercício:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dois saltos para a frente a pés juntos.</li> </ul> <p><b>6º Exercício:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dois passos laterais para a direita, apanhar o rolo de papel higiénico, mais dois passos para a esquerda e largar o rolo de papel higiénico (repetir 6 vezes).</li> </ul> <p><b>7º Exercício:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar os rolos de papel higiénico e o arroz num canto, colocar a música e fazer toda a sequência.</li> </ul>
--------------------	---------------------	--	--

<b>Final</b>	12:35h – 12:40h	- Relaxamento dos músculos trabalhados em aula; - Trabalhar a elasticidade.	<p><b>1º Exercício:</b> - Abrir as pernas e tentar chegar com o braço direito à ponta do pé esquerdo e com o braço esquerdo à ponta do pé direito (duração de 30 segundos).</p> <p><b>2º Exercício:</b> - Unir as mãos e “puxar” devagar todo o corpo para cima de modo a ficar em bicos de pés e com os braços esticados acima da cabeça.</p> <p><b>3º Exercício:</b> - Agarrar a zona do cotovelo direito impulsionando o braço para trás das costas e esperar algum tempo, cerca de 15 segundos e, repetir o mesmo exercício só que agora para o braço esquerdo.</p> <p><b>4º Exercício:</b> - Juntar as mãos à frente do nosso corpo, esticar os braços o máximo possível e rodar a cabeça devagar durante 30 segundos.</p> <p><b>5º Exercício:</b> - Fechar os olhos e inspirar e expirar calmamente, durante 1 minuto, podendo ser utilizada a estratégia “Cheira a flor, apaga a vela”.</p>
--------------	--------------------	--	--

**Anexo 21: Vídeo com o aquecimento da aula de Educação Físico-Motora**

(Consultar ficheiro)

**Anexo 22: Vídeo com a parte fundamental da aula de Educação Físico-Motora**

(Consultar ficheiro)

**Anexo 23: Vídeo com o relaxamento da aula de Educação Físico-Motora**

(Consultar ficheiro)

## Anexo 24: Planificação nº 11 – Festejar o Dia Mundial da Criança

<b>Estagiária</b> Ana Isabel Fernandes	<b>Supervisora</b> Teresa Sarmento	<b>Orientadora Cooperante</b> Carla Alves	<b>Data</b> 1 de junho de 2020
---	---------------------------------------	--	-----------------------------------

<b>Atividade</b>	<b>Áreas Curriculares</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Fazer bolas de sabão a partir de detergente, água e açúcar	- Artes visuais - Matemática - Estudo do Meio	- Unidades de medida de capacidade; - Desenho; - Pintura; - Recorte.	Tempo de grande e pequeno o grupo	- Fazer medições; - Trabalhar com unidades de medida de capacidade; - Seguir um protocolo experimental; - Ver um vídeo com atenção; - Utilizar diversas técnicas de expressão (desenho, pintura, colagem, etc.); - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais; - Mistura de diferentes substâncias;	- Analisar com a turma o protocolo experimental para fazer bolas de sabão com açúcar; - Explicar que irei apresentar um vídeo feito por mim, de modo a fazer uma demonstração daquilo que é pedido no protocolo; - Perguntar aos alunos se perceberam tudo e se sentem entusiasmo na realização desta atividade; - Deixar que os alunos façam a atividade durante a manhã; - Partilhar imagens dos resultados obtidos.	- Protocolo Experimental; - Computador; - Detergente da loiça; - Água morna; - Duas colheres de sopa; - Copo de medição graduado; - Açúcar; - Palhinha; - Uma garrafa; - Tesoura; - Materiais para decorar; - Fita cola; - Recipiente; - Telemóvel ou máquina fotográfica.	- Observação do envolvimento das crianças; - Observação dos resultados obtidos; - Registos de incidentes críticos e/ou áudio.

## Anexo 25: Protocolo experimental

Vamos experimentar!

**Bolas de  
com açúcar**

**sabão**

**Questão-problema:** Como fazer bolas de sabão com

### Precisamos de:

- Detergente da loiça;
- Água morna;
- Duas colheres de sopa;
- Copo de medição graduado;
- Açúcar;
- Palhinha;
- Uma garrafa;
- Tesoura;
- Materiais para decorar;
- Fita cola;
- Recipiente;
- Telemóvel ou máquina fotográfica.

### Como vamos fazer:

- 1º Pegar num recipiente e deitar 4 colheres de sopa de líquido da loiça.
- 2º Adicionar à mistura 4 colheres de sopa de açúcar.
- 3º Misturar tudo muito bem.
- 4º Juntar 20 colheres de sopa de água morna ou 80 ml de água morna, caso tenham um instrumento de medição.
- 5º Misturar tudo muito bem e deixar a mistura repousar durante algum tempo.
- 6º Arrumar o sítio de trabalho.
- 7º Cortar uma garrafa de água das pequenas (Atenção: Talvez seja uma boa ideia pedir a um adulto ajuda para este passo).
- 8º Colocar fita-cola nas extremidades da garrafa para evitar que se cortem.
- 9º Decorar a garrafa a gosto, podendo ser utilizados autocolantes, marcadores, tintas, entre outras coisas que tenhamos em casa.
- 10º Colocar a mistura na parte do fundo da garrafa e fazer bolas de sabão com a parte de cima da garrafa e com a palhinha. Diverte-te!

**Desafio:** Pede a alguém para te tirar fotografias ao momento em que estás a fazer as bolas de sabão com açúcar, para partilhares com a turma e veres quem fez as maiores bolas de sabão

## Anexo 26: Vídeo com a explicação da atividade do Dia Mundial da Criança

(Consultar ficheiro)

## Anexo 27: Planificação nº 12 – Quem sou eu?

<b>Estagiária</b> Ana Isabel Fernandes	<b>Supervisora</b> Teresa Sarmento	<b>Orientadora Cooperante</b> Carla Alves	<b>Data</b> Dia 15 e 22 de junho de 2020
---	---------------------------------------	--	---

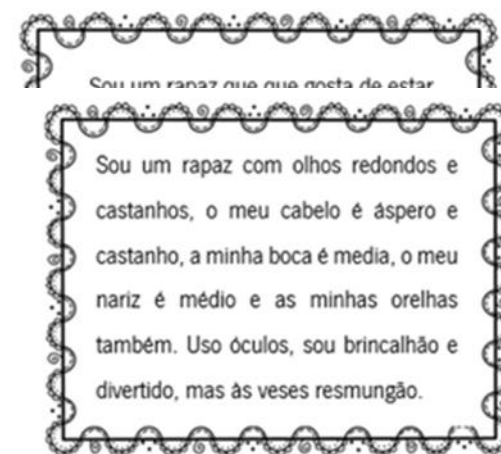
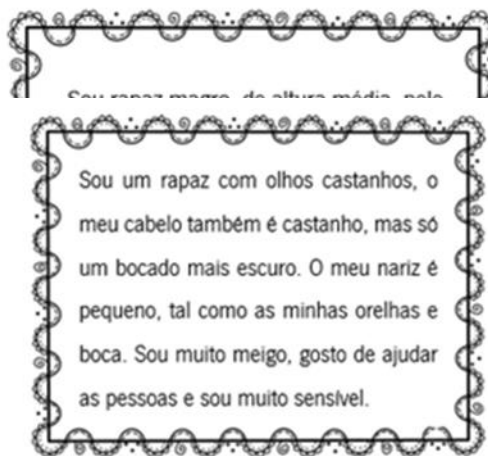
### 1ª Parte – Dia 15 de junho

<b>Atividade</b>	<b>Áreas Curriculares</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Realizar um texto sobre a descrição física e psicológica de cada um e fazer o autorretrato	- Português - Matemática - Artes Visuais - Estudo do Meio - TIC (Técnicas de Informação e Comunicação)	- Ortografia; - Escrita; - Produção escrita; - Desenho; - Pintura; - Conhecimento de si mesmo;	Tempo de pequeno grupo	- Escrever palavras corretamente; - Escutar indicações dadas para a realização de um trabalho; - Utilizar a pontuação de forma correta; - Utilizar duas técnicas de expressão, o desenho e a pintura; - Manifestar capacidades expressivas e criativas numa produção plástica; - Utilizar corretamente unidades de medida de comprimento e de massa; - Reconhecer características físicas e psicológicas próprias de cada um; - Utilizar novas ferramentas informáticas.	- Explicar aos elementos da turma que têm que escrever um texto a computador sobre eles próprios, fazendo a descrição física e psicológica; - Referir que devem enviar os textos para serem corrigidos e fazer o seu autorretrato que deve ser enviado no final do dia.	- Computador; - Folhas; - Lápis de cor; - Lápis.	- Observação dos resultados obtidos; - Registos de incidentes críticos e/ou áudio.

## 2ª Parte – Dia 22 de junho

Atividade	Áreas Curriculares	Conteúdos	Tempo	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
Realizar um jogo que consiste em ler algumas características dos alunos e estes têm que adivinhar quem é a pessoa	- Português - Estudo do Meio	- Conhecimentos dos outros; - Oralidade.	Tempo de grande grupo	- Reconhecer as características físicas e psicológicas de colegas; - Expressar a sua opinião e respeitar a opinião dos outros; - Compreender as ideias principais; - Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral. - Escutar indicações dadas para a realização de um trabalho; - Fazer inferências com base nas características lidas; - Estratégias de resolução de desafios.	- Explicar aos elementos da turma que iremos fazer um jogo em que irá ser lido um conjunto de características de um elemento da turma e eles têm que adivinhar quem é; - Relembrar que devem respeitar os colegas que estão a falar e esperar pela sua vez; - Iniciar o jogo mostrando os cartões criados para este; - Refletir sobre aquilo que se aprendeu acerca dos elementos da turma.	- Computador; - Textos com as caracterizações de cada aluno; - Cartões de jogo.	- Observação dos resultados obtidos; - Observação do envolvimento dos alunos na realização da tarefa; - Registos de incidentes críticos e/ou áudio.

### Anexo 28: Resultados obtidos durante a construção dos cartões de jogo



Sou uma rapariga cabelos longos e castanhos, tenho olhos castanhos e orelhas e nariz pequenos. Tenho um rosto pequeno que tem muitos sinais. Tenho um sorriso bonito, sou engraçada e divertida.

Sou uma rapariga com cabelo castanho, longo e encaracolado, tenho olhos castanhos pequenos, nariz e boca também pequenos. Sou divertida, gosto de usar brincos, de ver series e de fazer ginástica acrobática

Sou um rapaz com cabelo castanho curto, mas se o deixasse crescer ficava encaracolado. Os meus olhos são castanhos-escuros, meço 1,45 m e peso 38 kg. Sou tímido, por isso não faço amigos com facilidade.

Sou uma rapariga alta e magra, com olhos pequenos e castanhos. Tenho cabelo comprido castanho-escuro, barriga pequenas e pernas grandes. Sou educada, carinhosa, meiga e bonita

Sou um rapaz com cabelo castanho-escuro, tenho olhos castanhos, pele um pouco morena, nariz pequeno e uma boca pequena. Sou meigo e calmo e gosto muito de brincar com o meu irmão e com os meus amigos.

Sou uma rapariga com cara redonda, olhos castanhos esverdeados e nariz pequeno. O meu cabelo é castanho claro, liso e comprido. Sou divertida, gosto de ver o Harry Potter, brincar com cães e dançar com a família.