



**Pensamento Crítico e Criativo: o poder do
questionamento contínuo na aprendizagem**

Mara Tatiana Ferreira Lopes

UMinho | 2023

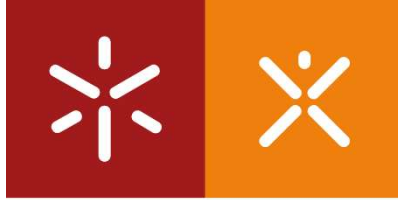


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mara Tatiana Ferreira Lopes

**Pensamento Crítico e Criativo:
o poder do questionamento contínuo na
aprendizagem**

outubro de 2023



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mara Tatiana Ferreira Lopes

**Pensamento Crítico e Criativo: o poder do
questionamento contínuo na aprendizagem**

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações CC BY-NC-ND

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

AGRADECIMENTOS

A vida com propósito é uma vida preenchida, um sentimento de realização profunda. Viver com intensidade é a epifania de alcançar verdadeiramente o mundo e de compreender a sua essência. Neste meu percurso académico percebi que nada será tão gratificante para mim como a profissão que escolhi. Ser professor/educador é descobrir a magia das coisas simples a cada dia. É viver cada alegria, cada tristeza, cada medo, cada surpresa, com intensidade. É ser altruísta e viver tudo isto no outro, nas crianças com sonhos e ideias únicas e diferentes. Por isso, só posso agradecer a quem viveu ao meu lado esta intensidade necessária, a quem me permitiu sentir todas as emoções inerentemente associadas, porque todas elas me fizeram crescer um bocadinho mais e todas essas pessoas tornaram o meu coração um bocadinho maior e mais preenchido. O meu mais sincero obrigada:

- ♥ À minha família, por ser **fortaleza** e por acreditar sempre em mim;
- ♥ Ao Hugo, por ser **memórias** e partilhar comigo todos os momentos da vida;
- ♥ Aos meus amigos, por serem **aventura**, por serem desabafos;
- ♥ Às crianças dos contextos de intervenção, por serem **magia**, por serem vida e por serem únicas;
- ♥ Ao professor supervisor, o Doutor Carlos Silva, por ser **sabedoria**, por ser exemplo;
- ♥ Às professoras cooperantes, a Educadora Telma Veloso e a Professora Teresa Timóteo, por serem **amizade**, por serem mentoras;
- ♥ Aos profissionais das instituições de ensino, por serem **companhia**, por serem cumplicidade;
- ♥ À Doutora Teresa Sarmento, por ser **disponibilidade**, por ser orientação.
- ♥ Aos professores da Licenciatura e Mestrado, por serem **aprendizagem**, por serem formação;
- ♥ Às colegas de turma durante estes cinco anos, por serem **igualdade** e por elevarem a fasquia;
- ♥ Aos amigos que a universidade me deu, por serem **apoio**, por serem confiança;
- ♥ Às pessoas com quem trabalhei durante o cargo de Presidente do Núcleo de Estudantes de Educação Básica da Universidade do Minho, por serem **solidariedade**, por serem empenho.

Por fim, resta-me agradecer a uma última pessoa, sem a qual este agradecimento não estaria completo. Essa pessoa sou eu! Agradeço por ter sido **esperança**, por ter sido luz, mesmo quando as coisas estavam difíceis. Obrigada por todo o esforço, por todos os objetivos alcançados, por nunca desistir. Agradeço para que sempre me lembre de ser fiel a mim própria e que nunca pare de sonhar.

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.

RESUMO

Pensamento Crítico e Criativo: o poder do questionamento contínuo na aprendizagem

O presente relatório de estágio advém do resultado do projeto de investigação e de intervenção pedagógica realizado nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada I e II, respetivamente, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho. Surge, então, a investigação despoletada pela questão-problema: “Como é que as práticas pedagógicas podem promover o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo na Educação Básica?”, sendo que a sua pertinência elencou objetivos específicos para a investigação: (i) refletir acerca do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em crianças da educação básica; (ii) averiguar fatores que fomentem nas crianças a criatividade e a capacidade de argumentação; (iii) analisar o contributo da intervenção pedagógica para um raciocínio mais estruturado; (iv) indagar sobre a diversificação das fontes de informação como fator de promoção do conhecimento crítico e criativo; e (v) ponderar a resolução de problemas como diferenciadora para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Assim, com o intuito da melhoria da prática pedagógica servi-me da metodologia de investigação-ação e planifiquei oito intervenções integradores das múltiplas áreas do saber para ambos os contextos, cujos resultados obtidos através da observação participante, da análise documental e do inquérito concluem que as crianças foram capazes de construir argumentos para fundamentar as suas escolhas e recorrer à imaginação e à criatividade nas suas tomadas de decisão. O estudo mostrou, ainda, que o questionamento contínuo é uma ferramenta poderosa e viável para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, podendo, por isso, as práticas pedagógicas do profissional servirem-se deste instrumento para aprimorar esta competência.

Palavras-chave: Educação Básica, Investigação, Pensamento Crítico, Pensamento Criativo, Questionamento Contínuo.

ABSTRAT

Critical and Creative Thinking: the power of continuous questioning in learning

This internship report comes from the result of the research project and pedagogical intervention carried out in the contexts of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, within the scope of the Supervised Teaching Practice I and II, respectively, of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the University of Minho. Then comes an investigation triggered by the problem-question: "How can pedagogical practices promote the development of critical and creative thinking in Basic Education?", and its pertinence listed specific objectives for the investigation: (i) reflect about the development of critical and creative thinking in basic education children; (ii) to investigate factors that encourage children's creativity and argumentation skills; (iii) analyze the contribution of pedagogical intervention to a more structured reasoning; (iv) inquire about the diversification of information sources as a factor to promote critical and creative knowledge; and (v) consider problem-solving as a differentiator for the development of critical and creative thinking. Thus, in order to improve pedagogical practice, use the action-research methodology and plan eight integrated disciplines from multiple areas of knowledge for both contexts, whose results obtained through participant observation, document analysis and inquiry conclude that children were able to build arguments to support their choices and demand imagination and creativity in their decision-making. The study also showed that continuous questioning is a powerful and viable tool for the development of critical and creative thinking, and therefore, the professional's pedagogical practices can use this instrument to improve this competence.

Key Words: Basic Education, Continuous Questioning, Creative Thinking, Critical Thinking, Investigation.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRAT.....	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE IMAGENS.....	ix
ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
SIGLAS E ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO.....	4
1. Caracterização do Agrupamento de Escolas	5
2. Caracterização das Instituições	6
2.1. O Jardim de Infância	6
2.2. A Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
3. Caracterização dos Grupos de Crianças	8
3.1. Contexto em Educação Pré-Escolar	8
3.2. Contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	9
4. Definição e justificação da investigação e da intervenção pedagógica.....	10
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE SUPORTE	14
1. A Polissemia do Currículo sob os pressupostos da Educação.....	15
1.1. Educação em Portugal.....	16
2. O pensamento crítico e criativo na aprendizagem	20
2.1. Visão do aluno e da escola	21
CAPÍTULO III: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	27
1. Paradigma de investigação	28
2. Metodologia de investigação-ação	28
3. Questão orientadora e objetivos da investigação e da intervenção	30

4. Planos de atividades	31
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	37
5.1. Tratamento e análise dos dados	37
5.2. Inquérito por questionário.....	38
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	40
1. Apresentação e análise das atividades em contexto de EPE	41
1.1. AI “Queremos descobrir mais sobre o Oceano!”	41
1.2. AI “Somos Mergulhadores”	46
1.3. AI “O Planeta está em perigo!”	52
2. Apresentação e análise das atividades em contexto de 1CEB.....	57
2.1. AI “Que bom é sermos Diferentes!”	57
2.2. AI “À Descoberta da Consciência Ética!”	62
2.3. AI “Realidades do Mundo”	64
3. Avaliação e interpretação dos resultados à luz dos objetivos do projeto	67
3.1. O desenvolvimento do pensamento crítico e criativo na educação básica.....	68
3.2. Fatores de fomento da criatividade e da capacidade de argumentação	70
3.3. Contributos da intervenção pedagógica para um raciocínio estruturado	71
3.4. Diversificação das fontes de informação na promoção do conhecimento crítico e criativo.....	73
3.5. Resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo	74
CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, LEGISLAÇÃO CONSULTADA E APÊNDICES	80
1. Referências bibliográficas.....	81
2. Legislação Consultada	85
3. Apêndices.....	86
3.1. Apêndice 01 – Planta da sala de EPE	86
3.2. Apêndice 02 – Planificação Atividade do contexto de EPE	86
3.3. Apêndice 03 – Planificação Atividade do contexto de 1CEB	97
3.4. Apêndice 04 – Cartões com situações de conflito ético	108
3.5. Apêndice 05 – Ficha de Trabalho	110

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 01 – Espiral de ciclos de Investigação-Ação (Latorre, 2003).....	29
Imagem 02 – Exploração livre dos livros.	44
Imagem 03 – Seleção dos livros para a área da biblioteca.	45
Imagem 04 – Antes e depois da área da biblioteca.	46
Imagem 05 – Preenchimento do pictograma.....	48
Imagem 06 – Adesivo de medição de alturas e registo dos dados recolhidos.	49
Imagem 07 – Construção do gráfico de barras.....	49
Imagem 08 – Observação direta de elementos do fundo do oceano.	50
Imagem 09 – Brincadeira espontânea com areia, conchas e corais.....	51
Imagem 10 – Jogo <i>O Lixo do Meu Vizinho</i>	53
Imagem 11 – Tabela com a divisão de tarefas.	54
Imagem 12 – Construção dos elementos da maquete.....	55
Imagem 13 – Maquete representativa do fundo do oceano.....	55
Imagem 14 – Resultado do avatar da turma.	57
Imagem 15 – Audição da música “Normal é Ser Diferente”.	61
Imagem 16 – Lançamento do cubo no jogo.	62
Imagem 17 – Colagem da figura correspondente.....	62
Imagem 18 – Ficha de trabalho resolvida.	63
Imagem 19 – Preparação do espaço para a Hora do Conto.....	64
Imagem 20 – Exercício criativo “Pensar fora da caixa!”.....	66
Imagem 21 – Apresentação do exercício criativo.....	66

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01 – Síntese das atividades desenvolvidas em contexto de EPE e respetivas experiências de aprendizagem.	32
Quadro 02 – Síntese das atividades desenvolvidas em contexto de 1CEB e respetivas experiências de aprendizagem.	34
Quadro 03 – Resultado dos questionários entregues aos Encarregados de Educação.	38
Quadro 04 – Comentário pessoal dos Encarregados de Educação.....	39

Quadro 05 – Registo de diálogos com ideias erróneas.....	69
Quadro 06 – Registo da escolha do animal preferido.....	72
Quadro 07 – Evolução da participação da Leonor.	72
Quadro 08 – Excerto da reflexão da Atividade “Realidades do Mundo”.	73

SIGLAS E ABREVIATURAS

1CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
2CEB	2.º Ciclo do Ensino Básico
3CEB	3.º Ciclo do Ensino Básico
AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar
AE	Aprendizagens Essenciais
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AI	Atividade Integrada
CAF	Componente de Apoio à Família
CD	Cidadania e Desenvolvimento
EB1	Escola Básica do 1.º Ciclo
ENEC	Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania
EPE	Educação Pré-Escolar
IA	Investigação-Ação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Básica
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada



INTRODUÇÃO



Redigi o presente relatório final de estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, no ano letivo 2022/2023, sendo a sua principal finalidade proceder à apresentação e discussão da investigação de uma temática previamente selecionada, relativa ao pensamento crítico e criativo, sendo para isso necessário expor as intervenções pedagógicas realizadas nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB).

Ao todo, este relatório compreende cinco capítulos distintos que apresentam o desenvolvimento do projeto de investigação e intervenção pedagógica: “Pensamento Crítico e Criativo: o poder do questionamento contínuo na aprendizagem”. Este projeto abarcou um conjunto de oito atividades integradoras de múltiplas competências adequadas a cada um dos contextos, prevalecendo um total de dezasseis atividades. Sendo o seu intuito a melhoria das aprendizagens das crianças e da minha prática pedagógica através da reflexão continuada sobre a ação, o relatório transparece essa evolução da prática reveladora de capacidades práticas e teóricas, atitudes e valores necessários a um bom desempenho profissional.

Por essa razão, escolhi, como metodologia de investigação, a Investigação-Ação (IA), esperando dar resposta à questão do estudo: “Como é que as práticas pedagógicas promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo?”, assentando numa perspetiva de desenvolvimento holístico da criança, do aluno como agente do seu processo de ensino-aprendizagem e do adulto como mediador que facilita a aprendizagem, sendo este:

um pesquisador, um co-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento da criança como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente as suas próprias imagens de criança e o seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades apoiando a aprendizagem de cada criança, mas também aprendendo com ela. (Peter Moss, citado por Machado, 2002, pp. 246-247)

Com as primeiras observações em contexto, percebi que os projetos de intervenção pedagógica teriam que recair sobre a temática da sustentabilidade ambiental, no contexto de EPE, e na temática da ética e da cidadania, no contexto de 1CEB, uma vez que se tratava de uma necessidade explorar e

reforçar estes valores nas crianças. Quanto ao projeto de investigação, inerentemente aliado às práticas pedagógicas, incidiu sobre o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo como forma de auxiliar a capacidade de comunicação e argumentação, sendo essa uma das dificuldades dos grupos, que se concretizou como alvo de atenção para a presente investigação. Com a problemática do pensamento criativo e crítico pretendo, também, explorar e perceber de que forma este pensamento pode promover a aprendizagem de forma reflexiva, inovadora e autónoma.

Deste modo, no que diz respeito ao primeiro capítulo – “Contextos de Intervenção e de Investigação”, faço uma breve contextualização dos contextos, tanto do agrupamento de escolas, como das instituições e dos grupos de crianças, seguida da identificação da problemática que sustenta me leva à escolha do tema de investigação, bem como à respetiva contextualização e justificação dessa temática.

Posteriormente, num segundo capítulo – “Enquadramento Teórico de Suporte”, refiro a literatura como forma de suportar a relevância do projeto, reforçando a visão de educação subjacente. Inicialmente, começo por apresentar os pressupostos curriculares à luz da EPE e do 1CEB, seguidos da referenciação teórica acerca da temática de investigação: pensamento crítico e criativo.

No capítulo III – “Enquadramento Metodológico” retrato a situação do projeto do ponto de vista da metodologia de investigação, da definição da questão orientadora e dos objetivos de investigação e de intervenção pedagógica, seguindo-se o plano de atividades, sendo que, em cada uma das planificações, existe uma divisão de três momentos imprescindíveis numa perspetiva de investigação-ação: descrição/fundamentação, grelhas de planificação e avaliação/reflexão das atividades. Por fim, menciono as técnicas e instrumentos de recolha de dados que sustentam a coleta dos mesmos de forma orientada e significativa para os processos de IA.

No que concerne ao quarto capítulo – “Apresentação e Discussão dos Resultados”, apresento e analiso algumas atividades realizadas no âmbito da intervenção nos contextos de EPE e de 1CEB, interpretando os resultados obtidos à luz dos objetivos do projeto traçados inicialmente.

Para concluir, teço algumas “Considerações Finais” no quinto capítulo, fazendo uma introspeção que permite avaliar o projeto na sua globalidade e refletir acerca do papel desta intervenção no meu desenvolvimento profissional, elencando algumas conclusões principais acerca desta experiência.



CAPÍTULO I: CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO



1. Caracterização do Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas no qual foi realizada a intervenção pertence à rede pública e agrega dez estabelecimentos de ensino dos concelhos de Braga e Barcelos, sendo que a Escola-Sede se localiza no extremo oeste do concelho de Braga.

O Projeto Educativo (PE) rege-se por um conjunto de princípios orientadores, dos quais destaco: a “valorização da educação para a cidadania de modo a contribuir para a formação de cidadãos ativos, informados e responsáveis”, a “promoção dos valores, respeito mútuo, tolerância, autonomia e esforço como elementos essenciais na construção do conhecimento” e o “respeito pela diferença e valorização de uma escola inclusiva” (AEBO, 2018, pp. 25-26).

Na conceção do PE (...) a Escola assume-se como capaz de promover nas crianças e nos jovens que a frequentam a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais, estruturantes e de natureza instrumental, que lhes permitam prosseguir os seus percursos académicos, profissionais e pessoais numa perspetiva de educação e de formação ao longo da vida, sendo ela também competente para mobilizar a comunidade educativa a diversos níveis e formas de intervenção. (AEBO, 2018, p. 26)

Quanto aos Encarregados de Educação dos alunos do agrupamento, vê-se uma supremacia do 3.º Ciclo do Ensino Básico (3CEB) em relação às suas habilitações académicas. Relativamente às profissões dos mesmos, estas englobam os 3 setores de atividade, existindo uma maior dominância no setor terciário (comércio por grosso/a retalho e alojamento e restauração), no qual predominam os cargos ligados ao comércio.

No que concerne aos recursos humanos do agrupamento, existem 98 docentes (81 licenciados, 11 mestres e 6 com bacharelato) e 45 não docentes (35 assistentes operacionais, 8 assistentes técnicos e 2 contratados de Emprego-Inserção). Relativamente à situação profissional do pessoal não docente, 9 são contratados pelo Ministério da Educação e 30 são contratados pelas Autarquias Locais.

O agrupamento tem, ainda, vários projetos a decorrer, destacando-se, por exemplo:

- O Projeto da Educação para a Saúde e Educação Sexual (PESES);
- A participação no Projeto +Cidadania (plataforma digital), destinada a toda a comunidade

educativa;

- O Plano Nacional de Leitura, Ler++, sendo realizadas diversas atividades em torno dos livros e da leitura “vai e vem”, em interação com as famílias;
- O Plano de Desenvolvimento Pessoal e Comunitário, em que o campo de ação se centra na “Literacia Emergente” e no projeto “Da Escolinha para a Escola” que é alargado a todas as crianças, com foco especial nas de 5 anos de idade, e pretende assegurar uma melhor transição entre a EPE e o 1CEB (como integrantes do projeto, uma Terapeuta da Fala e uma Psicóloga acompanham e avaliam as crianças durante o decorrer do ano letivo);
- O Programa “Rede de Clubes Ciência Viva na Escola”;
- O Projeto de Educação Ambiental e Promoção da Saúde – manual do “Passezinho”, no qual são desenvolvidos jogos, atividades e projetos de forma a consolidar conceitos como Educação Ambiental, Saúde Mental, Saúde Oral e promoção da Atividade Física. Conta com a colaboração de uma Enfermeira da equipa da Saúde Escolar da área de Braga e outra da área de Barcelos. É completado com: o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do agrupamento; o Programa de Saúde Oral, com a finalidade de implementação da escovagem diária; o Regime de Fruta Escolar (RFE) e o Leite Escolar, pretendendo promover a prática de uma alimentação mais saudável em contexto escolar.

2. Caracterização das Instituições

2.1. O Jardim de Infância

O Jardim de Infância (JI), inaugurado em janeiro de 2008, localiza-se no centro de uma localidade do concelho de Barcelos, numa zona calma e sem acesso direto à estrada nacional, o que lhe confere algumas características rurais.

O edifício, com capacidade total para setenta e cinco crianças, foi inicialmente dividido em três salas de atividades. Inserido na rede pública, opcional e gratuito, conta durante o ano letivo 2022/2023 com 50 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, divididas em duas salas distintas heterógenas com o mesmo número de crianças, 25, em cada uma (Sala 1 e Sala 2).

Com um espaço exterior amplo, a instituição dispõe ainda de um refeitório, uma cozinha equipada, duas salas de arrumos e produtos de limpeza, uma sala de apoio, uma biblioteca, uma sala de receção, 4 casas de banho para adultos e uma para crianças, bastante espaçosa e provida de um chuveiro.

A Equipa Docente é composta por duas Educadoras e duas Assistentes Operacionais, sendo que as atividades educativas, referentes ao tempo letivo, se iniciam às 09:00h e terminam às 15:30h, com uma paragem para almoço entre as 12:00h e as 13:30h. Existem também Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), asseguradas por outras três Assistentes Operacionais com horários rotativos, que decorrem no JI e acolhem as crianças das 07:30h às 09:00h, acompanhando-as durante o almoço das 12:00h às 13:30h e complementando o tempo após as atividades com as educadoras, das 15:30h às 18:30h, em colaboração com uma professora de Yoga e uma professora de Inglês.

2.2. A Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Escola Básica do 1.º Ciclo (EB1) é uma escola pública do Norte de Portugal, mais concretamente do distrito de Braga, que alberga quatro turmas, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, prevalecendo um total de cerca 70 crianças no ano letivo de 2022/2023. As atividades letivas, obrigatórias e universais, iniciam-se às 09:00h e terminam às 17:30h, havendo uma pausa para almoço entre as 12:00h e as 14:00h.

O edifício, com dois pisos distintos, insere-se a uma zona rural, estando rodeado por atividades industriais. Dispõe de um espaço exterior amplo, quatro salas de aula, um refeitório, uma cozinha equipada, uma sala para a Componente de Apoio à Família (CAF), três casas de banho e uma sala de arrumos/arrecadação. A área externa está provida de um baloiço, um escorrega, brinquedos de mola, um campo de futebol, matraquilhos e uma pequena área coberta. A EB1 possui também duas impressoras do estabelecimento e uma diversidade de material lúdico e didático para educação artística, educação física e ciências naturais.

Relativamente às salas de aulas destinadas às quatro turmas da escola, duas assentam no rés-do-chão e outras duas no piso superior. Apesar de serem pequenas, oferecem boa iluminação natural e estão providas de radiadores para o aquecimento do espaço. A sala da turma do 4.º ano de escolaridade tem, ainda, um projetor, um armário, um quadro branco, uma área para exposições e um computador com acesso à internet.

Está previsto que, para os 3.º e 4.º anos, o currículo recaia sobre as seguintes áreas: português, matemática, estudo do meio, inglês, expressões artísticas e físico-motoras, apoio ao estudo/oferta complementar e Educação Moral e Religiosa – EMR (facultativa).

3. Caracterização dos Grupos de Crianças

3.1. Contexto em Educação Pré-Escolar

O grupo é composto por vinte e cinco crianças, existindo 10 meninas e 15 meninos, dos 4 aos 5 anos de idade (Sala 2). Apesar de nenhuma ter necessidades específicas (NE), considero importante referir duas crianças, uma com suspeitas de Mutismo Seletivo e outra de Hiperatividade, respetivamente, casos estes que estão em fase de estudo e sinalização por parte da Educadora Cooperante. Acrescento ainda que um menino é oriundo da Bélgica e outro da Suíça, sendo a multiculturalidade aceite pelo grupo de crianças.

Quase todas as crianças do grupo já tinham frequentado o JI no ano transato, sendo que apenas duas o frequentam agora pela primeira vez. Contudo, os adultos responsáveis por esta sala, a Educadora e a Assistente Operacional, anteriormente só acompanharam nove das crianças.

Quanto aos aspetos cognitivos, considero que o grupo tem grande aptidão e interesse para o domínio da matemática e para a “Hora do Conto”, não relevando mais que as dificuldades esperadas ao nível do desenvolvimento linguístico, sendo que quatro meninos são seguidos em terapia da fala externa. Assim, no geral, é um grupo que demonstra querer aprender.

No entanto, apesar desta predisposição para o conhecimento, o grupo manifesta um comportamento ainda infantilizado e problemático/inadequado, revelando pouca concentração nos momentos em grande grupo. Desta forma, as dificuldades deste grupo incidem na Área da Formação Pessoal e Social. A educadora consegue fazer com que o ambiente na sala seja agradável e educado, incentivando-os a cooperar entre si e a interagirem de forma positiva, mas para mim tornou-se um desafio que superei com o avançar do tempo.

Relativamente às habilitações académicas dos pais das crianças, 16 têm o ensino básico, 21 o ensino secundário, 11 o ensino superior e 2 não revelaram as suas habilitações. Quanto à situação profissional atual, 43 estão ativos, 2 desempregados e 5 em situação profissional não identificada. Assim, em geral, as famílias pertencem à classe socioeconómica média.

No que toca à organização do espaço, a Sala 2 é bastante ampla e iluminada com luz natural, estando dividida por áreas bem delineadas e adequadas, uma vez que desafiam e diversificam as possibilidades de experiências (ver planta da sala, Apêndice 01). Os materiais pedagógicos são variados e estão organizados por tipo e função.

Chamou-me à atenção o facto da rotina diária, que se inicia com um acolhimento, abordar múltiplas competências de uma forma natural ao estilo do “aprender brincando”, no qual as crianças participam e criam o seu próprio conhecimento nas diversas áreas do saber. Outro aspeto relevante é que o tempo de brincadeira livre, tanto no recreio como nas diferentes áreas de conteúdo, não é fixo e adequa-se às motivações e disposição das crianças a cada dia, podendo durar mais ou menos tempo, consoante a dinâmica do grupo naquele momento.

3.2. Contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico

A turma com a qual realizei o estágio em contexto de 1CEB é composta por 12 alunos do 4.º ano de escolaridade, com idades entre os nove e os dez anos, sendo que metade das crianças é do sexo masculino e a outra metade é do sexo feminino. A maioria da turma tem nacionalidade portuguesa, à exceção de um menino que é proveniente de Cuba e se juntou ao grupo após o início do ano letivo. Esta criança tem sido acompanhada pela psicóloga escolar para facilitar o processo de adaptação, não tendo sido observado nenhum tipo de discriminação por parte dos colegas ou problemas associados ao referido processo de integração escolar.

No ano transato, a turma de 3.º ano deu sucessão ao atual grupo de 4.º ano, ou seja, a generalidade dos alunos já tinha frequentado esta escola do 1CEB, sendo que apenas duas crianças integraram a turma, pela primeira vez, no ano letivo de 2022/2023.

É um grupo homogéneo, bastante participativo e motivado para o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando-se com a observação a sua vertente colaborativa e responsável. No geral, procuram envolver-se nas atividades de forma ativa e com iniciativa, sabendo respeitar as regras da sala de aula acordadas pelo grupo com a professora e mantendo um bom relacionamento interpessoal. Considero este grupo bastante acolhedor e extrovertido, tendo-me recebido e acolhido de “braços abertos”, desde o primeiro dia.

Quanto às habilitações literárias dos encarregados de educação (EE), oito completaram o 3CEB, sete têm o 12.º ano de escolaridade, sete são licenciados, um é mestre e um não revelou as suas habilitações académicas. Relativamente à situação profissional atual, a maioria dos EE exerce funções no setor terciário e secundário, sendo que três estão desempregados. Sintetizando, as famílias pertencem a um meio social, cultural e económico médio. Os dados que aqui se apresentam resultam do tratamento de um inquérito por meio de questionários para caracterização do aluno como indivíduo e na sua relação social e cultural, que foram entregues aos encarregados de educação pela professora

cooperante.

Denota-se que as famílias demonstram interesse e procuram colaborar no processo educativo e no rendimento escolar dos seus educandos. Nesse sentido, estão motivadas para a interagirem com a escola e procuram colaborar e participar em todas as iniciativas, workshops, eventos, etc. Isto demonstra, claramente, a valorização da cultura escolar presente nesta zona rural, sendo este envolvimento ativo das famílias um indicador de bem-estar e de bom ambiente educativo.

A sala da turma do 4.º ano é espaçosa e a disposição das mesas e cadeiras assenta sobre o método de organização em “U”, o que prioriza um trabalho em grande grupo mais articulado, colaborativo e democrático. Salienta-se, ainda, a referência prioritária no Plano de Turma (PT) de “proporcionar a todos os alunos o maior número possível de aprendizagens e de competências úteis à sua formação como pessoas e cidadãos responsáveis e ativos” (Timóteo, 2022, p. 15), através da adoção de um ensino mais individualizado e centrado em cada uma das crianças, algo que é consentâneo e exequível com o número reduzido de crianças deste grupo.

4. Definição e justificação da investigação e da intervenção pedagógica

O projeto de investigação incidente no “pensamento crítico e criativo” admite dois projetos de intervenção pedagógica, um em contexto de EPE cuja temática é a “sustentabilidade ambiental”, e um em contexto de ICEB sendo que o tema é a “ética e cidadania”. Surge esta vontade uma vez que os grupos de crianças apresentam motivações e interesses diferentes, bem como necessidades distintas do ponto de vista da intervenção. Segue-se, por isso, a justificação da escolha de ambas as temáticas.

Com as observações realizadas no contexto de EPE, notei que as crianças não revelavam grandes preocupações com o desperdício, nomeadamente, ao analisar o tempo destinado à higiene pessoal, assisti a episódios de uso excessivo de recursos, como, por exemplo, deixar a torneira aberta continuamente durante a lavagem das mãos ou o uso excessivo de papel higiénico. Evidenciando-se esta problemática e estando esta temática inserida no Projeto Pedagógico de Grupo (PPG), considerei importante focar o projeto de intervenção pedagógica na área da “sustentabilidade ambiental”.

No contexto de ICEB, durante a observação, as crianças teceram comentários que evidenciaram algumas dificuldades ao nível da construção de valores éticos como: “Vou pôr aqui o porta-lápis. Ela só me copia!”, “Responde, fogo! A professora já deu a resposta e tu ainda não sabes?”. Sendo que a ética “marca a fronteira da nossa convivência (...) [e] é o conjunto de princípios e valores que orientam a minha conduta” (Cortella, 2009, p. 102), creio que seja uma necessidade abordar este assunto com a

turma. Para além disto, o Plano de Turma (PT) dá destaque à formação de crianças como conhecedoras do seu papel ativo, enquanto cidadãos com direitos e deveres, que beneficiam das novas tecnologias, como componentes de integração curricular transversal, com consciência e responsabilidade. Assim, indo ao encontro do PT, escolhi como tema de intervenção as questões relacionadas com a “ética e a cidadania”.

Cidadania e Desenvolvimento (CD) visa contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. (ME, 2018, p. 6)

Quanto à investigação e como já referi na caracterização do grupo de crianças do contexto de EPE, encontrei algumas dificuldades que se prendiam com a Área da Formação Pessoal e Social, nomeadamente na relação entre pares, como a gestão de conflitos, uma vez que as crianças demonstraram alguns comportamentos inadequados em grande e pequeno grupo, como, por exemplo: não falar na sua vez, desrespeitando e interrompendo os colegas que estão a comunicar; não respeitar as opiniões uns dos outros, etc. Estas problemáticas acabaram por criar alguma destabilização no grupo, que não conseguia comunicar corretamente as suas ideias. Ora, quando as crianças não têm momentos onde podem dar a sua opinião livremente, apresentar as suas ideias ou refutar argumentos, isto vai impedir o desenvolvimento de um bom pensamento, mais estruturado, crítico e criativo, que é tão fundamental nos dias de hoje.

Tal como o pensamento crítico e criativo, a Formação Pessoal e Social é uma área que está presente em tudo o que é desenvolvido no jardim-de-infância, sendo, por isso, transversal a todas as áreas do conhecimento (Silva et al., 2016).

Tal deve-se ao facto de esta ter a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (Silva et al., 2016, p. 33)

A turma do 1CEB não revela problemas comportamentais ao nível da indisciplina. Contudo,

revela algumas dificuldades na comunicação oral em grande grupo, no sentido de expressar de forma estruturada e clara ideias e opiniões aquando da junção de todos os alunos da turma. Quando interpelados com questões os alunos têm dificuldades em expressar-se de maneira suficiente para transparecerem de forma perceptível as suas ideias, ficando, até mesmo, alguns deles em silêncio. Esta é uma situação generalizada, no entanto podemos destacar alguns alunos que têm mais dificuldades, como é o caso da Ivete, da Leonor, da Lara e do Duarte¹.

Deste modo, no âmbito do projeto de investigação, optei por atribuir uma importância acrescida às questões do pensamento crítico e criativo: como identificá-lo, organizá-lo e comunicá-lo, quais os seus contributos para a aprendizagem e para a estruturação do raciocínio; uma vez que pensar crítica e criativamente sobre situações concretas, na resolução de problemas, na sua vida quotidiana, pode auxiliar os alunos a interagirem melhor entre si, colmatando assim as dificuldades encontradas ao nível da organização do pensamento e da comunicação, assim como pode potencializar as aprendizagens de forma integrada em todas as áreas de conteúdo e componentes curriculares. Vislumbro como vantajoso, na medida em que estimula a comunicação e a expressão oral, promovendo ainda uma resolução de problemas mais sustentada e reflexiva. Por estas razões e sendo estas as preocupações mais relevantes identificadas quanto ao grupo de alunos no contexto de estágio, surgiu-me a questão: “Como é que as práticas pedagógicas podem promover o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo na Educação Básica?”.

Nesta extensão, é um dever proporcionar ao grupo uma comunicação ativa, seja ela entre criança-criança ou criança-adulto, desenvolvendo assim o pensamento crítico, criativo e a capacidade de exporem as suas ideias. Toda a comunicação na infância é importante, não só a comunicação verbal e oral, mas também a comunicação não verbal, através de desenhos, esquemas, entre outros mecanismos, que permitam fluir de forma mais assertiva a mensagem a veicular e a regulação de comportamentos adequados no contexto de sala, mas também noutros espaços da escola e da própria comunidade escolar e educativa.

Torna-se fundamental, quando falamos numa educação mais cooperada e participativa, podermos dar voz à criança (Amado, 2007) e colocá-la em situações ricas de experiências que as façam desencadear o seu máximo potencial relativo à argumentação e ao pensamento crítico, para resolverem os problemas de forma criativa. No entanto, é igualmente importante que a criança faça um uso correto

¹ Nomes fictícios, no sentido de salvaguardar o anonimato das crianças envolvidas, sendo um procedimento a manter ao longo deste relatório de investigação.

da sua voz e da sua liberdade para intervir à luz dos princípios básicos da vida numa sociedade democrática.

Para mim, enquanto estagiária, é bom encontrar estratégias para potenciar esta articulação mediada e extremamente necessária, sendo imperativo dialogar com as crianças, no sentido de as interpelar com questões e sugerir ideias que as façam elaborar, recuperar e revisar as suas opiniões e hipóteses (Silva et al., 2016, p. 37). Já os grupos de crianças, pretendeu-se que fossem ainda mais participativos e integrados no processo de ensino-aprendizagem, estimulando um ambiente educativo no qual a criança se sentisse bem e segura para comunicar e no qual fosse um agente participativo do seu processo de aprendizagem em conjunto com o docente.



CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE SUPORTE



1. A Polissemia do Currículo sob os pressupostos da Educação

Do ponto de vista etimológico, se formos estudar a origem da palavra proveniente do latim, «currículo» vem de *curriculum*, que remete para curso, carreira e atalho, mas também vem de *currere*, que se refere ao ato de correr, no sentido em que muda e não é estático. Pegando nesta perspetiva de que o currículo muda e pensando acerca de como os diversos autores definem currículo, vemos opiniões muito variadas e perspetivas diferentes que o comprovam como sendo um conceito polissémico muito complexo.

No entanto, Pacheco (1996) parece ter encontrado um consenso quando conclui que:

O currículo, apesar das diferentes perspetivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares, ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (p. 20)

Numa definição muito simples e exequível, currículo é tudo o que acontece na escola, sendo que todas estas perspetivas vão ao encontro da ideia de currículo como plano de ação a desenvolver na escola, ou seja, organizar previamente e planificar uma posterior intervenção. Assim, a ação procura estar adequada ao contexto e às experiências e motivações das crianças, uma vez que, numa perspetiva construtivista, o aluno é construtor do seu próprio conhecimento.

A participação de jovens na planificação curricular procede de um conceito democrático de participação, de tomadas de decisão e de governação colaborativa. A inclusão de questões pessoais paralelas aos problemas sociais parte da possibilidade democrática de integrar interesses pessoais e sociais. E (...) a integração do conhecimento provém da ideia do uso democrático do conhecimento como um instrumento para a resolução inteligente de problemas. (Beane, 2003, p. 96)

Neste sentido e na linha de um paradigma integrador, o currículo moderno alicerça-se em princípios fundamentais que determinam perspectivas construtivistas, ecológicas e sociocríticas. Segundo Alonso (2004), o processo de ensino-aprendizagem e de formação de professores apresenta um caráter indiscutivelmente ativo e autônomo, que aposta na significância e na interação dos intervenientes. Assim, garante a ideia de “aprender a pensar sobre o que se aprende” (p. 3), inerentemente associada à importância do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo nas crianças, visto que as tomadas de decisão são baseadas em procedimentos devidamente ponderados e lógicos.

Mais se acrescenta, que o conhecimento do contexto é imprescindível para uma melhor adequação da prática, sendo que se denota, segundo a mesma autora, uma “exigência de centrar a formação dos docentes nos contextos reais de trabalho, campo propício para a investigação e desenvolvimento curricular” (p. 4). Ressalva-se o sentido crítico numa perspectiva dos modelos de investigação-ação como colaborativa e reflexiva, tornando-se fundamental atentar às especificidades das culturas inerentes ao contexto. Deste modo, o currículo deve contemplar certas características como ser “aberto à multiplicidade de interpretações, baseado na consciência reflexiva sobre a realidade, contextualizado nas relações culturais locais e globais e orientado pela crítica intersubjetiva e o rigor de pensamento e ação” (Alonso, 2004, p. 4).

1.1. Educação em Portugal

Sabemos que, em Portugal, a escolaridade é obrigatória e, para isso, é necessário que o Estado assegure um estabelecimento escolar público, particular ou cooperativo, incluindo as escolas profissionais, que desenvolve o ensino presencial, a distância, individual ou doméstico, ainda que com adaptações, onde haja todas as condições para não haver exclusão ou abandono escolar. Tendo isto em consideração, admite-se o currículo como um instrumento que pode ser desenvolvido localmente e em diálogo com os alunos, as famílias e a própria comunidade envolvente, no qual as escolas poderão fazer uma gestão autónoma, flexível e inserida. O mesmo é corroborado no Decreto-lei n.º 55/2018, tornando-se

fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos

professores (...) em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade.

Portanto, é certo considerar o currículo como um instrumento potencial na definição do ser aluno. Isto quer dizer que o currículo dá as ferramentas para que os alunos completem a escolaridade obrigatória com um determinado perfil, mas tem que ser um currículo que permita ao aluno ser pleno, no sentido em que não nos podemos esquecer que os alunos do pré-escolar ou do ensino básico também estão a viver a sua infância e a passar por um período de experiências decisivas para a sua construção pessoal. Desagregar estas duas faces do indivíduo seria incorreto, pois não é algo que se possa separar ou ignorar.

Neste encadeamento de ideias, atualmente o sistema educativo português aposta numa educação inclusiva e universal, no sentido em que se oferecem iguais oportunidades de acesso e de sucesso escolares. Então, torna-se imprescindível o equilíbrio entre a eficácia e a equidade, o qual as escolas ambicionam, criando políticas para esse fim, nomeadamente a construção de programas de combate às dificuldades de aprendizagem para diminuir o insucesso escolar e da implementação de políticas de inclusão para promover a igualdade de acesso, mobilizando-se os recursos necessários.

Segundo a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro),

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Assim, destina-se a todas as crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, é facultativa, conforme consta na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), e abrange um período significativo e crítico para o desenvolvimento infantil regido pelas “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE) (Silva et al., 2016) que “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 13).

Do ponto de vista da estrutura do documento, as OCEPE agregam três secções distintas: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições. Neste sentido, a

primeira secção centra-se em aspetos mais relacionados com os princípios e as bases da pedagogia para a infância, debruçando-se na importância da intencionalidade educativa na prática docente e na organização do ambiente educativo como maximizador e potencializador de experiências de aprendizagem.

Numa segunda secção, abrange-se uma “perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar, estará também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo” (Silva et al., 2016, p. 31): a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e a Área do Conhecimento do Mundo.

Na última secção é apresentado o impacto tanto da entrada no jardim de infância como da passagem para o início da escolaridade obrigatória, apresentando-se estratégias facilitadoras dessa mudança que inevitavelmente tem interferência na vida e rotina da criança e, por isso, deve ser tratada com a maior seriedade possível.

A educação escolar no sistema educativo português determina a escolaridade obrigatória de 12 anos ou de frequência até ao limite dos 18 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), dividindo-se esses 12 anos em ensino básico e secundário. Dirigindo a atenção para o Ensino Básico (do 1.º ao 9.º ano), este agrega três ciclos: o 1CEB (do 1.º ao 4.º ano de escolaridade), o 2CEB (do 5.º ao 6.º ano) e o 3CEB (do 7.º ao 9.º ano). Já o Ensino Secundário alberga do 10.º ao 12.º ano.

Em Portugal, e segundo o Despacho Normativo n.º 10-B/2021, de 14 de abril (segunda alteração do Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril), o ano letivo é o período dentro do ano escolar no qual são desenvolvidas atividades letivas, num mínimo de 180 dias efetivos. Por sua vez, o ano escolar é o período entre o dia 1 de setembro de cada ano e o dia 31 de agosto do ano seguinte.

Os principais documentos e legislações orientadoras são o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) (Martins et al., 2017), as Aprendizagens Essenciais (AE) (ME, 2018), a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (ENEC) (Monteiro et al., 2017), o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva.

Relativamente ao PASEO (Martins et al., 2017), este encontra-se estruturado em cinco secções: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, sendo que se constitui como “a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” (p. 8). Tendo isto em vista, o currículo da educação escolar tem como

finalidade que todos os alunos possam alcançar os objetivos estipulados no PASEO, ou seja, aspetos como a liberdade, a responsabilidade, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade.

Assim sendo e de acordo com a matriz curricular-base, no 1CEB as componentes curriculares, como: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar, Tecnologias de Informação e Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento e, por fim, Educação Física; são articuladas e lecionadas por apenas um professor (monodocência), com a exceção da disciplina de Inglês, que é lecionada por um professor com formação especializada. A Educação Moral e Religiosa e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) são de frequência facultativa.

No que concerne à ENEC (Monteiro et al., 2017), atenta-se para a formação cidadã das crianças e jovens, com direitos e deveres, assente em valores democráticos e princípios cívicos que privilegiem o respeito pelo outro e pelos Direitos Humanos, assumindo-se uma vertente autónoma das escolas para se servirem dos documentos em vigor e gerirem o currículo de forma a fortalecer a Educação para a Cidadania deste a EPE até ao término da escolaridade obrigatória.

Neste seguimento, as AE (ME, 2018) são documentos que orientam a planificação, a ação e a posterior avaliação e reflexão, sendo que se explicam como

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)

Olhando, por fim, para a avaliação, estamos perante uma avaliação formativa que se traduz num processo de apoio às aprendizagens e uma avaliação sumativa que se realiza no final de cada período letivo, decidindo a aprovação ou não do aluno em cada ano. Na circunstância do aluno não desenvolver as aprendizagens estipuladas e caso prejudiquem o desenvolvimento das aprendizagens convencionadas para o ano seguinte, o aluno pode ficar retido, o que não se aplica no 1.º ano de escolaridade. Existem, ainda, provas de aferição para o 2.º, 5.º e 8.º anos, com a finalidade de, entre outros aspetos, “acompanhar o desenvolvimento do currículo, nas diferentes áreas, providenciando informação regular ao sistema educativo” (ponto 2, alínea a), Artigo 25.º).

A apreciação das aprendizagens do grupo de crianças é complexa e contempla várias particularidades, por essa razão, a avaliação está integrada no currículo e apropria-se de “características e funções diferentes das outras componentes. Dada a integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, existe uma inter-relação entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem, conduzindo a qualidade de um destes componentes à qualidade dos outros” (Ferreira, 2007, p. 15).

O objetivo primordial é “a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), sendo que se deve adequar o processo, as técnicas e os instrumentos de acordo com o intuito da avaliação, bem como com o contexto no qual os destinatários estão inseridos.

2. O pensamento crítico e criativo na aprendizagem

Atualmente, o mundo complexo em que vivemos força-nos a possuir aptidões de um bom raciocínio, sendo estas cruciais para resolver problemas e ter uma opinião ativa e fundamentada. Pensar criticamente sobre as situações, sobre as vivências e sobre os problemas, com o intuito de obter ideias mais sensatas e ponderadas, nunca foi tão imperativo quanto nos dias de hoje. A sociedade do século XXI pede-nos que sejamos cidadãos cada vez mais criativos e inovadores, quer seja ao nível profissional ou ao nível pessoal, e precisamos de dar resposta a essa exigência crescente.

Aquele que não consegue pensar crítica e criativamente pode não ser capaz de resolver um simples problema do dia a dia. É preciso ter uma mente sadia e imbuída de pensamento crítico, que se envolva numa análise profunda dos problemas para encontrar as suas causas e gerar possíveis soluções, com vista à tomada de decisões mais eficazes. (Saiz, 2018, citado por Lopes & Silva, 2019, p. 07)

Sendo assim, sabemos que estas competências, ou a base para adquirirmos estas capacidades, não se enraíza na vida adulta, apenas se fortalece. O que significa que os alicerces da nossa formação e do nosso desenvolvimento são construídos na infância, sendo os primeiros cinco anos decisivos.

O pensamento crítico compreende múltiplas definições conforme a intencionalidade aplicada. Segundo Ennis (1985, p. 46) é “uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado naquilo em que se deve acreditar ou fazer”. Guest (2000), acrescenta a esta definição que o pensamento crítico engloba

ainda um carácter imaginativo, que critica, investiga e contradiz argumentos, adquirindo assim uma vertente avaliativa.

Desta forma, pensamento crítico e pensamento criativo interligam-se nas suas definições, porque para que as crianças possam pensar criticamente precisam de ser criativas e inovadoras nas ideias e nas soluções. Esta capacidade dá-nos a conhecer o mundo que nos rodeia e servimo-nos desse saber para tomar decisões e resolver os problemas de forma mais reflexiva e ponderada.

Lopes e Silva (2018, p. 07), distinguem dois tipos de pensadores, os críticos e os passivos. Consideram pensadores críticos aqueles que “formulam questões e problemas vitais com clareza, reúnem e avaliam informações relevantes, usam ideias abstratas, pensam de maneira aberta e comunicam de maneira eficaz com os outros”. Já os pensadores passivos “têm uma visão limitada e egocêntrica do mundo, respondem a perguntas com sim ou não e veem a sua perspectiva como a única possível e os seus factos como os únicos relevantes”.

“Para ser um pensador crítico, não é suficiente que alguém domine habilidades de avaliação de razões. É necessário, também, que exista uma inclinação para aplicar estas habilidades à maior variedade de problemas, ideias e decisões possíveis”, escrevem Guzzo e Lima (2018, p. 336) ao defenderem a existência de dois pilares fundamentais ao desenvolvimento do pensamento crítico: a componente de avaliação de razões, que tem que ver com a análise da plausibilidade e justificativa de argumentos/alegações; e o aspeto comportamental dos sujeitos, que tem que ver com o espírito crítico de cada um.

Um pensador crítico, então, é alguém apropriadamente movido por razões: tem uma propensão ou disposição de acreditar e agir de acordo com razões; e tem a habilidade de apropriadamente avaliar a força das razões nos muitos contextos em que as razões têm um papel. (Siegel, 1988, p. 23)

2.1. Visão do aluno e da escola

Tomando consciência da importância de pensar crítica e criativamente, é fundamental adequar a educação para que as crianças se tornem cidadãos responsáveis e conscientes. Conforme nos diz Hughes (2000), se não houver um desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, os alunos ficam mais vulneráveis às ideias, valores e ignorância dos outros. Ou seja, do ponto de vista intelectual

e ético, o aluno deve ser capaz de avaliar a credibilidade de determinada ideia/crença antes de tomá-la como verdadeira e apropriar-se dela. Assim sendo, “os alunos devem ser preparados para usarem as suas capacidades de pensamento crítico na recolha, avaliação e uso da informação para uma eficaz resolução de problemas e tomada de decisão a nível pessoal e profissional” (Tenreiro-Vieira, 2004, p. 1).

No âmago da ideia de pensamento crítico está o reconhecimento da capacidade que os sujeitos têm de deliberar sobre as suas crenças e ações, modificando-as e aprimorando-as de acordo com a avaliação que fazem de novas informações ou razões que recebem. (Guzzo & Lima, 2018, p. 335)

Para a EPE, mais concretamente nas OCEPE (Silva et al., 2016), esta necessidade vem sendo referenciada, nomeadamente na secção do enquadramento teórico aquando da discussão acerca da organização do ambiente educativo, abordando-se de uma forma preliminar o tópico do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, visto que se incentiva o trabalho colaborativo entre as crianças como potenciador para o confronto de pontos de vista e para a resolução de problemas com vista a tomada de decisões coletiva e reflexiva (Silva et al., 2016, p. 25).

Esta importância acrescida que vem sendo atribuída ao trabalho colaborativo e à cooperação entre as crianças, remete para a ideia de que os alunos não aprendem estritamente na sala de aula com os docentes. Pelo contrário, entre eles existe uma partilha de saberes e experiências propiciando a construção de novas teias de conhecimento. Cabe a cada um avaliar a veracidade dessas ideias que são partilhadas.

É certo que há uma necessidade acrescida de desenvolver o pensamento crítico e criativo nas crianças face ao tempo presente, contudo, permitir que os alunos aprendam a pensar e a refletir sobre si próprios e sobre as suas decisões não implica que tenham que pensar sozinhos. Aliás,

é fundamental que adquiram competências para estarem abertos às ideias dos outros, serem capazes de as avaliar e, considerando-as, construam as suas próprias ideias. (...) O pensamento colaborativo, juntamente com o pensamento crítico e criativo, são componentes do pensamento interrelacionadas e fundamentais para a aprendizagem no século XXI. A compreensão dos problemas e das diversas situações que nos colocam atualmente requer a consideração de

múltiplas perspetivas, e a importância de as partilhar na construção da compreensão dos problemas é enorme. (Lopes & Silva, 2019, pp. 8-9)

Para o ICEB, segundo o PASEO² (Martins et al., 2017), “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (p. 5). O mesmo está evidente na “Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos” (UNICEF, 2019), na qual se declara que as crianças têm direito: a exprimir livremente a sua opinião, sendo as suas ideias tomadas em consideração; à liberdade de expressão; a ter acesso à informação; e ao desenvolvimento integral com vista a serem cidadãos ativos. Isto, implica que o educador escute vivamente o seu grupo e promova interações estimulantes e ricas, de modo a dar oportunidade para que a criança estruture melhor o seu pensamento, tornando-o mais crítico, reflexivo, elaborado e criativo.

Conforme nos diz Vieira (2018), este desenvolvimento, para além de ter em consideração as atividades, as estratégias e os recursos utilizados, deve em conta estes cinco pressupostos: começar o mais cedo possível e desde os primeiros anos; ser intencional, definindo o conceito; ser gradual e estar em conformidade com o contexto; identificar as dimensões a promover; e ser sistemático ao longo de toda a escolaridade obrigatória e da vida.

Deve-se permitir à criança explorar de forma holística as diversas áreas do saber, tendo em consideração as “Cem Linguagens” das crianças expostas por Loris Malaguzzi (Edwards et al., 2008). Isto significa que a criança se expressa através de múltiplas maneiras possíveis e, aplicando isso para o desenvolvimento criativo e crítico, a criança irá servir-se dessa multiplicidade de “linguagens” para se fazer ouvir e para transmitir a sua mensagem. Cabe ao profissional estar atento e recetivo a essas formas de criatividade. Assim, destaco, ainda, a necessidade de o educador refletir sobre a sua ação para melhorar as práticas pedagógicas com essas ilações. “A planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influencia a planificação da ação e a sua concretização” (Silva et al., 2016).

“A criança precisa de criar, sentir e pensar em diferentes momentos, espaços de brincadeira e em outras atividades diversificadas e intencionais” (Marchão, 2016, p. 50). Pressupõe-se, assim, um

² Os referenciais do PASEO estão orientados para a escolaridade obrigatória, mas que podem também servir de orientação do desenvolvimento de competências devidamente enquadradas ao contexto da EPE.

sentido abrangente da planificação de atividades tendo em conta os interesses e vivências das crianças, de modo a promover uma aprendizagem significativa e integradora que envolva capacidades diversas e que prepare os alunos na sua formação global como cidadãos do mundo. Propostas essas que devem ter em conta a importância da ludicidade na aprendizagem, visto que “é por meio da brincadeira que a criança se constitui sujeito, interage com o meio e com o outro; dessa forma, a criança desenvolve-se e constrói a sua identidade” (Francisco & Silva, 2015, p. 283).

Treinar alunos para serem pensadores críticos é encorajá-los a formularem questões, a procurarem evidências, a procurarem e investigarem alternativas, a serem críticos das suas próprias ideias e das outras pessoas. Tal estímulo leva os alunos à autossuficiência, pois esta estratégia educacional evita a visão do ensino como um instrumento para manipular as mentes (dos alunos) com uma ideia preconcebida. (Moura & Gonçalves, 2014, p. 294)

A LBSE afirma que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Assim, o papel dos professores/educadores não é apenas de transmissão de conteúdos. Trata-se de colocar a criança a pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem e a participar de forma ativa, o que passa por mediar a aprendizagem e oferecer oportunidades e experiências que sejam significativas e que façam sentido para os alunos.

Moura e Gonçalves (2014, p. 293) continuam esta ideia, dizendo que “refletir sobre o que pensou não é um processo espontâneo, mas cultiva-se. Inicia-se, por exemplo, quando as crianças são encorajadas a reverem o que fizeram e a tomarem consciência dos procedimentos usados numa atividade prática”. Os autores ainda acrescentam que “a educação passa por ajudar as crianças e jovens a pensar sobre os valores implicados nas diferentes situações e consequências para si e para os outros”, mostrando esta ideia cívica inerentemente implicada no pensamento crítico e criativo.

Pelos aspetos que tenho vindo a elencar, é certo afirmar, uma vez que desenvolver a capacidade de pensar de forma crítica e criativa é uma meta educacional, que surge, então, um interesse crescente pela aposta na formação de docentes mais reflexivos, sendo esta uma forma de investir, não só numa educação mais adequada para responder às exigências atuais da sociedade, como também no privilegiar

da autonomia nos processos de ensino e aprendizagem, levando à potencialização da descoberta pelo conhecimento.

Mobilizando as orientações reforçadas no PASEO (Martins et al., 2017), “as competências na área de Pensamento Crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (p. 24). A clara necessidade de desenvolver nas crianças a capacidade de observar é manifestada também nas OCEPE, sendo essencial que o grupo fortaleça essa habilidade, uma vez que a observação “é o ponto de partida do pensamento crítico, dado que envolve um nível fundamental de análise” (Lopes & Silva, 2019, p. 18). Segundo os mesmos autores, primeiramente devemos referir-nos ao que estamos a observar de forma geral e, só depois, mencionar os seus pormenores e detalhes, bem como as relações entre essas partes.

Com vista ao desenvolvimento destas competências, Demo (1992) alerta-nos para uma estratégia importantíssima de ser ressaltada, o ato de pesquisar. Segundo o autor,

é uma maneira de educar e uma estratégia que facilita a educação (...) e considero uma necessidade da cidadania moderna. (...) Educar pela pesquisa é um enfoque propedêutico, ligado ao desafio de construir a capacidade de reconstruir, na educação básica (...). A pesquisa persegue o conhecimento novo, privilegiando com o seu método, o questionamento sistemático crítico e criativo. (p. 2)

Esta perspetiva enfoca, também noutro aspeto interessante: a criança só desenvolve as suas aptidões de pensamento crítico e criativo após um investimento do docente ao nível do questionamento contínuo, isto porque é esse questionamento que vai levar o grupo a pensar, a refletir e a discutir conjuntamente acerca das perguntas que levem ao desenvolvimento da originalidade, imaginação e sensibilidade estética (exemplos de questões: “O quê?”, “Como?”, “Quem é?”, “Onde?”, entre outras).

Partindo do pressuposto de que as propostas que propomos às crianças vivenciar devem estar repletas deste questionamento contínuo, percebemos que são essas questões que as levam a pensar sobre o que fazem e “devem permitir o debate de ideias e a capacidade de pensar criticamente” (Mesquita et al., 2021, p. 114).

Partindo dos pressupostos apresentados, é tarefa do profissional docente desenvolver o raciocínio que proporciona através da prática do diálogo, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e

social, das crianças, nomeadamente ao nível da dimensão crítica, criativa e ética do seu pensamento, numa relação profunda entre o pensar, falar e o agir. (Moura & Gonçalves, 2014, p. 299)

Assim, em jeito de remate, o pensamento crítico despoletador de criatividade permite ao aluno resolver problemas de forma mais eficaz e com base na tomada de decisões refletivas e fundamentadas. Para o desenvolvimento dessa competência, o professor desempenha um papel fundamental, mas não total, na medida em que utiliza diversas estratégias estimulantes e adequadas ao contexto. Contudo, não é total, porque não é a única fonte do conhecimento. As crianças também podem aprender através da sua interação com os colegas, partilhando opiniões e validando/refutando argumentos, por isso é que a aposta no trabalho cooperativo é tão significativa neste contexto.



CAPÍTULO III:
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO



1. Paradigma de investigação

A metodologia de investigação eleita inicia-se com a identificação de uma problemática após o questionamento sobre a ação. Neste caso em específico, apresentei a questão: “Como é que as práticas pedagógicas podem promover o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo?”, com o intuito de melhorar os processos de ensino e aprendizagem, de tornar mais ricas as aprendizagens das crianças, de aperfeiçoar a prática e desenvolver-me profissionalmente.

Por conseguinte, a iniciação de qualquer investigação está sempre embutida em um determinado paradigma. Os paradigmas de investigação norteiam e justificam as escolhas feitas, variando consoante o contexto e a situação em que emerge a problemática. “Falar de paradigmas é falar de referenciais para a investigação, ou seja, é equacionar os motivos (finalidades, interesses) que levam o investigador a desenvolver a sua pesquisa” (Coutinho, 2006, p. 3).

Num paradigma quantitativo ou positivista, o investigador interessa-se em realizar previsões e explicar a teoria, já num paradigma qualitativo ou interpretativo o principal enfoque está na compreensão através da significância. Contudo, se a finalidade for intervir no contexto de modo a alterar uma situação, então o investigador fará uma abordagem crítica ou emancipatória (Coutinho, 2006, p. 3).

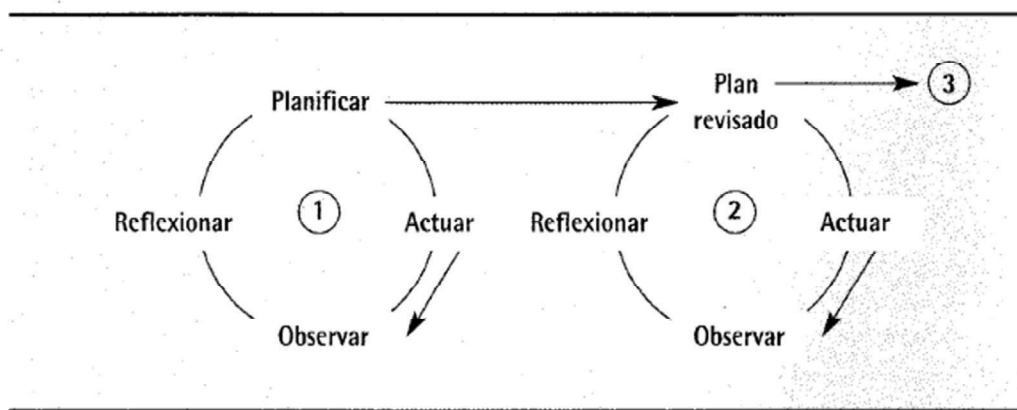
Claro está que as opções metodológicas realizadas influenciam os resultados da investigação. Foquei-me, então, entre o paradigma qualitativo ou interpretativo e o paradigma socio-crítico para, intencionalmente, falar da metodologia escolhida, visto que a principal finalidade da reflexão é a mudança, a melhoria constante da ação e da aprendizagem. Por sua vez, no paradigma socio-crítico, “há um comprometimento político e moral da investigação, sendo frequente a participação e construção conjunta, o propósito de empoderamento dos participantes, a assunção de perspetivas teóricas não neutras do ponto de vista ético” (Caetano, 2019, p. 57). Por isso, visamos, sobretudo, melhorar as nossas práticas e com elas contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos educativos. Desse modo pensamos que, em última análise, a intenção é melhorar as condições para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, procurando intervir de forma informada e sustentada nos contextos únicos das escolas.

2. Metodologia de investigação-ação

A Metodologia de Investigação-ação (I-A) é “uma indagação prática realizada pelos professores, de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e

reflexão” (Latorre, 2003, p. 24). Por outras palavras, um processo cíclico ou em espiral (Imagem 01) que interliga simultaneamente a ação e a reflexão crítica/investigativa/pesquisadora com vista ao aperfeiçoamento.

Imagem 01 – Espiral de ciclos de Investigação-Ação (Latorre, 2003).



Tripp (2005) apresenta uma teoria interessante quando refere a complexidade das diferentes fases de cada um dos ciclos de investigação-ação, sendo estas pequenas incorporações de um ciclo maior. Este autor denomina esses pequenos ciclos de investigação-ação como

epiciclos de pesquisa-ação, porque procede-se mediante, talvez, muitos ciclos de investigação-ação quando se atua em cada uma das fases do ciclo de investigação-ação. Por exemplo, ao planejar, planeia-se o que planificar, começa-se a planificar, monitora-se o progresso do plano e avalia-se o plano antes de se ir adiante com a implementação. (p. 454)

Assim, estamos perante uma visão clara de continuidade e constante reflexão e ponderação, sendo estas características essenciais a um bom profissional. O professor que integra na sua prática uma postura investigadora admite a investigação como uma atividade autorreflexiva em que cada ação modifica novas ações tendo em vista a melhoria e o desenvolvimento profissional.

Foram estas as razões que me levaram a eleger esta metodologia no meu projeto de investigação e intervenção pedagógica. Por se tratar do “estudo de uma situação social com vista a melhorar a qualidade da ação” (Elliott, 1991, p. 69), permite-me identificar os problemas que surgem nas situações do quotidiano, questioná-los, refletir sobre eles e, nesta linha investigativa, intervir de forma mais adequada e eficaz, tornando-me mais capaz enquanto profissional.

Coutinho et al. (2009), dizem que esta é

uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, com a investigação há uma ação que visa a transformação da realidade, e, conseqüentemente, produzir conhecimentos das transformações resultantes da ação. (p. 362)

A I-A é uma metodologia que usufrui de certas características que validam as opiniões dos vários intervenientes e os envolvem ativamente na procura constante pela melhoria. Não se trata só de entender a realidade do contexto, mas também à deliberação da mudança da ação. Além do mais, essa mudança é avaliada constantemente, adaptando-se às novas situações do contexto.

Concluindo, as salas de aulas tornam-se espaços de investigação, nos quais os professores são investigadores e refletem sobre a sua ação com a finalidade de adequar mais a sua prática pedagógica à realidade e promover o desenvolvimento profissional. Assim, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser um processo autorreflexivo que modifica e enquadra a ação no contexto.

3. Questão orientadora e objetivos da investigação e da intervenção

Conforme anteriormente explicitado no Capítulo I – “Contextos de Investigação e de Intervenção”, defini e justifiquei a investigação no âmbito do pensamento crítico e criativo como forma de colmatar as dificuldades encontradas em ambos os contextos ao nível da estruturação e comunicação do pensamento, potencializando-se, para isso, aprendizagens integradoras de múltiplas competências. Nesse seguimento, defini a questão: “Como é que as práticas pedagógicas podem promover o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo na Educação Básica?”.

Desta forma, através da definição da problemática sobre a qual quero focar a investigação, assim como do seu enquadramento teórico, já estou pronta para definir os objetivos de investigação, que enuncio de seguida:

- Refletir acerca do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em crianças da educação básica;
- Averiguar fatores que fomentem nas crianças a criatividade e a capacidade de argumentação;
- Analisar o contributo da intervenção pedagógica para um raciocínio mais estruturado;
- Indagar sobre a diversificação das fontes de informação como fator de promoção do

conhecimento crítico e criativo;

- Ponderar a resolução de problemas como diferenciadora para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Ao nível da prática pedagógica no contexto de EPE, estes são os objetivos de intervenção que têm em consideração a importância do desenvolvimento integral da criança e do seu bem-estar, onde posso também apurar a realização dos objetivos de investigação atrás definidos:

- Perceber quais os conhecimentos prévios das crianças acerca da Sustentabilidade Ambiental;
- Aprofundar as ideias das crianças acerca dos elementos que integram o Oceano;
- Sensibilizar as crianças para a preservação da água;
- Compreender a importância da água para os seres vivos;
- Estimular a participação do grupo nas atividades do projeto;
- Contribuir para a construção de aprendizagens significativas;
- Promover o desenvolvimento holístico da criança com base em experiências de vida democrática.

Considerando a ação pedagógica no contexto de ICEB, são estes os objetivos de intervenção em torno da ética e da cidadania e, em concreto, sobre o desenvolvimento das competências sociais, da autonomia e da capacidade de se expressarem livremente, assim como da diversidade física, cultural, social e económica, onde posso também averiguar a concretização dos objetivos de investigação anteriormente elencados:

- Averiguar quais os conhecimentos prévios das crianças acerca da ética e cidadania;
- Incentivar o trabalho em grande e pequeno grupo como fomentador da participação democrática;
- Estimular a autonomia das crianças para a resolução de problemas;
- Despertar a consciência moral e social nas crianças;
- Contribuir, de forma significativa, para a formação das crianças enquanto cidadãos ativos;
- Favorecer um ambiente seguro e de bem-estar, no qual as crianças se possam expressar livremente;
- Explorar situações de diversidade física, cultural, social e/ou económica;
- Sensibilizar para a responsabilidade social de preservar o planeta e respeitar os seres vivos.

4. Planos de atividades




Tomando em consideração que a intervenção pedagógica realizada decorreu de ciclos continuados de investigação-ação, considera-se como verdade que cada atividade explorada no decorrer





da PES I e II foi alvo de planificação, implementação, observação e reflexão, consignando, por isso, designá-las por Atividades Integradoras (AI), que preenchem a totalidade do projeto de intervenção pedagógica. Nesse sentido, torna-se pertinente considerar o entendimento que temos sobre o âmbito de uma Atividade Integradora (AI), que comporta um conjunto de atividades ou tarefas que contribuem para o estudo do projeto de investigação.


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

Assim sendo, no contexto de EPE desenvolveram-se as seguintes atividades integradoras de múltiplas competências e saberes, que passo a incluir no Quadro 01.

Quadro 01 – Síntese das atividades desenvolvidas em contexto de EPE e respetivas experiências de aprendizagem.





Título da Atividade	Experiências de Aprendizagem
<p>Brincar com a Alimentação.</p> 	<p>Sessão 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Apreciam criticamente uma pintura de Giuseppe Arcimboldo; ■ Produzem o seu autorretrato com recortes de alimentos saudáveis; ■ Expõem as suas produções. <p>Sessão 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Exploram diretamente frutas reais e fazem uma salada de fruta; ■ Cantam e dançam ao som da música “Comer Fruta”, de Ricardo Reis.
<p>Queremos descobrir mais sobre o Oceano!</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identificam recursos e locais onde podem aprender mais sobre o Oceano; ■ Definem critérios de seleção dos livros; ■ Operacionalizam e preenchem a Área da Biblioteca.
<p>Somos mergulhadores!</p> 	<p>Sessão 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Visualizam a peça de teatro “O Dia em que o Mar Desapareceu”. <p>Sessão 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Definem uma questão-problema: “Qual é o animal preferido das crianças da sala?”; ■ Constroem e analisam um pictograma; ■ Elaboram os registos da atividade. <p>Sessão 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Examinam diferentes elementos presentes nos oceanos utilizando os 5 sentidos (conchas, areia, corais, etc.);

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploram conceitos matemáticos de forma orientada, através dos elementos do oceano. <p>Sessão 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observam o animal oferecido por um EE: peixe; ▪ Constroem um ambiente aquático; ▪ Dialogam acerca da manutenção do aquário e dos cuidados a ter com o animal.
<p>O Planeta está em perigo!</p> 	<p>Sessão 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participam no “Barquinho da Música”, explorando os andamentos musicais; ▪ Identificam instrumentos musicais diversos; ▪ Jogam um jogo de interpretação musical: “Adivinha o instrumento”; ▪ Cantam a canção “O Barquinho”, de Fais dodo Colin. <p>Sessão 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciam o aquecimento com uma tarefa de ativação corporal ao som da música “Dois Peixinhos”, do Panda; ▪ Jogam ao jogo “O Lixo do Meu Vizinho”; ▪ Completam percursos de estafetas; ▪ Retornam à calma por intermédio de uma meditação guiada. <p>Sessão 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dividem tarefas; ▪ Pesquisam no computador consoante a tarefa que lhes foi atribuída; ▪ Executam uma maquete do fundo do Oceano.
<p>À Descoberta da Água na Natureza.</p> 	<p>Sessão 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogam sobre o que é o gelo; ▪ Realizam previsões e definem estratégias; ▪ Testam as estratégias escolhidas em grande grupo; ▪ Retiram conclusões a partir das observações realizadas. <p>Sessão 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogam sobre os elementos paratextuais do livro “A Viagem da Gotinha”, de Rita Duarte; ▪ Preveem possíveis desenrolares da narrativa consoante esses elementos; ▪ Escutam a leitura em voz alta com recurso a mediadores cinético-dramáticos; ▪ Fazem o reconto utilizando a maquete do ciclo da água; ▪ Dialogam em grande grupo acerca da história ouvida; ▪ Desenham a parte que mais gostaram.
<p>Vamos construir uma horta e um jardim!</p> 	<p>Sessões 1 a 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolhem o espaço para a horta-jardim; ▪ Planeiam a sua construção e dividem tarefas; ▪ Preparam o espaço para receber as plantas; ▪ Constroem canteiros; ▪ Criam um diário da horta-jardim para realizar os registos; ▪ Assistem à palestra com o engenheiro agrónomo da Câmara Municipal; ▪ Procedem à plantação no espaço; ▪ Identificam as plantas com pequenas placas; ▪ Registam as primeiras observações.
<p>Tudo o que já sabemos.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrem e dialogam sobre todas as atividades realizadas anteriormente; ▪ Jogam um jogo de consolidação e avaliação de conhecimentos: “Aplica o que sabes!”.

<p>Pequenos Atores.</p> 	<p>Sessões 1 a 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planeiam a realização de uma peça de teatro; ▪ Distribuem as personagens; ▪ Memorizam e gravam as falas atribuídas; ▪ Criam convites para enviar às famílias; ▪ Ensaiam as músicas para a apresentação (cantam e dançam); ▪ Constroem coroas e adereços para a apresentação; ▪ Participam ativamente no ensaio geral.
---	--

Relativamente ao contexto de 1CEB, foram desenvolvidas oito atividades integradoras, também elas inerentes à perspetiva de planificação e análise sistemáticas, as quais passo a descrever sinteticamente no Quadro 02, à semelhança do esquema anterior.

Quadro 02 – Síntese das atividades desenvolvidas em contexto de 1CEB e respetivas experiências de aprendizagem.

Título da Atividade	Experiências de Aprendizagem
<p>Que bom é sermos Diferentes!</p> 	<p>Sessão 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificam as suas características físicas; ▪ Criam o seu avatar individual no site “Pixton”; ▪ Dialogam em torno da temática da diferença; ▪ Constroem uma chuva de ideias acerca das semelhanças: “Ser Criança”; ▪ Elaboram um caligrama em conjunto com as famílias. <p>Sessão 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentam os caligramas realizados; ▪ Escutam a música “Normal é Ser Diferente” (letra: Joana Tristão); ▪ Estabelecem conexões entre o ritmo, a pulsação e a matemática; ▪ Contactam com diversos instrumentos musicais, reconhecendo as suas características; ▪ Preenchem uma ficha de metacognição.
<p>Respeitar os animais é Amor.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observam e desenharam o caracol; ▪ Formulam uma questão de investigação; ▪ Fazem previsões; ▪ Definem e testam estratégias em conjunto; ▪ Registam e refletem sobre as observações, retirando conclusões.
<p>À Descoberta da Consciência Ética.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualizam um vídeo acerca do 25 de Abril; ▪ Jogam ao jogo “O que farias nesta situação?”; ▪ Preenchem a ficha relativa aos conflitos morais inerentes ao jogo; ▪ Apresentam oralmente os motivos que os levaram a tomar determinadas opções.
<p>Artistas Digitais.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leem o regulamento do concurso “Artistas Digitais”; ▪ Fazem o esboço da criação artística que querem levar a concurso em papel; ▪ Executam e transpõem as ideias para a plataforma digital escolhida; ▪ Participam no concurso.

<p>Ação Humana – A causa da Poluição!</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leem o enunciado da tarefa e interpretam-no; ▪ Exploram autonomamente a tarefa em pequenos grupos; ▪ Discutem em grande grupo as estratégias de resolução encontradas nos grupos; ▪ Refletem sobre possíveis regularidades e retiram conclusões; ▪ Preenchem uma ficha de autoavaliação.
<p>Realidades do Mundo.</p> 	<p>Sessão 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisam e identificam os elementos paratextuais; ▪ Pesquisam sobre o país de origem do autor do texto; ▪ Antecipam a temática da obra pela observação do paratexto; ▪ Leem o primeiro excerto da obra em voz alta; ▪ Refutam e confirmam essas teorias prévias; ▪ Fazem o reconto da obra e dialogam em grande grupo; ▪ Respondem a um questionário digital de compreensão no “Kahoot!”; ▪ Realizam um exercício de escrita criativa – Palavra Puxa Palavra; <p>Sessão 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recordam a primeira parte da narrativa e antecipam o seu desenrolar; ▪ Escutam a leitura da segunda parte do texto; ▪ Compreendem a mensagem da obra e dialogam em grande grupo; ▪ Respondem a um questionário digital no “Plickers”; ▪ Realizam um exercício artístico criativo – Pensar Fora da Caixa; ▪ Apresentam as produções ao restante grupo.
<p>À Procura do Tesouro da Ética e Cidadania.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparam e ativam o organismo para a aula; ▪ Leem a mensagem na garrafa e decifram o primeiro enigma; ▪ Realizam o primeiro desafio de deslocamentos, equilíbrio e manipulação; ▪ Decifram uma mensagem secreta – Declaração Universal dos Direitos Humanos – e especulam acerca do significado da palavra «universal»; ▪ Revisam os conceitos de sólido geométrico (cubo) e de volume no segundo desafio; ▪ Identificam o ano em que a declaração foi publicada e ativam a pinhata; ▪ Desenvolvem o raciocínio lógico na resolução de um puzzle; ▪ Conhecem os direitos humanos presentes na declaração e compreendem a sua importância; ▪ Descobrem o tesouro secreto; ▪ Retornam à calma através de uma meditação guiada; ▪ Participam na Dinâmica do Coração, refletindo acerca do papel dos deveres humanos para construir uma sociedade mais harmoniosa e pacífica; ▪ Realizam um exercício oral de metacognição.
<p>O Mundo é de Todos!</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletem acerca de todas as atividades realizadas; ▪ Planeiam uma exposição de arte; ▪ Definem pequenos grupos e dividem tarefas; ▪ Elaboram um esboço para construir um mural/painel; ▪ Pintam o painel; ▪ Escolhem um local e um título para a exposição; ▪ Afixam os diversos elementos da exposição; ▪ Constroem um convite na plataforma digital “Canva”, para partilhar com as famílias e com a comunidade envolvente.

É certo que cada atividade se regeu por uma planificação estruturada em vários momentos, que teve como principal intuito orientar a prática desenvolvida. No entanto, este plano prévio nunca limitou a minha intervenção, no sentido de não ter sido estático e inflexível. Pelo contrário, os imprevistos são naturais e fazem parte do quotidiano de um profissional de infância, que deve estar preparado para os colmatar e adequar a sua prática ao contexto e às situações que possam surgir. Essa predisposição para a mudança deve estar intrinsecamente ligada ao papel do profissional para que a intervenção seja mais adequada e significativa para a criança.

Deste modo, adotando esse caráter dinâmico e aberto do processo de ensino-aprendizagem, a planificação surgiu como uma ferramenta disposta a facilitar a ação pedagógica e estruturou-se em três momentos distintos, conforme é possível verificar no Apêndice 02, para o contexto de EPE, e no Apêndice 03, para o contexto de 1CEB:

1. Descrição e fundamentação da atividade;
2. Grelha de planificação:
 - a. Aprendizagens a promover;
 - b. Planificação – Estratégias de Aprendizagem.
3. Avaliação e reflexão da atividade.

Conforme referido, uma preocupação recorrente da perspectiva do educador/professor do 1CEB como um monodocente é a intencionalidade sistemática em interligar as diferentes áreas do conhecimento através de uma planificação estruturada e pensada. “A globalidade e a transversalidade curriculares, conjugadas com os pressupostos psicopedagógicos, determinaram que os profissionais da educação, de um modo geral, considerassem a individualidade de cada criança (...) decidindo sobre as melhores estratégias a utilizar na especificidade de cada contexto” (Marchão & Portugal, 2014, p. 98).

Para além disso, partir dos conhecimentos prévios que os alunos já têm é admitir que a criança não é um recetor em branco, o que significa que a criança já tem no seu íntimo teias de conhecimento que cria de forma espontânea através das suas vivências e das experiências que tem nos diversos contextos nos quais está inserida. Isto quer dizer que o aluno não só está predisposto ao conhecimento dentro do ambiente da sala de aula/escola, pelo contrário, todas as vivências que tem são motores que despoletam aprendizagens.

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Com o intuito de refletir e avaliar as práticas no decorrer da implementação do projeto de investigação utilizei como técnicas de recolha de dados: a observação participante, que tem como instrumentos as listas de verificação, os registos de incidentes críticos, as notas de campo e os meios audiovisuais como as gravações de áudio, as fotografias e os vídeos; a análise documental, que consiste em analisar as produções das crianças e a leitura de documentos como o Projeto Educativo do Agrupamento, o Projeto Pedagógico de Grupo, o Plano de Turma, assim como outros materiais de orientação curricular das práticas, como as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE) (Silva et al., 2016), as Aprendizagens Essenciais (AE) (ME, 2018), o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) (Martins et al., 2017), a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (ENEC) (Monteiro et al., 2017) e a legislação em vigor; e o inquérito por meio de um questionário.

Considero a observação uma das técnicas de recolha de dados mais necessária, pois segundo Máximo-Esteves (2008) “a observação ajuda a compreender o contexto, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87), só assim conseguimos investigar acertadamente, após um conhecimento real do contexto. Contudo, esta afirmação não retira o mérito nem a importância das outras técnicas, nomeadamente a da análise documental que inclui a análise das produções das crianças, “indispensáveis quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92).

5.1. *Tratamento e análise dos dados*

O estudo dos dados obtidos acompanhou procedimentos indutivo-dedutivos e toda esta análise, de natureza qualitativa, acompanhou os valores da ética na investigação coincidentes com o respeito pelos diversos cuidados a ter. “Tal implica uma sensibilidade ética ao outro, uma atenção cognitiva, afetiva e intuitiva, o comprometimento com o cuidar daqueles que são afetados pelos processos” (Caetano, 2019).

Pelas razões elencadas, é importante referir a preocupação pela confidencialidade. Assim, tive atenção em retirar o rosto das crianças em todas as figuras que esquematizam alguma ideia ao longo deste relatório de investigação e dos dois portfólios realizados no âmbito da PES. Para além disso, para manter o anonimato, os nomes reais das crianças foram trocados por nomes fictícios com o intuito de proteção das mesmas. O mesmo aconteceu com os estabelecimentos de ensino, que não são mencionados pelo seu nome.

5.2. Inquérito por questionário

Um instrumento de recolha de dados que utilizei para averiguar a viabilidade e obter feedback relativamente ao meu projeto foi o questionário. Face à necessidade de envolver os encarregados de educação (EE) em todo o processo educativo das crianças dos grupos de intervenção, considerei a realização de um inquérito na plataforma online *Google Forms* para perceber se as aprendizagens construídas pelas crianças foram significativas, recorrendo às famílias como elemento que as conhece e com quem contactam diariamente.

Dos vinte e cinco questionários enviados aos EE no contexto de EPE obtive resposta a dezasseis, sendo que, dos doze questionários enviados no 1CEB, obtive resposta a sete, prevalecendo um total de vinte e três respostas recebidas em trinta e sete. Para proceder a uma reflexão global criei o Quadro 03 que passo a apresentar:

Quadro 03 – Resultado dos questionários entregues aos Encarregados de Educação.

Pergunta:	Sim	Não
Teve conhecimento, através do seu educando, das atividades realizadas pela Estagiária?	22	1
O seu educando, em casa, fez comentários positivos relativamente às atividades realizadas pela Estagiária?	22	-
Considera que as atividades realizadas foram significativas para o seu educando?	22	-
Entende que existe uma boa relação entre o seu educando e a Estagiária?	23	-

Através do quadro supramencionado é possível analisar que vinte e duas crianças deram a conhecer as atividades realizadas, sendo que essas crianças teceram comentários positivos relativamente às mesmas. Assim, analisando o impacto das atividades ao nível da significância, 95,7% dos EE que responderam ao questionário consideraram que as aprendizagens foram significativas e tiveram interesse para os educandos. Isto significa que “os pais estão atentos ao que os filhos contam sobre o que fizeram e aprenderam, o que gostaram e não gostaram no seu dia a dia” (Mata & Pedro, 2021, p. 12).

Relativamente à última questão, fiquei satisfeita por perceber que todos os EE consideraram que existia uma boa relação entre mim e o respetivo educando, o que se constata no quadro supramencionado.

No questionário realizado existia ainda um pequeno espaço destinado a um comentário pessoal, sendo esse campo de carácter opcional. Apenas nove decidiram exprimir uma opinião escrita, criando-se

o seguinte quadro de respostas (Quadro 04).

Quadro 04 – Comentário pessoal dos Encarregados de Educação.

Encarregado de Educação	Comentário pessoal recebido:
EE n.º 1 (EPE)	“Todos os comentários sobre a Educadora Mara são muito positivos. O L. diz que ela conta histórias bonitas e que acompanha o cantinho da leitura, o meu filho sente-se muito bem. Desejo-lhe muito sucesso.”
EE n.º 2 (EPE)	“É perfeitamente perceptível nas conversas que vamos tendo com o nosso filho a envolvimento, o empenho e o carinho da Educadora Mara, até pelas marcas deixadas. Parabéns e muito obrigado. O maior sucesso!”
EE n.º 3 (EPE)	“No início a F. custou a adaptar-se à professora Mara por ser nova na escola, mas depois falava muito dela em casa e notei que gostava dela. Obrigada pelo carinho.”
EE n.º 3 (1CEB)	“A B. adorou a Mara. Foi amiga dos meninos e conquistou o interesse deles. A atividade que ela mais gostou foi a caça ao tesouro dos piratas. Obrigada pelo carinho e dedicação aos meninos. Boa sorte!”
EE n.º 4 (1CEB)	“Muito bom trabalho e atitude, meu filho gosta muito dela.”



CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



1. Apresentação e análise das atividades em contexto de EPE

Das atividades que constam do plano de intervenção pedagógica no contexto de EPE, decidi selecionar três atividades para proceder ao apuramento dos dados, assim como ao processo de apresentação e análise dos resultados. Assim, considerei as seguintes atividades integradoras, que passo a descrever e analisar: “Queremos descobrir mais sobre o Oceano!”; “Somos Mergulhadores” e “O Planeta está em perigo!”.

1.1. A1 “Queremos descobrir mais sobre o Oceano!”

Esta atividade realizou-se no dia 8 de novembro de 2022 durante o período da manhã e da tarde. Inicialmente, de modo a perceber quais as ideias prévias das crianças acerca do oceano, convidei-as a sentarem-se na manta situada na área do acolhimento e abordei-as com a pergunta: “O que podemos encontrar nos oceanos?”. Há medida que ia registando as ideias das crianças, íamos fazendo a divisão silábica dessas palavras, de modo a avaliar a consciência fonológica atual do grupo. Notei algumas dificuldades na divisão silábica sem nenhum apoio, ou seja, apenas perguntando “quantos pedacinhos tem a palavra «baleia?»” algumas das crianças não sabiam responder. Por isso, resolvi dizer a palavra batendo uma palma por cada sílaba, o que tornou a tarefa mais fácil, permitindo ao grupo identificar com sucesso o número de sílabas em que a palavra pode ser dividida.

Com este momento inicial, percebi que um esquema visual, no qual façam a divisão auxiliada com o batimento das palmas e, ao mesmo tempo, desenhem uma bolinha por cada sílaba fazendo a contagem, seria uma estratégia que possivelmente iria permitir às crianças estruturarem melhor o seu pensamento, uma vez que se trata de um auxílio visual concreto e palpável. Assim, conseguiriam fazer uma transposição do seu raciocínio para algo visível.

Para além disso, foi importante começar a atividade com um diálogo em grande grupo, porque “as práticas potencializadoras do pensamento crítico devem abarcar propostas e rotinas que envolvam o constante questionamento e o espaço para as respostas” (Mesquita et al., 2021, p. 104). Além do mais, é certo que o educador promove o desenvolvimento do pensamento criativo quando “apoia a criatividade das crianças na procura de soluções para os problemas que se colocam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo” (Silva et al., 2016, p. 39).

Também foi notório, neste momento inicial do diálogo, que as crianças têm várias conceções de oceano certas. Mais especificamente, respostas como “algas”, “areia” ou “conchas” revelam que

alguns meninos quando pensam no fundo do mar não visualizam apenas os animais aquáticos, mas toda uma vastidão de elementos que dele faz parte. Pretendeu-se, assim, a partir das próximas atividades, a concretização da assimilação de um novo conjunto de conhecimentos e concepções que interliguem a rede de ideias prévias atual, formando redes mentais de conceitos cada vez mais complexas, mais estruturadas e mais organizadas, capazes de corresponder a um conjunto de conhecimentos que os habilite a ter uma percepção mais estruturada e aprofundada sobre os oceanos.

Neste sentido, a certa altura do diálogo, o Samuel comentou:

— Já sei, o peixe-balão! Ele fica assim gordinho — refere, imitando com as mãos.

— Ai, sim?! E porque é que achas que ele fica assim? — questionei, no sentido de dar seguimento ao seu pensamento.

— Porque bebe água e fica cheio.

— Eu acho que ele se assusta — acrescenta a Luana, seguida pelo silêncio do grupo que olhava para mim na esperança de receber concordância ou discordância em relação à ideia da Luana.

Com base neste pequeno excerto do diálogo, emerge uma primeira tendência para afirmar que as crianças, neste momento, ainda evitam ter de tomar uma posição no diálogo que inicie um debate de ideias. Além disso, a argumentação e justificação ainda se vê muito precária, no sentido em que ainda são incipientes no auxílio à tomada de decisões.

Prosegui, então, o diálogo no sentido de promover as capacidades de pensamento crítico, “designadamente capacidades ligadas à clarificação elementar e à clarificação elaborada, que os ajudassem inclusive a clarificar as suas ideias e a avaliar as limitações e potencialidades na sua argumentação” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2004, p. 41).

— Era bom podermos pesquisar mais sobre os peixes-balão! Onde acham que podemos pesquisar? — referi, logo de seguida, como forma de aproveitar a dinâmica estabelecida.

— No fundo do mar — resposta pronta da Fátima.

— Pois, mas agora é difícil irmos lá. Não existe mais nenhum local onde podemos aprender sobre os peixes-balão? — retorqui, para dar seguimento e consequência ao diálogo com o grupo. Perante isto, as crianças colocam várias hipóteses: no Youtube, na internet, nos filmes, ... Até que o Márcio diz:

— No zoológico!

— No zoológico existem muitos animais, é verdade. Mas será que são os mesmos animais do

fundo do mar? — Agarro a indicação e desenvolvo o diálogo neste sentido.

— Não! — referem todas as crianças, em uníssimo e de forma entusiasmada.

Durante o diálogo transcrito procurei encaminhar as crianças para o foco da atividade – operacionalizar a área da biblioteca. Contudo, a conversa tomou outro rumo que me levou a ter de explorar a diferenciação entre animais aquáticos e terrestres. Após uma primeira distinção, para aferir e consolidar conhecimentos, sugeri vários exemplos de animais e pedi que as crianças me dissessem se eram animais terrestres ou aquáticos, procurando justificarem as opções.

Terminada esta partilha, tentei retomar a intenção inicial prevista na atividade:

— Ok, então poderíamos visitar um oceanário e descobrir mais sobre os animais aquáticos. Mas não existe mais nenhum outro lugar? Um que costuma ter muitos livros... – sugeri.

— Sim, a biblioteca — referiu prontamente a Lúcia.

— Boa! E nós aqui na nossa sala não temos também uma área da biblioteca onde podemos aprender mais sobre estes animais?

— Temos, só que não tem livros nenhuns — apercebeu-se o Leandro ao olhar para a área referida.

Finalmente, as crianças tinham identificado uma problemática na sala e agora era tempo de pensar criticamente sobre este problema e sermos criativos para tentar encontrar uma possível solução que agradasse ao grupo. Neste sentido, estimulou-se o grupo a pensar em como resolver esse problema e discutiram-se possíveis estratégias para obter uma resposta à questão colocada anteriormente. Assim, “a partir de uma situação ou problema, as crianças terão oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjecturas e de confrontar entre si as suas «teorias» e perspetivas sobre a realidade” (Silva et al., 2016, p. 86).

— Vamos pôr livros... — diz o Samuel com ar muito despachado, resolvendo rapidamente o enigma.

— E que livros vamos colocar na nossa biblioteca? — perguntei no sentido de definir critérios de seleção/escolha dos livros. Para esta questão surgiram respostas como: do fundo do mar, de tartarugas, de barcos, de cavalos-marinhos... Então a Educadora sugere:

— Também podemos trazer um livro sobre lagos. O que acham?

— E rios — acrescentou a Luana de seguida.

— Sim, do “faisca mcqueen” — conclui o Samuel.

— E o que é o “fáisca mcqueen”? — questiono-o do sentido de perceber a ligação entre os temas.

— É um carro.

— E existem carros no mar ou nos rios? — devolvi.

— Não! Eu vi no Youtube. Era um homem que estava a buscar uma pessoa do mar à beira do rio.

É exatamente nesses momentos que a mediação do professor pode ser eficaz no sentido de gerar conflitos para que os alunos façam novas buscas, sintam-se intrigados com suas próprias conclusões, duvidem do que já produziram e recorram a novos caminhos. (Ninin, 2008, p. 29)

Após esta definição de critérios para a seleção adequada dos livros e como já estava na hora do almoço, terminamos aqui o diálogo e regressamos à tarde para fazer a exploração dos recursos disponíveis. Em primeiro lugar, dividiu-se o grupo pelas mesas de apoio, sobre as quais estavam alguns conjuntos de livros aleatórios. Em pequeno grupo, primeiramente, exploraram livremente cada um dos livros disponíveis (Imagem 02) e, depois, definiram quais os livros que iriam para a área da biblioteca e quais não iriam tendo em conta os critérios definidos em grande grupo (Imagem 03).

Imagem 02 – Exploração livre dos livros.



Neste momento de escolha, surgiram livros sobre animais diferentes quanto ao seu habitat, como o peixe e o leão, que identificaram como animal aquático e terrestre, respetivamente. Por isso, as crianças decidiram que o livro do peixe poderia ir para a biblioteca e o livro do leão não, demonstrando uma resposta ponderada e pensada, evidenciando-se aqui o desenvolvimento do pensamento crítico. Por esta razão é que o questionamento contínuo por parte do profissional é tão importante.

Imagem 03 – Seleção dos livros para a área da biblioteca.



Posteriormente, cada grupo colocou os livros que selecionou na estante da área da biblioteca, para que no momento de brincadeira nas áreas, quem escolhesse essa área pudesse manusear os livros que selecionou e outros que os colegas escolheram. Assim, foi necessário que se definissem regras de utilização da biblioteca, sendo que ficou decidido que apenas quatro crianças poderiam utilizar aquela área simultaneamente, tendo que respeitar regras como: falar baixinho, cuidar dos livros, manter tudo organizado e não colocar os pés por cima dos pufes. Para ser mais fácil lembrar da quantidade de meninos que pode estar na biblioteca, decidimos colocar uma mão em Eva colada num sítio visível da área (Imagem 04). De facto, podemos dizer que:

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, p. 25)

Em conclusão, esta atividade desenvolveu-se tendo em vista a formação para uma sociedade mais justa e solidária, permitindo que as crianças tomem decisões ponderadas, uma vez que pensaram sobre o processo de forma organizada e com propósitos bem definidos. Desta forma, segundo as OCEPE, pretendeu-se desenvolver uma educação para a cidadania “enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva et al., 2016, p. 39).

Imagem 04 – Antes e depois da área da biblioteca.



Apercebi-me também das concepções prévias do grupo de crianças, levando-as em consideração aquando do planeamento das atividades seguintes, e de como estava, nesse momento, a estruturação do raciocínio crítico das crianças, percebendo que o grupo ainda tinha um desenvolvimento precário no sentido em que procurava não entrar em conflitos de ideias.

1.2. AI “Somos Mergulhadores”

Relativamente à atividade “Somos Mergulhadores”, destaco a intervenção do dia 18 de novembro, na qual as crianças partiram dos animais referidos na peça de teatro anteriormente assistida para responder à questão: “Qual é o animal preferido dos meninos desta sala?”, tendo-se gerado as seguintes respostas:

- O polvo – disse prontamente o Leonardo.
- Não! – interrompeu o Lucas. – O peixe-palhaço.
- Todos – disse a Vanessa.
- Porquê todos? – intervi no sentido de desafiar o desenvolvimento desta ideia.
- Porque a nossa sala tem muitos animais do mar – referiu apontando para os placards afixados na sala, nomeadamente o quadro de presenças, o calendário e o quadro dos aniversários, mas não concluiu o seu pensamento.
- E como vamos ter a certeza? – continuei.

As crianças mostraram-se apreensivas e não foram capazes de arranjar uma solução. Neste sentido, apresentei vários cartões com diferentes animais marinhos e pedi às crianças para escolherem qual mais gostavam:

– Vamos lá descobrir, então! Tenho aqui alguns cartões com a representação de diferentes animais. Que animal é este? – identificaram os animais aquáticos. – Que animal escolheste, Lourenço?

– Baleia.

– Muito bem! E porquê? – fez-se silêncio. – Como é a baleia? – voltei a questionar no sentido de ajudá-lo a desenvolver o seu pensamento crítico e reflexivo.

– Porque ela é grande... e barriguda – disse, enquanto imitava o animal.

– Gostas dela por isso? – insisti.

– É porque ela atira água por cima.

O Lourenço ainda necessita de ajuda para justificar as suas escolhas, daí o questionamento contínuo que permitiu refletir sobre as características do animal, encontrando uma razão pensada para ser escolhida. Contudo, a Luana demonstra conseguir fazer escolhas refletidas, interligando vivências para fundamentar a sua escolha, como está comprovado na seguinte evidência:

– Já podes escolher um cartão, Luana – desafiei.

– O peixe-palhaço.

– Porque é que escolheste esse animal?

– Porque eu tenho em casa dois ‘peixes-palhaços’ – relembra-se das suas vivências anteriores para fundamentar a escolha, mas não formula bem o plural da palavra.

– Tens dois peixes-palhaço? – devolvo o enunciado sem a corrigir diretamente. – E porque é que gostas deles?

– Porque eles sempre vão buscar a comida. Porque algumas vezes quando eles têm fome, deitamos comida.

Nesta certeza evidencia-se o questionamento da criança como fundamental para levá-la a pensar sobre as decisões que toma, uma vez que esta estratégia /recurso é indispensável para que as crianças “evoluam na qualidade do seu pensamento e na afirmação da sua autonomia, na sua capacidade de decisão e de envolvimento no seu trajeto de aprendizagem” (Marchão, 2016, p. 51), sendo que o vetor pedagógico: questionamento, deve ter em consideração, também, a sua qualidade e pertinência, indo ao encontro da intencionalidade pedagógica de cada situação específica.

Mais à frente no diálogo, o Roberto escolhe o tubarão e justifica:

- Porque tem dentes afiados e ele move as pernas.
- Tu sabes que nome se dá às ditas ‘pernas’ dos tubarões?
- Barbatanas – interrompe o Leandro. – Eu gosto mais da raia, porque ela se esconde na areia.

De acordo com Vygotsky (1978), a criança fortalece o seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a rodeiam, ou seja, em interação com o outro. Há uma partilha de conhecimentos e as crianças aprendem umas com as outras. Assim, o jardim-de-infância deve ser um local para a criação de situações de ação linguística reais, diversificadas e significativas que levem as crianças a participar ativamente, quer como interlocutores quer como locutores, interpretando numerosas funções comunicativas.

Assim, ao nível do desenvolvimento do pensamento crítico, foi importante fazerem uma escolha fundamentada e reflexiva, sendo que o questionamento contínuo faz com que a própria criança se questione e reflita sobre as suas ações, respostas e ideias. Só assim se torna numa boa pensadora, no sentido em que, só assim, pode desenvolver um pensamento mais crítico e estruturado que se alie à criatividade e inovação. Já ao nível do pensamento criativo, encontraram uma possível estratégia para a resolução do problema, a construção de um pictograma com os cartões dos animais escolhidos (Imagem 05). Colocar questões, problematizar e contestar afirmações é um auxílio para quem está a amadurecer esta competência.

Imagem 05 – Preenchimento do pictograma.



No que toca à sessão seguinte, no dia 19 de novembro, as crianças estavam no momento do acolhimento e decidiram fazer o reconto da atividade para um menino que não tinha estado presente. Por essa razão, gerou-se um diálogo no qual as crianças pediram para utilizar alguns legos do chão para

explicar ao colega e estiveram a construir um novo gráfico no chão. Até que o Leandro sugeriu:

- Podíamos fazer outro gráfico para o Márcio perceber!
- E se fizéssemos um gráfico de crianças? – desafiou o Lourenço.

Decidi pegar nesta ideia, uma vez que temos um adesivo para medir as alturas à entrada da sala e, constantemente, as crianças tentam medir-se umas às outras. Identificado este interesse, começamos por recolher os dados. Cada criança foi medir-se e registarmos as alturas numa folha de papel que colamos junto ao “cavalo-marinho” (adesivo, Imagem 06). Depois, com os legos, fizemos a construção de um gráfico de barras (Imagem 07) com a altura de algumas crianças, comparando-as. Geraram-se questões do tipo: “Quem é a criança mais alta?”, “E a mais baixa?”, “Como sabemos isso?”, etc.

Imagem 06 – Adesivo de medição de alturas e registo dos dados recolhidos.



Imagem 07 – Construção do gráfico de barras.



Este foi um momento bem aproveitado quanto à intenção de ir ao encontro das motivações das

crianças para aprofundar os seus conhecimentos no que toca a gráficos, neste caso em específico, aproveitar e dar a conhecer e explorar o gráfico de barras. Para além disso, as crianças tiveram uma oportunidade para sintetizarem as ideias anteriormente abordadas, expondo o que aprenderam e estruturando o pensamento. Destaco ainda o Lourenço, que aproveitou o momento para inovar e contribuir com uma ideia criativa.

A criatividade é a ligação com a capacidade de pensar criticamente, isto porque para que a criança seja capaz de pensar sobre o que vê, ouve e sente tem que ser criativa e única (Mesquita et al., 2021, p. 103). Assim, estas evidencias criativas são um ponto positivo na certeza da existência de raciocínio reflexivo.

A terceira sessão realizou-se no dia 22 de novembro de 2022 e prendeu-se com a execução de uma experiência sensorial. Iniciamos a sessão com uma observação direta de vários elementos do fundo do mar (Imagens 08 e 09). O objetivo primordial era que as crianças explorassem livremente os recursos no sentido de conhecerem esta realidade, brincarem, fazerem perguntas e pensarem crítica e criativamente sobre o que estão a ver. Por essa razão, este momento realizou-se em pequeno grupo e as crianças puderam dialogar e trocar ideias, o que me permitiu, também, uma observação mais focalizada e individualizada de cada um dos grupos. Contudo, considero importante referir que estas sessões foram realizadas sempre com todo o grupo ao mesmo tempo, uma vez que acho que fez sentido tendo em conta este contexto educativo e que estamos a trabalhar com a intenção de aprender com o outro, respeitar as suas opiniões e pensar crítica e criativamente, tendo em consideração os princípios da vida em sociedade.

Imagem 08 – Observação direta de elementos do fundo do oceano.



Imagem 09 – Brincadeira espontânea com areia, conchas e corais.



Com a minha observação, o objetivo era tentar perceber se as crianças pensavam crítica e criativamente sobre os recursos e de que formas demonstravam isso. Refletindo sobre a imagem 08 em específico, é muito claro que as duas crianças estão a ter uma conversa entre si e demonstram preocupação em fazer perguntas e questionar as suas descobertas. Nota-se isso pela expressão do menino e pela posição da mão, como se estivesse a argumentar. Já a menina fica mais pensativa e procura evidências com a lupa que a possam levar a argumentar. Esta ideia baseou-se na premissa de que “proporcionar ocasiões para que as crianças conversem é uma das partes mais importantes da abordagem da aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 538).

Estes momentos potenciadores da brincadeira e da ludicidade assumem aqui um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento, mas não só. É por meio dessa experiência que a criança aprende e interage com o outro e com o meio na tentativa de o compreender e descobrir.

De facto, e segundo as OCEPE (Silva et al., 2016),

observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planejar propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. (p. 11)

Na imagem 09, as crianças começaram a brincar de forma espontânea. Ninguém lhes disse para fazer isso, mas é assim que elas exploram o mundo, através do jogo e da brincadeira. Fizeram construções com a areia e as conchas, sistematizando os conceitos de cheio e vazio, por exemplo, assim

como foram capazes de integrar e mobilizar esses conceitos para situações diversas, demonstrando competência na resolução de desafios práticos, algo que se relaciona com uma aprendizagem significativa. De facto, segundo Neto,

brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia. (2020, p. 39)

Mais uma vez, se comprova aqui que a cooperação é fundamental do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Isto, porque se volta a recuperar a ideia de que as crianças, de facto, aprendem umas com as outras, partilhando experiências e conhecimento. Esta colaboração permite a extensão do raciocínio e a discussão de ideias, permitindo a obtenção de decisões claras, fundamentadas e refletidas.

“Num contexto de interações e relações, a criança é vista como um ser competente e participativo, assumindo um papel de relevo e de membro ativo no grupo social em que está inserido, (...) participa como pessoa e como cidadão” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27). É nesta abordagem construtivista e da imagem de uma criança ativa e participativa, que o grupo pode contribuir e enriquecer o conhecimento coletivo. Daí a importância acrescida nas questões ligadas ao trabalho colaborativo como promotor de reflexão e inovação.

Assim, como forma de voltar a elencar os aspetos mais relevantes nesta atividade do ponto de vista da investigação do relatório, relembro que as crianças mostraram sinais de que o questionamento contínuo é uma forte estratégia na promoção do desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, sendo que, uma vez que a criatividade está inerentemente aliada a esta competência, refletir sobre essas questões, se forem de facto de boa qualidade, levam ao oferecimento de ideias de resolução mais criativas e inovadoras. Também destaco, aqui, a colaboração como fundamental neste processo de aprendizagem com o outro num período de descoberta social.

1.3. AI “O Planeta está em perigo!”

Numa segunda sessão desta atividade, foi-me permitido desafiar as crianças no sentido de lhes dar a conhecer uma problemática atual: a poluição da água, através do subtema da poluição dos oceanos. Começamos por fazer alguns momentos de atividade física, que se dividiram em parte inicial

(aquecimento), parte fundamental (jogos 1 e 2) e parte final (relaxamento). No primeiro jogo: *O Lixo do Meu Vizinho* (Imagem 10), para o qual foi necessário dividir o grupo em duas equipas separadas em duas partes do campo, cada parte era um “quintal”. Em cada um dos lados existia a mesma quantidade de “lixo”: folhas de jornal e revista amarrotadas, bolas de papel higiénico, etc. Basicamente, eram materiais que ao serem atirados não magoassem nenhuma das crianças.

Imagem 10 – Jogo *O Lixo do Meu Vizinho*.



Para tornar a atividade mais enquadrada ao tema de intervenção pedagógica, disse-lhes que uma equipa representava os animais que vivem no mar e a outra equipa as pessoas que vivem na terra. Quando começaram a jogar, cada equipa, entusiasmada, atirou o seu lixo para o quintal da equipa vizinha, sendo que cada criança só podia atirar uma coisa de cada vez.

Com os momentos em que alternavam entre estados de movimento e de repouso, perceberam que não estavam a conseguir limpar o seu quintal completamente. Esse impasse permitiu-nos dialogar acerca do porquê de não estarem a conseguir cumprir o objetivo do jogo – limpar o quintal completo antes da outra equipa –, até que o Samuel justificou:

- Porque tu não deixaste atirar mais do que uma de cada vez!
- Não, é porque nós lançamos muito devagarinho – pensou a Flávia.
- Estão sempre os outros a atirar para nós e nós nunca conseguimos – acrescentou a Alice.
- Por muito rápidos que nós sejamos, nunca vamos conseguir ganhar, porque a outra equipa vai estar sempre a atirar o lixo dela para nós. Então, vamos pensar juntos, acham que os animais marinhos gostam que atiremos lixo para a casa deles? Que deitemos sacas de plástico, garrafas de vidro, o lixo dos barcos, ...? – questionei-os com o intuito de os provocar.
- Não! Assim, não vamos ter o mar limpo, nem a terra limpa – disse o Leandro.

(...)

– E então qual é a solução? O que vamos fazer a este lixo para limpar tanto a terra como o mar?

– Vamos apanhar tudo! – entusiasmou-se o Lucas.

– E o que vamos fazer com o lixo depois de o apanhar? – perguntei.

– Podemos utilizá-los para fazer outra coisa – o Serafim lança esta ideia após um breve silêncio por parte do grupo. Após todos concordarem, decidimos aproveitar o material para fazer os enfeites de Natal que vamos utilizar para decorar o JI.

Neste momento surgem aqui aspetos muito interessantes do ponto de vista da investigação. Primeira há um problema que surge, ou seja, as crianças de ambas as equipas não estavam a conseguir cumprir o objetivo do jogo e, então, questionaram-se acerca da razão para a existência desse problema. De seguida, pensaram em conjunto sobre como resolvê-lo, dando ideias e refletindo sobre elas em conjunto, tendo sido criativos em dar resposta ao problema do ponto de vista ético – apanhar o lixo e, depois, reutilizá-lo. Efetivamente, “quando o educador assume a (...) escuta e permite interações ricas e estimulantes, contribui para a construção de um pensamento mais elaborado e de índole mais crítico” (Marchão, 2016, p. 50).

Para dar continuidade à ideia proposta pelas crianças no final do jogo *O Lixo do Meu Vizinho* – reaproveitamento de materiais – seguiu-se uma terceira sessão, na qual utilizamos vários materiais de desperdício e reutilizamos para criar uma maquete do fundo do oceano, com vista à consolidação de conteúdos. Assim, destinamos o primeiro momento da sessão à divisão de tarefas em grupo e registamos essa partilha numa tabela (Imagem 11).

Imagem 11 – Tabela com a divisão de tarefas.

TAREFAS	RESPONSÁVEIS
SOL	
TUBARÃO / POLVO	
PEIXES	
BALEIA / AMÉJIOA	
BARCO	

Após este momento, com vista à promoção da criatividade, decidimos iniciar uma pesquisa com auxílio do computador que nos permitisse encontrar ideias para a nossa maquete e ideias sobre como aproveitar melhor os materiais que tínhamos disponíveis. Ninin (2008) fala-nos da função da pesquisa como promotora de reflexão, sendo que, mais do que a importância atribuída ao resultado da pesquisa, está o próprio processo em si, afirmando que:

a pesquisa abre espaços para que o aluno trabalhe com suas indagações pessoais e desenvolva opiniões próprias, fundamentadas, a respeito dos temas pesquisados. A pesquisa é, então, entendida como um instrumento problematizador que, quando planejada e mediada pelo professor, faz do aluno-copiador um aluno-pesquisador. (p. 23)

Foi tempo de “colocar a mão na massa”, então, arregaçamos as mangas para construir a maquete e todos os elementos que a compõem (Imagem 12 e 13). Terminadas as preparações, unimos todos os componentes e concluímos o nosso processo criativo.

Imagem 12 – Construção dos elementos da maquete.



Imagem 13 – Maquete representativa do fundo do oceano.



– Uau Leandro, o que é isso que trazes aí? – perguntei, com o intuito que apresentasse e explicasse aos colegas o que tinha feito.

– Eu fiz um tambor – disse orgulhoso enquanto demonstrava como se tocava o instrumento. – Foi a minha mãe que ajudou.

– Está muito bonito. Diz-nos como fizeste para podermos fazer também.

– É fácil. Isto é um pacote de bolachas, só temos que lavar bem lavadinho e fica pronto para reutilizar. Depois pegamos numa colher e... – continua a tocar o instrumento. – Vês! E dá para fazer isto! – o Leandro abre a tampa do frasco e coloca a colher dentro, para mostrar que é de fácil arrumação.

O Lourenço também teve a sua vez para mostrar o seu instrumento, feito com uma simples caixa de manteiga lavada e uns recortes de cartão no seu interior.

– É uma maraca – explicou o Lourenço, enquanto demonstrava como se tocava.

– Boa! Reutilizaste essa caixa e conseguiste fazer um instrumento musical muito giro. – Procurei utilizar o vocábulo «reutilizar» de forma natural no meio do discurso corrente, para inseri-lo aos poucos no repertório linguístico do grupo de crianças. – Assim conseguimos evitar fazer tanto lixo, para não ir parar ao mar.

– E também poupamos dinheiro – acrescentou o Serafim.

As crianças trouxeram alguns instrumentos de casa de forma voluntária, sem eu pedir, construídos com diversos materiais de desperdício, o que mostra motivação e interesse da sua parte e, também, mostra que falam em casa sobre o que fizeram e descobriram – participação da família. Com estas evidências, posso concluir que as aprendizagens feitas estão a ser significativas para o grupo e que estão a mobilizar essas competências para o seu dia a dia e para as suas rotinas. Para além disto, estas evidências realçam o uso do pensamento criativo por parte das crianças, na medida em que esta relação entre escola-famílias é fundamental para a criação de uma relação com mais confiança e cooperação, alicerçando a ideia de que não só o estabelecimento escolar é potenciador de aprendizagem ao nível da questão de investigação.

No fundo, tanto as famílias como os educadores têm objetivos comuns, como o bem-estar e o sucesso das crianças do grupo. Se as famílias se sentirem bem recebidas pela comunidade educativa e se tiverem oportunidades para comunicar e dar o seu contributo, “geralmente estão disponíveis para participar ativamente e a sua participação faz a diferença. ‘Escolas amigas das famílias’ são um elemento central na construção de parcerias educativas” (Mata & Pedro, 2021, p. 29).

Deste modo, esta atividade, para além de relevar o interesse e a participação das famílias, enfoca numa questão criativa bastante evidente e na relevância da pesquisa para desenvolver essa competência. Percebe-se, de uma forma muito clara, que o processo de aprendizagem se torna mais importante do que o próprio resultado, sendo que a criatividade se evidencia especificamente no decorrer desse processo.

2. Apresentação e análise das atividades em contexto de 1CEB

Também no que concerne às atividades que constam do plano de intervenção pedagógica no contexto de 1CEB, decidi selecionar três atividades consideradas elucidativas quanto aos processos de investigação em causa. Assim, pretendo proceder à apresentação e análise de resultados relativamente aos dados apurados com estas atividades. Considero, para isso, as seguintes atividades integradoras, que passo a descrever e analisar: “Que bom é sermos Diferentes!”, “À Descoberta da Consciência Ética!” e “Realidades do Mundo”.

2.1. AI “Que bom é sermos Diferentes!”

A atividade “Que bom é sermos diferentes!” dividiu-se em duas sessões complementares, que se realizaram nos dias 09 e 14 de março, conforme planeado. Na primeira sessão, os alunos tiveram como objetivo a construção do avatar da turma (Imagem 14) que, posteriormente, poderá ser utilizado no email institucional ou em atividades futuras.

Imagem 14 – Resultado do avatar da turma.



Passando ao segundo momento, o diálogo surgiu naturalmente quando lhes questionei acerca de alguns pormenores da imagem que eram visíveis através da observação atenta do avatar, como o cabelo, cor de pele, entre outros. Começamos por identificar as diferenças físicas entre todos, até que a

Mónica disse:

- Mas se tivéssemos gémeos na nossa turma eles eram iguaizinhos.
- Sim, os gémeos verdadeiros têm muitas semelhanças, mas será que são iguaizinhos, iguaizinhos? – questionei-a.
- Não! Por dentro, não! – explicou o Duarte.
- Como assim? – perguntei com o intuito de que aprofundasse a sua ideia.
- Por fora eles são iguais – interrompeu a Filipa.
- Mas têm gostos diferentes. Um gosta de uma cor e o outro gosta de outra... Um gosta mais de pizza e o outro gosta mais de hambúrguer – continuou o Duarte.
- Sim, um gémeo pode pintar o cabelo e o outro não, porque são diferentes – afirmou a Bianca.

É interessante ver, com estas intervenções da Bianca e do Duarte, que eles começam a utilizar o seu pensamento crítico de uma forma mais desenvolvida que os outros, uma vez que não necessitei de questioná-los para que desenvolvessem as suas ideias e necessitassem de as justificar. Pensar crítica e criativamente implica que os alunos sejam capazes de argumentar “com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada” (Martins et al., 2017, p. 24).

Esta competência de argumentar as nossas decisões é necessária no nosso quotidiano, isto porque vivemos em sociedade, por isso “se pretendemos que as pessoas concordem connosco, temos de justificar os nossos pontos de vista com razões (argumentos)” (Lopes & Silva, 2019, p. 122). Por outras palavras, se queremos convencer as outras pessoas que as nossas ideias estão corretas, precisamos de razões que acabem por justificar as conclusões a que chegamos. O próprio argumento é uma prova de raciocínio, destinada a comprovar a lógica ou a falsidade de determinada afirmação (Lopes & Silva, 2019).

Importa que os professores considerem, na sua prática, estratégias de utilização e agilização do pensamento, intervindo e colocando ‘andaimes’ para que, de uma forma concertada e coerente, as crianças possam ir elaborando um pensamento mais complexo e responsivo às exigências educativas/escolares e sociais, em geral. (Vieira et al., 2014, p. 101)

No decorrer do diálogo, reparei que a Ivete levantou e baixou rapidamente o braço, como se se

tivesse arrependido de o ter levantado no sentido pedir a vez para falar. Então, após ouvirmos a Filipa, perguntei à Ivete se queria fazer a sua intervenção. Ela demonstrou-se visivelmente surpreendida, pois pensava que eu não tinha reparado e, ao início, não respondeu, mas depois disse-me que concordava com a Filipa. Encorajei-a a partilhar a sua opinião com os colegas, mas disse que a Filipa já tinha dito tudo o que achava, por isso não queria falar. Pedi-lhe que tentasse, nem que fosse uma sistematização ou repetição dos colegas, mas ela não quis e voltou a não falar.

Outra evidência disto salientou-se na continuação do diálogo, quando questionei a Leonor:

– Tinhas uma opinião diferente e disseste que gostavas que fossemos todos iguais, não foi? Porquê? – A Leonor não quis responder e manteve-se em silêncio. Então expliquei-lhe que não havia mal nenhum em termos ideias e opiniões diferentes, porque era algo natural que faz parte da nossa diferença, com a intenção de levar a curiosidade deles para um aspeto mais positivo da dissemelhança.

– Mara, eu também concordo com a Leonor. Se fossemos todos iguais era fixe, porque podia pregar partidas aos meus amigos se tivéssemos as mesmas coisas e os mesmos gostos – concluiu o Paulo.

– Não queria viver nesse mundo – constatou o Mateus.

– Eu queria. Assim toda a gente falava a mesma língua e entendíamos-nos todos – contrapôs o Alberto.

Ao nível do pensamento crítico, sinto que seja necessário criar mais oportunidades de diálogo, mais momentos em que as crianças falem entre si, uma vez que considero alguns alunos com pouco à-vontade para expressar opiniões em frente ao grande grupo. Assim, considero que devo apostar no trabalho em grande grupo para criar esta ligação entre eles e promover a comunicação oral e a expressão e estruturação do pensamento nas suas variadas vertentes, como a observação, identificação (e interpretação), análise (sentido e significância da informação) e argumentação (Martins et al., 2017, p. 24). Sistematizar estas capacidades permite desenvolver um pensamento alicerçado em bases coesas de significado e argumentação.

Existem muitas definições, inspiradas nas ideias de Perrenoud, que, ainda na década de 70 (séc. XX), definiu pedagogia diferenciada, considerando que a diversidade (...) significa sobretudo proporcionar oportunidades para que todas as crianças consigam atingir o seu máximo potencial de aprendizagem. (Cardona et al., 2021, p. 4)

Mais para a frente, no diálogo, perguntei ao grupo se a diferença é algo que acaba por aproximar as pessoas ou, ao invés disso, tende a afastá-las umas das outras, tendo consciência de que não é uma questão fácil de responder e que poderiam surgir várias ideias opostas, não significando que existiria uma única resposta correta ou errada, obtendo-se as seguintes intervenções:

- Aproxima! – responderam em uníssono.
- Porquê? – perguntei para que desenvolvessem o seu pensamento.
- Porque sim – disse rapidamente o Alberto.

Este diálogo é outra evidência do que tenho vindo a concluir na presente reflexão, ou seja, esta turma necessita de desenvolver o seu pensamento para que tome decisões conscientes e fundamentadas em face das situações com as quais é confrontada, não só para o futuro, mas desde agora, no presente. Existe sempre uma ideia que justifique a tomada de decisão, não importa se está correta ou errada, mas é um motivo devidamente pensado e refletido.

O pensador crítico é capaz de pensar por si próprio com clareza sobre os problemas, as teorias e os argumentos das áreas do saber onde existe diversidade de opiniões, crenças e valores, ou seja, saberes que não foram demonstrados ou que não são tão evidentes que dispensem a discussão, isto é, que são controversos. (Lopes & Silva, 2019, p. 109)

Numa segunda sessão, entreguei-lhes uma folha que continha a letra da música “Normal é Ser Diferente”, de Joana Tristão, com algumas lacunas que só poderiam ser preenchidas com a audição da canção (Imagem 15). Após ouvirem três vezes seguidas o áudio, notei que alguns alunos estavam com alguma dificuldade na escrita de algumas palavras, pelo que se decidi escrever as palavras no quadro para que fossem corrigidos os erros ortográficos, analisando-se, de seguida, o sentido do texto na íntegra.

Durante a análise compreensiva do texto poético questionei-os acerca do sentido da palavra «cultura» e o Alberto deu a sua opinião, dizendo:

- A cultura é o passado de Portugal e de outros países.
- Só o passado? – perguntei-lhe.
- Sim, porque o que se passou no passado é interessante. Só que agora temos tanta tecnologia que vemos muita coisa que não é interessante – continuou.
- Não é bem isso. Acho que pode acontecer de geração em geração – interrompeu a Bianca.
- É isso mesmo! A cultura não fica só no passado, existe também no nosso presente e é passada

de geração em geração, como disse a Bianca. É o conjunto daquilo que as pessoas fazem, aquilo em que acreditam, aquilo que comem, como se vestem, etc. O Alberto disse, e muito bem, que não há só a cultura portuguesa, pois outros países têm a sua própria cultura e, mesmo dentro de Portugal, a cultura varia dependendo da região.

Imagem 15 – Audição da música “Normal é Ser Diferente”.



Com a intervenção do Alberto apercebi-me de um aspeto bastante interessante do pensamento crítico: mesmo quando temos ideias e concepções erróneas, podemos desenvolver pensamento crítico e apoiar as nossas teorias em princípios e concepções que podem estar certas ou erradas, mas que provavelmente também vão estar erradas. São necessárias mais algumas observações para constatar algo assim, mas creio que vale a pena estar atenta a esta descoberta e perceber se, de facto, os alunos podem estruturar o seu pensamento quando não estão perante conceitos verdadeiros e se esse fator é decisivo, ou não, para ser um impedimento ao desenvolvimento do pensamento.

Segundo Hare (1999), promover o pensamento crítico dos alunos é "procurar afastá-los da mera aceitação de crenças que outros afirmam serem verdadeiras e encorajá-los a avaliarem a credibilidade daqueles que se apresentam a si mesmos como peritos" (p. 95). Nesta certeza, a criança deve questionar-se continuamente, com o intuito de refletir e argumentar para desconstruir ideias menos corretas e desenvolver uma atitude crítica nas várias situações da vida.

Assim sendo e com base no que foi até agora discutido, percebe-se que esta atividade constatou um pensamento ainda pouco estruturado nas crianças da turma em geral e, ainda, a necessidade de criar oportunidades e experiências ricas e diversificadas, nas quais seja possível desenvolver competências mais críticas e criativas. Para além disto, entendo que por trás de qualquer decisão existe sempre uma ideia/razão associada, seja ela verídica ou errônea. Contudo, provavelmente, esse será um fator conclusivo se analisarmos a qualidade da decisão tomada.

2.2. AI “À Descoberta da Consciência Ética!”

A planificação “À Descoberta da Consciência Ética!” realizou-se, conforme estava planeado, no dia 21 de abril de 2023, tendo tido a duração de, aproximadamente, 1 hora e 30 minutos e estando inserida nas comemorações do *Dia da Liberdade* ou *25 de Abril*.

Após um diálogo inicial, interligaram-se os valores inerentes à revolução no 25 de Abril com um pequeno jogo de consciência ética e moral. Cada criança atirou um pequeno cubo de feltro, cujas faces tinham cores diferentes (Imagem 16), aproveitando-se, assim, para visitar alguns conteúdos matemáticos referentes aos sólidos geométricos, neste caso as arestas, as faces e os vértices, bem como o significado do conceito de «poliedro».

Imagem 16 – Lançamento do cubo no jogo.



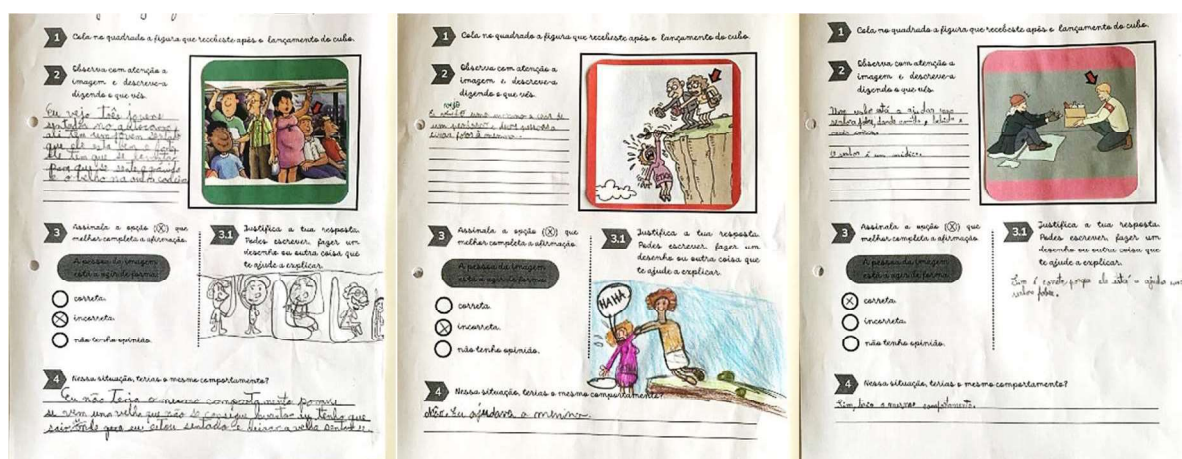
Dependendo da cor da face voltada para cima após o lançamento do cubo, os alunos escolheram uma figura com a cor correspondente (Apêndice 04), colando-a na ficha de trabalho (Apêndice 05, Imagem 17). Essa figura consistia na ilustração de uma situação moralmente conflituosa, a qual exigia alguma ponderação e reflexão, aprimorando-se, assim, o pensamento crítico e reflexivo da criança.

Imagem 17 – Colagem da figura correspondente.



A ficha em apêndice consiste num guião para que os alunos sejam orientados no processo de observação e reflexão acerca da ilustração que lhes calhou (Imagem 18). Assim, a primeira questão levou-os para a descrição detalhada da imagem, recorrendo ao sentido da visão para registarem com pormenor tudo o que viam, sendo depois questionados acerca da moralidade de uma pessoa representada e destacada na mesma. Após justificarem a sua opção, foi-lhes questionada a sua intervenção própria dentro de uma situação similar à da figura.

Imagem 18 – Ficha de trabalho resolvida.



Conforme é afirmado por Lopes e Silva (2019), “a observação cuidadosa ajuda-nos a ver os detalhes que podem revelar problemas, bem como a ter novos insights e a descobrir novos conhecimentos” (p. 17), mas impõe que estejamos atentos aos pequenos pormenores e que demorem tempo a observar. Isto para que esta capacidade de pensamento elementar nos permita sentir com minúcia e sensibilidade, de modo a retirar o máximo de proveito da atividade.

Por último, seguiu-se uma apresentação oral, na qual cada um dos alunos expôs o seu trabalho à turma. Aquando da vez da Mónica, cuja figura era «um menino a ser gozado por outros, só por ter a pele escura», ocorreu a seguinte intervenção:

– Eu vi que as pessoas estavam a gozar com outro menino por ele ter um tom de pele diferente, mas isso não é razão para discriminar – disse a Mónica na sua apresentação.

– Eu confrontava-os – ouviu-se o Alberto interromper.

– Mas como é que ias fazer isso se estavas sozinho e eles eram um grupo inteiro contra ti – questionou-o a Mónica, levando-o a pensar.

Segundo Franco et al. (2011, p. 109), o pensamento crítico serve como mediador nas tomadas

de decisão que temos de fazer ao longo da vida, estimulando a qualidade das mesmas por meio da ponderação e reflexão exigida. Portanto, o debate resultante das apresentações foi algo que considero muito proveitoso para os alunos, uma vez que se questionaram uns aos outros no sentido de irem mais longe nas suas ideias, o que demonstra a aquisição deste processo de questionamento contínuo tão importante ao desenvolvimento do pensamento.

Considero que a semana na “Escola Ciência Viva” e as atividades que temos vindo a desenvolver em sala de aula, os tenham deixado mais atentos para esta situação do questionamento e da procura incansável de respostas, o que é algo vantajoso e positivo.

Neste sentido, a presente atividade foi muito proveitosa, possibilitando uma experiência enriquecedora e significativa para as crianças, no sentido em que o debate de ideias demonstrou a aquisição de capacidades reflexivas e criativas ao atravessarem o processo de questionamento contínuo.

2.3. AI “Realidades do Mundo”

A atividade “Realidades do Mundo” distribuiu-se em duas sessões realizadas nos dias 16 e 24 de maio, com a duração de 1 hora e 30 minutos cada. Antes de cada sessão, achei por bem preparar o espaço da Hora do Conto, tornando o momento mais cativante e acolhedor. Para isso, fiz uma cortina com tiras de papel crepe entrelaçadas, coloquei o livro em destaque dentro de uma cesta com um tambor e estendi uma manta com cores que nos levam para a imagem de África (Imagem 19).

Imagem 19 – Preparação do espaço para a Hora do Conto.



Considero esta atenção prévia muito importante na promoção do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, uma vez que é a partir de um ambiente seguro e propiciador de bem-estar que os alunos se sentem mais à vontade para intervir e refletir acerca das opiniões que dão e recebem.

A sala de aula pode ser um local propício ao desenvolvimento simultâneo do pensamento crítico e criativo em ambiente de cooperação, se os professores atenderem à qualidade das expectativas que comunicam, estabelecerem rotinas de pensamento, modelarem boas práticas, possibilitarem a ocorrência de interações positivas entre os alunos e criarem um ambiente físico facilitador da aprendizagem. (Lopes & Silva, 2019, p. 10)

Assim sendo, após esta preparação, estava pronta para receber os alunos numa sessão inicial. Princípios o momento que antecede a leitura com a visualização da capa e dos elementos que a compõem. Confesso que já esperava o facto de a turma achar que Mia Couto era uma escritora, uma vez que esse nome está associado a uma mulher e não a um homem, sendo que o grupo ficou bastante surpreso quando lhes falei do conceito de «pseudónimo», mostrando-se visivelmente intrigado e curioso. Após ultrapassarem esta ideia, conhecemos Moçambique no mapa e dialogamos acerca dos conhecimentos prévios que tinham do país: «país pobre», «onde se fala português», «está muito calor», «tem animais selvagens», etc.

Quando questionadas acerca das cores da capa, as crianças apreenderam bem o contraste entre as cores frias e as cores quentes inerentemente associadas ao deserto e ao mar, antecipando que a obra iria dar um especial destaque a estes dois elementos. Também achavam que uma das personagens seria uma gaivota que estava retratada na ilustração, uma vez que a associam ao mar.

Aqui, as crianças fazem inferências a partir de evidências. Esta é uma certeza de que o grupo está a utilizar o seu pensamento crítico nas atividades em que é envolvido, porque é esta recolha de evidências que serve de informação para a tomada de decisões e só é possível decidir conscientemente servindo-se do pensamento crítico. Para esclarecer, Lopes e Silva (2019) distinguem evidência de inferência:

As evidências são informações que nos ajudam a decidir se algo é verdadeiro ou falso. Inferência significa ato ou efeito de inferir, de deduzir (algo) por meio de raciocínio; aquilo que se deduz a partir de outra coisa; ilação; dedução; conclusão. (p. 82)

Mais se acrescenta que na segunda sessão foi realizado um exercício artístico criativo, o qual designamos por “Pensar fora da caixa!”, que consistiu na criação de uma nova imagem a partir da

original não acabada (Imagem 20). A Leonor e a Lara foram as únicas crianças do grupo que demonstraram alguma dificuldade na realização do exercício, contudo em momentos distintos da tarefa. Enquanto a Lara necessitou da minha ajuda para iniciar a atividade e potencialmente fazer uso do seu pensamento criativo, a Leonor iniciou o exercício com grande motivação, mas não teve êxito ao não alterar a morfologia da sua imagem inicial, neste caso, a partir de uma bicicleta, a Leonor transformou-a numa mota. Todos os outros dez alunos completaram a tarefa com sucesso.

Imagem 20 – Exercício criativo “Pensar fora da caixa!”.



Creio que o momento de apresentação e discussão que se seguiu (Imagem 21) veio interligar muito bem para colmatar estas dificuldades sentidas pelas alunas. A oportunidade para exporem o seu pensamento em voz alta e ouvirem o raciocínio e o questionamento dos colegas foi muito positivo para a constante melhoria que deve ser vivenciada no espaço escolar pelos alunos.

Imagem 21 – Apresentação do exercício criativo.



Os alunos mostraram, como já tinha constatado em observações anteriores, que sabem fazer

uma apresentação de forma coesa e assertiva. Iniciam por dar os bons-dias aos presentes, por se identificarem, dizem o nome do trabalho e o seu objetivo e procedem à apresentação, mantendo uma postura ativa, preocupando-se com a experiência visual que os colegas têm quando, por exemplo, rodam a criação artística para a plateia e apontam com o dedo aspetos importantes que estão a mencionar.

Chamou-me à atenção o facto de uma criança, a Mónica, para além da excelente apresentação, ter feito uma criação artística totalmente saída da sua imaginação, demonstrando criatividade ao mais alto nível. A Mónica agregou características de vários animais e transformou o seu barco num peixe-cão-gato-elefante, apelidando a sua criação e colocando o seu nome na folha, percebendo a importância do título e da assinatura nas criações artísticas. São estas evidências que mostram que a turma percebeu a mensagem que queria explorar.

Assim, sintetizando as ideias principais ressaltadas com esta atividade do ponto de vista da investigação, entende-se a necessidade da criação de um ambiente seguro e propício ao trabalho colaborativo e à interação entre aluno-aluno e aluno-adulto, sendo ambas as interações potenciadoras de pensamento crítico e criativo. Também se percebe, por exemplo com a apresentação da Mónica, que os alunos desenvolveram “ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação” (Martins et al., 2017, p. 24).

Esta atividade permitiu, ainda, “o incentivo à leitura, (...) a possibilidade de pesquisa e a capacidade de seleção, o uso informado de novas tecnologias, o fomento de uma capacidade comunicativa e de reflexão crítica. (Júnior & Coutinho, 2008, pp. 104-105).

3. Avaliação e interpretação dos resultados à luz dos objetivos do projeto

Depois da descrição e análise das atividades integradoras selecionadas para servirem de suporte para a apresentação e discussão de dados sobre a questão e os objetivos de investigação, procurando proceder a uma reflexão em contexto das incidências suscitadas pelas situações relatadas, no âmbito dos projetos de intervenção pedagógica, passo agora para um outro processo de avaliação e interpretação dos resultados. Trata-se de uma tentativa de um olhar mais geral e transversal sobre os resultados obtidos com as intervenções pedagógicas, à luz das intenções estipuladas para o objeto de investigação, traduzidas nos objetivos do projeto de investigação.

3.1. O desenvolvimento do pensamento crítico e criativo na educação básica

A análise transpareceu uma necessidade essencial ao desenvolvimento do pensamento crítico, sendo esta fulcral para o sucesso desta competência. Estou a referir-me à importância de criar um ambiente propício ao diálogo. Um espaço promotor de bem-estar, no qual as crianças podem pensar criticamente e expor as suas ideias em segurança, sabendo que estão livres para dar a sua opinião, argumentar, errar, etc.

De acordo com Tenreiro-Vieira e Vieira (2004), esta ideia pretende, acima de tudo, proporcionar oportunidades para que as crianças tenham oportunidade de tomar consciência do que valorizam, assumindo as escolhas que fazem, sobre os valores que consideram mais importantes, ressaltando que não existem valores absolutos, os quais são dependentes do contexto cultural, (...) [sendo] importante que todas as escolhas que se propõem sejam efetivamente de escolha livre e que a pessoa pondere as implicações das mesmas, bem como a possibilidade da sua defesa pública, por forma a que esta ajude cada um a ter uma atuação em consonância com os valores que assumiu e assume, consciente e publicamente. (p. 40)

Focalizando no desenvolvimento da criatividade, a progressão do sentido estético “e o contacto com diferentes formas de cultura (...) deverão estar presentes em todo o desenvolvimento do currículo, passando, também, pela organização do ambiente educativo, nomeadamente, no que diz respeito ao que é exposto na sala” (Silva et al., 2016, p. 48).

Durante a intervenção em ambos os contextos, esta foi sempre uma preocupação constante, visto entender o impacto que tem realmente essa condição externa no desenvolvimento. Por essa razão, procurei que o espaço fosse acolhedor, o que está evidente, por exemplo, na atividade “Realidades do Mundo” (contexto de 1CEB), na preparação do espaço para a dinamização da Hora do Conto com traços africanos, e na atividade “Somos Mergulhadores” (contexto de EPE), aquando da planificação da exploração sensorial de elementos do fundo do oceano. Ambos os espaços promoveram a discussão de ideias, de hipóteses, de descobertas, de questões, provando-se essa importância do espaço no desenvolvimento do pensamento.

Segundo Marchão e Portugal (2014), cabe aos professores adotarem

estilos de interação facilitadores da aprendizagem da criança e que evidenciem o uso de estratégias de utilização e construção do pensamento crítico, tendencialmente infundidas, baseadas nas interações, na organização/gestão do grupo e nas atividades que se propõem às crianças, dando-lhes voz e confiando nas suas competências, deixando-as ser ativas e autónomas na construção do conhecimento e da sua cidadania plena. (p. 101)

Para além disto, percebi algo interessante do ponto de vista da reflexão, sobre o qual ponderei ao longo de todo o projeto. Tomei como verdadeiro que as conceções prévias dos alunos eram fundamentais, porque serviam de base para a construção de teias de conhecimento mais complexas. Por essa razão, inicialmente, considerei que teriam de ser ideias prévias corretas e bem enraizadas para serem pontes seguras de pensamento crítico. No entanto, ao analisar a intervenção, compreendi que algumas crianças acabaram por evidenciar pensamento crítico e criativo com base em ideias erróneas.

Um exemplo disto ocorreu na segunda sessão da atividade “Que bom é sermos Diferentes!” (1CEB) com a intervenção do Alberto no decorrer da análise de um texto poético e, no contexto de EPE, na atividade “Somos Mergulhadores”, aquando da recolha de materiais para a construção de um ambiente aquático. Segue-se o Quadro 05, no qual evidencio excertos desses diálogos:

Quadro 05 – Registo de diálogos com ideias erróneas.

Atividade “Somos Mergulhadores” (p. 50)	Atividade “Que bom é sermos Diferentes!” (p. 64)
<ul style="list-style-type: none"> - E o telhado? – questionou a Fátima. - Porquê um telhado? – perguntei. - Porque todas as casas têm telhado – justificou. - Mas no oceano não há telhados – esclareceu o Márcio. - Ai é?! E se chove? – argumentou a Fátima. 	<ul style="list-style-type: none"> - A cultura é o passado de Portugal e de outros países – disse o Alberto. - Só o passado? – perguntei-lhe. - Sim, porque o que se passou no passado é interessante. Só que agora temos tanta tecnologia que vemos muita coisa que não é interessante – continuou.

Nestas intervenções, os alunos demonstraram que as conceções prévias erróneas das crianças não são um elemento bloqueador do pensamento crítico e criativo, visto que, mesmo através de ideias menos corretas, pode haver estruturação do raciocínio e argumentação para tomarem decisões fundamentadas por essas ideias, o que, contudo, pode resultar em opções menos viáveis.

Quer isto dizer que os alunos conseguiram justificar uma tomada de decisão com base em ideias erradas. Apesar de não ter sido uma decisão válida do ponto de vista da veracidade, ocorreu ponderação

e reflexão em torno dessas ideias, logo houve um raciocínio crítico em funcionamento.

Claro que com o passar do tempo e o confronto com as ideias de outros colegas ou despoletadas de diferentes vivências, as crianças acabam por perceber que aquela ponte de conhecimento não está sólida e, por isso, acabam por reconstruir as suas ideias com base na veracidade (conforme é possível observar no desfecho destes diálogos na apresentação e análise das atividades). Porém, neste momento, isto não está em questão, mas sim a conclusão de que a veracidade das ideias não parece ser um fator condicionante ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Pode até ser um fator de contrastação e reformulação de ideias, o que implica a elaboração de raciocínios complexos.

3.2. Fatores de fomento da criatividade e da capacidade de argumentação

De facto, “a reflexão crítica e a criatividade são necessárias para um bom pensamento, sendo ambas potenciadas pela cooperação” (Lopes & Silva, 2019, p. 9). Por exemplo, a interação que a criança faz com o adulto é muito importante, porque o adulto é um mediador de conhecimento que, intencionalmente, desafia as crianças com experiências significativas para o contexto em que estão inseridas. No entanto, isto não significa que devemos menosprezar as interações criança-criança. A cooperação e a partilha de vivências são fundamentais para que o grupo de crianças tenha consciência desta vida democrática e social que existe e que permite o desenvolvimento holístico, incluindo o pensamento crítico e criativo.

Isto é perfeitamente observável no diálogo entre a Mónica e o Alberto (contexto de 1CEB), durante a apresentação oral da atividade “À Descoberta da Consciência Ética!”:

– Eu vi que as pessoas estavam a gozar com outro menino por ele ter um tom de pele diferente, mas isso não é razão para discriminar – disse a Mónica na sua apresentação.

– Eu confrontava-os – ouviu-se o Alberto interromper.

– Mas como é que ias fazer isso se estavas sozinho e eles eram um grupo inteiro contra ti – questionou-o a Mónica, levando-o a pensar.

Estes diálogos que se foram gerando ao longo da atividade são fundamentais ao nível do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, isto porque “ninguém consegue desenvolver todos os atributos, competências e disposições de um pensador crítico e criativo sem interação com os outros” (Lopes & Silva, 2019, p. 10).

As propostas que sugeri às crianças vivenciar estiveram intencionalmente repletas deste

questionamento contínuo, porque foram essas questões que as levaram a pensar sobre o que fizeram e permitiram “o debate de ideias e a capacidade de pensar criticamente” (Mesquita et al., 2021, p. 114). Para além disto, o questionamento contínuo é uma ferramenta “com potencialidade de fomentar a interação entre todos os intervenientes na sala” (Lopes et al., 2019, p. 191). Isto comprovou-se também na atividade “O Planeta está em perigo!” (contexto de EPE) aquando da minha intervenção:

– (...) Então, vamos pensar juntos, acham que os animais marinhos gostam que atiremos lixo para a casa deles? Que deitemos sacas de plástico, garrafas de vidro, o lixo dos barcos, ...? – questionei-os com o intuito de os provocar.

Esta simples questão despoletou um diálogo entre todas as crianças, incluindo a educadora cooperante e a assistente operacional, no qual me servi do questionamento contínuo para colocar o grupo de crianças numa situação que os permitiu discutir e argumentar ideias que desencadearam uma tomada de decisão: reutilizar materiais.

Percebi que é importante colocar as crianças em situações em que têm de tomar decisões e depois confrontar essas escolhas para que argumentem e percebam se essas decisões foram devidamente pensadas, fundamentadas e se são escolhas criativas e inovadoras. Esse questionamento pode ser feito pelo docente, conforme exemplificado, mas também pelo grupo de crianças, pois “a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com a educadora, mas também umas com as outras” (Silva et al., 2016, p. 10), sendo que elas próprias partilham conhecimentos e desenvolvem linhas de pensamento em conjunto, refutando ou validando os argumentos umas das outras.

Assim, a promoção de diálogos em grande grupo, de questionamento contínuo e, também, de trabalho em pequeno grupo, fomenta e contribui para o desenvolvimento do pensamento colaborativo, que corrobora a estratégia reflexiva, pesquisadora, criativa e crítica que tentei evidenciar nos alunos com as atividades.

3.3. Contributos da intervenção pedagógica para um raciocínio estruturado

Ao analisar o contributo das práticas para a estruturação do pensamento consigo retirar conclusões bastante positivas, considerando todo o processo evolutivo que pude registar e verificar. Isto porque tenho uma referência inicial dos grupos de crianças antes da intervenção e depois, advindo dos dados recolhidos na realização das atividades. É certo que as crianças dos grupos não estão todas ao mesmo “nível” no que respeita ao desenvolvimento do pensamento, contudo, essa também não era a

intenção. O intuito sempre foi melhorar a aprendizagem e adequar as estratégias de forma individualizada, o que é algo extremamente exigente.

Uma evidência desta dissemelhança é possível perceber entre o Lourenço e a Luana, ambos com a mesma idade, na atividade “Somos Mergulhadores” (contexto de EPE), aquando da construção do pictograma acerca do animal preferido das crianças da sala. O Lourenço ainda necessitou de ajuda para justificar as suas escolhas, daí o questionamento contínuo que permitiu refletir sobre as características do animal, encontrando uma razão pensada para ser escolhido. Contudo, a Luana demonstra conseguir fazer escolhas refletidas, interligando vivências para fundamentar a sua escolha, como se pode inferir a partir da leitura do Quadro 06.

Quadro 06 – Registo da escolha do animal preferido.

Lourenço:	Luana:
<ul style="list-style-type: none"> - Que animal escolheste Lourenço? - Baleia. - Muito bem! E porquê? – fez-se silêncio. - Como é a baleia? – questionei no sentido de ajudá-lo a desenvolver o seu pensamento crítico e reflexivo. - Porque ela é grande... e barriguda – disse, enquanto imitava o animal. - Gostas dela por isso? – insisti. - É porque ela atira água por cima. 	<ul style="list-style-type: none"> - Já podes escolher um cartão, Luana – desafiei. - O peixe-palhaço. - Porque é que escolheste esse animal? - Porque eu tenho em casa dois peixes-palhaços – relembra-se das suas vivências anteriores para fundamentar a escolha, mas não formula bem o plural da palavra. - Tens dois peixes-palhaço? – devolvo o enunciado sem a corrigir diretamente. – E porque é que gostas deles? - Porque eles sempre vão buscar a comida. Porque algumas vezes quando eles têm fome, deitamos comida.

Já no contexto de 1CEB, destaco a evolução da Leonor, que melhorou significativamente a sua intervenção ao longo das atividades, como podemos observar no Quadro 07. Inicialmente, não queria participar e ficava em silêncio, depois começou a ter mais abertura e passou a intervir mais vezes, mesmo que durante pouco tempo. Penso que o facto de se ter construído um ambiente seguro e acolhedor ajudou a esta mudança e, também, a procura por ir ao encontro dos interesses do grupo.

Quadro 07 – Evolução da participação da Leonor.

Atividade “Que bom é sermos Diferentes!”	Atividade “Realidades do Mundo”
<ul style="list-style-type: none"> - Tinhas uma opinião diferente e disseste que gostavas que fôssemos todos iguais, não foi? Porquê? – A Leonor não quis responder e manteve-se em silêncio. 	<ul style="list-style-type: none"> A Leonor iniciou o exercício com grande motivação, mas não teve êxito ao não alterar a morfologia da sua imagem inicial, neste caso, a partir de uma bicicleta, a Leonor transformou-a numa mota. – No livro dizia que ele era «des» ... de juízo. Já não sei! – tentou lembrar-se a Bianca. – Desprovido de juízo – completou a Leonor.

Assim, considero que os grupos demonstraram autonomia para “colocarem questões, estabelecerem conexões, serem imaginativos, proporcionarem experiências, usarem o pensamento reflexivo e a avaliação, serem inovadores, correrem riscos e serem autodeterminados” (Marchão & Portugal, 2014, p. 99). As crianças estabeleceram critérios para tomarem as suas decisões, argumentando a favor ou contra as ideias e recorreram à sua imaginação para serem inovadoras, conforme é possível aferir pelo excerto do Quadro 08, relativa à reflexão sobre a apresentação da Mónica:

Quadro 08 – Excerto da reflexão da Atividade “Realidades do Mundo”.

Atividade “Realidades do Mundo” (p. 76 do relatório)
<p>Chamou-me à atenção o facto de uma criança, a Mónica, para além da excelente apresentação, ter feito uma criação artística totalmente saída da sua imaginação, demonstrando criatividade ao mais alto nível. A Mónica agregou características de vários animais e transformou o seu barco num peixe-cão-gato-elefante, apelidando a sua criação e colocando o seu nome na folha, percebendo a importância do título e da assinatura nas criações artísticas. São estas evidências que mostram que a turma percebeu a mensagem que queria explorar.</p>

3.4. Diversificação das fontes de informação na promoção do conhecimento crítico e criativo

Durante as atividades, foram várias as vezes que as crianças recorreram a diferentes fontes de informação para pesquisarem e fundamentarem as suas tomadas de decisão. Por isso, parece-me que a diversificação das fontes de informação joga um papel importante como fator de promoção do conhecimento crítico e criativo. O computador e a internet foram, sem dúvida, dos recursos mais procurados, sendo que, no pré-escolar, optei por fomentar mais a descoberta da biblioteca e dos livros como fontes de informação, visto ser uma necessidade do contexto. Por esta razão, foi importante falar com os grupos acerca dos cuidados a ter na procura de informações fidedignas, não só dar o acesso a essas ferramentas, como explicar também as regras de funcionamento.

As atividades que envolveram a pesquisa científica, como a atividade “À Descoberta da Água na Natureza!” (EPE) ou a atividade “Respeitar os animais é Amor” (ICEB), também foram essenciais, visto que a metodologia científica agrega um conjunto de etapas essenciais ao processo que sistematizam o raciocínio das crianças, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e apropriando a “necessidade de construir conceitos mais rigorosos e adotar uma atitude de pesquisa na sua procura de compreensão do mundo” (Silva et al., 2016, p. 86).

No contexto de ICEB, o uso das novas tecnologias esteve bastante evidente devido às

potencialidades dessas ferramentas, no entanto, foi importante falar das vantagens, mas também das desvantagens e do uso seguro desta estratégia. Amante (2007), constata que os recursos digitais são promotores de pensamento crítico e criativo, visto que envolvem o encorajamento da imaginação e da inovação, conferem às crianças um papel ativo, levam à cooperação e permitem a resolução de problemas.

Para além disto, a constante observação e escuta dos grupos, permitiu-me tomar opções de intervenção mais adequadas, sendo também vistas como instrumentos de pesquisa fundamentais. Neste sentido, “a partir da escuta, dos interesses e experiências das crianças, o docente deve proporcionar momentos que potenciem o desenvolvimento de competências de escolha, tomadas de decisões, de seleção de informação” (Mesquita et al., 2021, p. 104) e o desenvolvimento holístico do grupo através do sentir, pensar e criar. Só assim torna-se possível analisar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo nas crianças do grupo.

A imprevisibilidade natural dos contextos também realçou a importância acrescida de estar bem informada e refletir sobre as atividades apoiando-me nos referenciais teóricos atuais, permitindo-me fundamentar e justificar a minha prática com vista à constante melhoria da ação.

3.5. Resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo

A resolução de problemas é fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças, visto que “o aluno compreenderá não só como se resolve este ou aquele problema, mas também as motivações e procedimentos subjacentes à resolução. Mais importante que aprender a resolver um problema é aprender com a resolução de problemas” (Duarte, 2000, p. 98). Por isso, a resolução de problemas surge como um fator diferenciador para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Todo o processo criativo interliga-se diretamente com o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que “resolver problemas de forma apenas lógica será então insuficiente face aos novos desafios, sendo as competências criativas de resolução de problemas necessárias à inovação exigida” (Morais, 2015, p. 3) atualmente pela sociedade na qual estamos todos inseridos. Assim, as crianças serviram-se dos problemas ou das situações para experienciar o gosto pelo raciocínio, percebendo-se esse impacto dos processos de resolução na aprendizagem.

Apoiar a estruturação do pensamento e agilizá-lo numa perspetiva de utilização crítica é sempre

possível, desde que a criança seja estimulada na construção de autonomia e do encorajamento para dar ideias, assumir responsabilidades e resolver conflitos, bem como nas oportunidades que lhe são dadas para explicitar opiniões sobre o trabalho realizado e nas oportunidades para experimentar, dialogar, criar e brincar. (Marchão & Portugal, 2014, p. 100)

Os grupos tiveram oportunidade de explicar teorias, fazer previsões e confrontar perspetivas sobre a mesma realidade. No contexto de EPE isto está bastante evidente aquando da problemática da Área da Biblioteca da sala, sendo que o contexto ainda não tinha operacionalizado esse espaço. Por isso, servi-me dessa situação como uma oportunidade de aprendizagem na qual as crianças teriam de dialogar em grande grupo, de tomar decisões e de experienciar aspetos da vida democrática. Assim, após analisar esta intervenção, posso concluir que a resolução desse problema foi uma mais-valia pela multiplicidade de competências que desenvolveu, como a autonomia, a cooperação, o pensamento crítico, o sentido estético, o autoquestionamento, etc.

No que concerne ao contexto de 1CEB, esta capacidade de resolução esteve diversas vezes presente nas atividades, seja a resolução de problemas do quotidiano, problemas matemáticos, problemas mais ligados ao pensamento computacional, problemas de natureza científica, entre outros. Atividades como “Ação Humana – A causa da Poluição!” ou “À procura do Tesouro da Ética e da Cidadania”, evidenciaram esta apropriação da turma pelos conceitos associados às diferentes resoluções.

Deste modo, considero que as crianças se apropriaram com sucesso destes conceitos, servindo-se deles no seu dia a dia, por exemplo nas manifestações artísticas internas (Atividade “Artistas Digitais”), visto que considerei a individualidade de cada criança através da “globalidade e a transversalidade curriculares, conjugadas com os pressupostos psicopedagógicos (...) decidindo sobre as melhores estratégias a utilizar na especificidade de cada contexto” (Marchão & Portugal, 2014, p. 98).



CAPÍTULO V:
CONSIDERAÇÕES FINAIS



Uma abordagem integrada da teoria ao serviço da prática revigorou as minhas intenções formativas presentes em todos os momentos intervenientes no âmbito do projeto, permitindo-me colocar em prática de forma especial todos os conhecimentos que pude desenvolver ao longo da minha formação, tanto na licenciatura como, atualmente, no mestrado. A intervenção partiu da análise do contexto e das suas peculiaridades, foi ao encontro das necessidades e motivações das crianças e esteve em conformidade com as culturas organizacional, profissional e curricular dos contextos de EPE e 1CEB.

Tendo em mente a perspetiva de um profissional que “revela um perfil excecional de segurança, de reflexão e de decisão” (Alonso & Silva, 2022, p. 3), elegi a metodologia de investigação-ação com a finalidade de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, de tornar mais rica a aprendizagem das crianças, de melhorar a prática e de fortalecer-me profissionalmente. Esta metodologia flexível e dinâmica possui certas características que passam pela síntese, rigor e reflexão, colaborando para um melhor planeamento e, conseqüentemente, uma melhor resposta na prática do profissional, que me serve ao nível da intervenção e da investigação, no sentido de promover a inovação nas práticas pedagógicas e a melhoria dos resultados das aprendizagens a elas associadas.

Assim, defini um tema de investigação, bem como os seus objetivos, a partir dos quais pude, ainda, estabelecer as intervenções pedagógicas e os respetivos objetivos que orientaram o desenrolar do projeto. Esses objetivos ao serviço da prática refletiram acerca da importância do desenvolvimento holístico e integrado da criança e tiveram em consideração a organização de um espaço propício de bem-estar.

Com a investigação em torno das questões ligadas ao pensamento crítico e criativo, concluo que as crianças demonstraram capacidades argumentativas fundamentais para procederem a tomadas de decisão conscientes e seguras, optando pela criatividade e a inovação para resolverem os problemas. Além do mais, aliei-me ao questionamento contínuo como um instrumento eficaz no que toca ao desenvolvimento desta competência de raciocínio fundamentado e refletido.

O envolvimento das famílias e da comunidade notou-se ao longo das atividades e existem várias evidências dessa preocupação que tive em interligar a comunidade educativa a este projeto. Contudo, muito desse interesse partiu dos próprios grupos de crianças que levavam as suas vivências para casa e fomentavam a curiosidade nas famílias para saber mais, porque “se as crianças estiverem mesmo envolvidas, conhecerem a funcionalidade, finalidade e objetivos da tarefa ou atividade, elas poderão ser as grandes impulsionadoras da participação das suas famílias” (Mata & Pedro, 2021, p. 56).

Quanto à organização do ambiente, este aspeto foi importantíssimo no âmbito do tema de

investigação, porque, para que os alunos possam comunicar e expor as suas ideias e opiniões uns com os outros, é necessário que o ambiente seja propício. Creio, então, que consegui criar um ambiente de qualidade, onde os grupos se sentiram seguros para participar e para intervir, conforme anteriormente evidenciado.

Estar recetiva à inovação curricular e à mudança educativa foi muito importante, uma vez que me permitiu dar resposta aos desafios colocados pelas professoras cooperantes, pelos grupos de crianças e pela comunidade educativa. O facto de haver uma sequencialidade nas atividades do projeto, permitiu a existência de um fio condutor benéfico, possibilitando uma melhor compreensão e integração dos grupos no processo. No entanto, por vezes tive de optar por um plano B ou C após entender que essa mudança seria mais significativa para as crianças, atendendo que, mesmo nesses momentos de “improviso” ou imprevisibilidade, inerentes aos processos de interação humana, houve planeamento, numa prática marcada pela intencionalidade, pautada por lógicas de abertura e flexibilidade de ação. Tal faz jus a uma frase proferida em supervisão em que se refere que o «improviso se antecipa e prepara». Assim, a minha posição nos contextos assentou numa atitude reveladora da ética profissional que prezo, assente em valores como a responsabilidade, o respeito e a integridade.

Importa ainda referir que, na perspetiva constante de uma abordagem construtivista, a oportunidade de escolha e de tomada de decisões foi incentivada, sendo que as crianças dispuseram de diversos momentos potenciadores dessa demonstração de iniciativa, não fosse essa uma evidência do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Os grupos foram construtores de saberes e estiveram envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, interagindo com o meio no qual estavam inseridos. Obviamente, isto não invalidou a noção de equilíbrio que se notou entre a iniciativa da criança e a iniciativa do adulto, existindo momentos nos quais as desafiei, propondo tarefas adequadas aos interesses e à situação, permitindo-me agora avaliar o impacto das experiências como rico e significativo.

A relação com as crianças, com a educadora e com a professora cooperantes contribuiu muito para um sentimento de dever cumprido, de satisfação plena profissional e pessoal. Desde o início, foi uma troca constante de saberes e de experiência, sendo que aprendi desde o primeiro dia. Esta postura colaborativa e de querer aprender, alicerçada num respeito mútuo, foi o estímulo perfeito para que pudesse tomar iniciativa e envolver-me de forma ativa nos vários aspetos que englobaram a vida nos contextos, pois era um ambiente acolhedor no qual me senti segura e confortável para participar.

Considerando as razões expostas, posso agora concluir que esta jornada de prática supervisionada foi muito positiva e significativa não só para mim, mas para os contextos nos quais estive

inserida, sendo este um dos intuitos que tinha com a minha intervenção. Sei que todas as aprendizagens teóricas que construí ao longo do meu percurso académico ficaram agora consolidadas na prática, que se evidenciou consciente e segura. Desta forma, estou muito orgulhosa com a caminhada que tracei e esperançosa quanto à próxima etapa do meu percurso profissional.



**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS,
LEGISLAÇÃO CONSULTADA
E APÊNDICES**



1. Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Braga-Oeste [AEBO] (2018-2021). *Projeto Educativo - Educar na diversidade*. Braga, Agrupamento de Escolas Braga-Oeste.
- Alonso, L. (2001). *A abordagem de projeto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Universidade do Minho.
- Alonso, L., & Silva, C. (2022). *Instrumento de avaliação formativa e sumativa da prática profissional nos Mestrados em Ensino de Educação Básica. Prática de Ensino Supervisionada - PES*. Universidade do Minho / Instituto de Educação (documento policopiado, pp. 06; original de 2011, revisto em janeiro de 2022).
- Amado, J. (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago – Ciências da Educação*, (8), 117-142.
- Amante, L. (2007). As TIC nas Escolas e no Jardim de Infância. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 51-64.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 53-73.
- Combinato, D. S. (2016). O beijo da palavrinha, de Mia Couto: uma ponte entre literatura e bioética. *Via Atlântica*, (29), 371-387.
- Cortella, M. S. (2009). *Qual é a tua obra? Inquietações, propositivas sobre gestão, liderança e ética*. Vozes.
- Coutinho, C. P. (2006). *Aspetos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000)*. Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Couto, M. (2006). *O Beijo da Palavrinha*. Caminho.
- Demo, P. (1992). *Formação de Formadores Básicos*. INEP.

- Duarte, J. (2000). A resolução de problemas no ensino da Matemática. *Educação & Comunicação*, 4, 97-100.
- Edwards, C. P., Forman, G., & Gandini, L. (2008). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. ArtMed.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Francisco, D. J., & Silva, A. P. (2015). Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. *Holos*, 6(31), 277-296.
- Franco, A. H. R., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Joly, C. (2011). *Competências de estudo e pensamento crítico: suas interações*. Sociedade Portuguesa de Psicologia.
<https://hdl.handle.net/1822/16416>
- Guest, K. (2000). Introducing Critical Thinking to 'Nonstandard' Entry Students. The Use of a Catalyst to Spark Debate. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 289-300.
- Guzzo, G. B., & Lima, V. M. R. (2018). O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível?. *Educação Unisinos*, 22(4), 334-343.
- Hare, W. (1999). Critical thinking as an aim of education. In R. Marples (Ed.), *The Aims of Education* (pp. 85-99). Routledge.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hughes, W. (2000). *Critical thinking: An introduction to the basic skills*. Broadview Press.
- Júnior, J., & Coutinho, C. (2008). Rádio e TV na Web: vantagens pedagógicas e dinâmicas na utilização em contexto educativo. *Teias*, 17, 101-109.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2019). *Pensamento Crítico e Criativo: 100 Fichas para trabalhar na sala de aula*. Pactor.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., & Dominguez, C. (2019). O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez & M. M. Nascimento (Coord.),

- Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula – Planificação, Estratégias e Avaliação* (pp. 191-220). Pactor.
- Marchão, A. d. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Marchão, A. J. G., & Portugal, G. (2014). No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas Pedagógicas que contribuem para construir o Pensamento Crítico. In R. M. Vieira (Coord.), C. Tenreiro-Vieira, I. Sá-Chaves & C. Machado (Orgs.), *Pensamento Crítico na Educação: perspectivas atuais no panorama internacional* (pp. 93-104). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10400.26/10109>
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Guerreiro, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://bit.ly/3cZ0MJi>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moura, G., & Gonçalves, D. (2014). Promoção do pensamento crítico no contexto do 1.º ciclo do EB. In R. M. Vieira (Coord.), C. Tenreiro-Vieira, I. Sá-Chaves & C. Machado (Orgs.), *Pensamento Crítico na Educação: perspectivas atuais no panorama internacional* (pp. 291-301). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1472>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- ME (Ed.) (2018). *Aprendizagens essenciais – articulação com o perfil dos alunos. Cidadania e Desenvolvimento (1.º ciclo)*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mesquita, N., Martins, D., & Gamboa, M. J. (2021). Desenvolver o pensamento crítico em jardim de infância com e através de recursos digitais. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 101-116.
- Monteiro, R. (Coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).

- Morais, M. F. (2015). Criatividade: Conceito e desafios. *Educação e Matemática*, 18(135), 3-7.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A Urgência de Brincar e ser Ativo*. Contraponto.
- Ninin, M. O. G. (2008). Pesquisa na Escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?. *Educação em Revista*, 48, 17-35.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto Editora.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. Nova York, Routledge.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Mota, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Tenreiro-Vieira, C. (2004). Produção e avaliação de atividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos alunos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(6).
- Timóteo, T. (2022). *Plano de Turma. Ano letivo de 2022-2023*. Agrupamento de Escolas Braga-Oeste.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. Universidade de Murdoch.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. <https://cidadania.dge.mec.pt/direitos-humanos/direitos-da-crianca>
- Vieira, A. C. C. (2013). *Teoria da Mente e Competências Sociais em crianças em idade escolar*. Universidade Fernando Pessoa.
- Vieira, R. M. (2018). *Didática das Ciências para o Ensino Básico*. Sílabas e Desafios.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

2. Legislação Consultada

Despacho Normativo n.º 10-B/2021, de 14 de abril. Diário da República, n.º 72, Série II (segunda alteração do Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril, que estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos).

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, n.º 129, Série I (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens).

Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, n.º 129, Série I (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva).

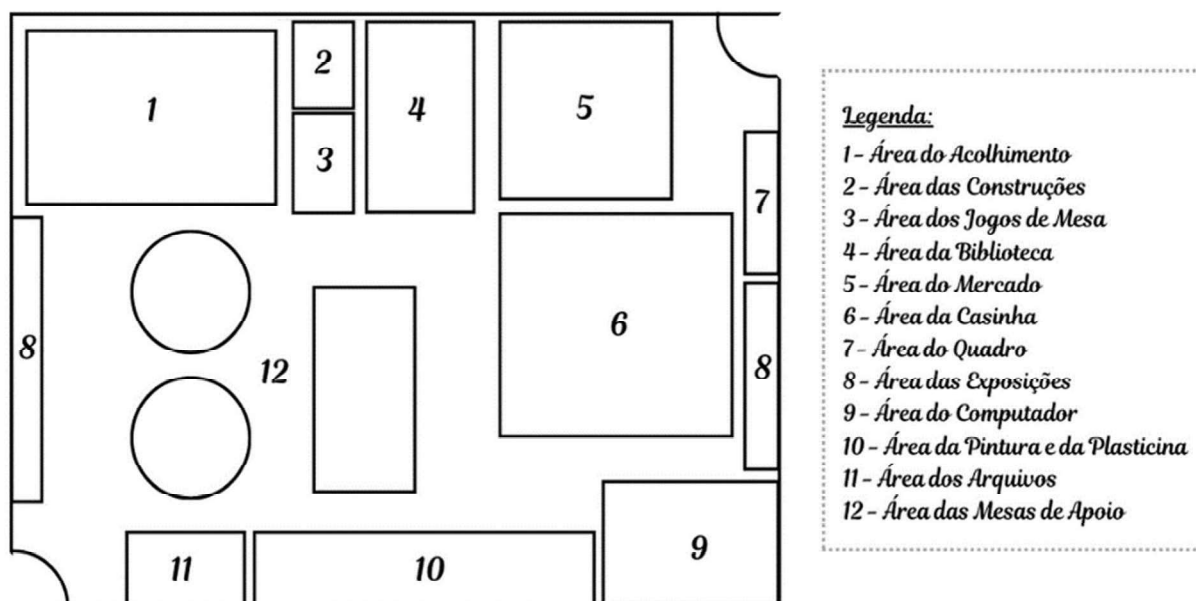
Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237, Série I (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, n.º 166, Série I (terceira alteração à LBSE; estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade).

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, n.º 34, Série I (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

3. Apêndices

3.1. Apêndice 01 – Planta da sala de EPE



3.2. Apêndice 02 – Planificação Atividade do contexto de EPE

Atividade “Vamos construir uma horta e um jardim!”

1. Descrição/fundamentação

Com a implementação da Atividade VI, inserida no Projeto de Investigação e Intervenção Pedagógica sobre a Sustentabilidade Ambiental com incidência para a temática da Água, percebi um grande interesse por parte das crianças nas flores e no seu crescimento. Por esta razão, após refletir sobre a prática, concluí que a minha ação futura deverá incidir-se agora sobre essa temática, interligando esta ideia à importância do ciclo da água na natureza (atividade IV) e, conseqüentemente, à importância da água para a vida dos seres vivos, nomeadamente das plantas.

Assim sendo, após uma pesquisa em colaboração com a Educadora Cooperante, descobrimos que o Município está a desenvolver um projeto intitulado “Horta-Flor”, com o intuito de criar um jardim e uma horta pedagógica em escolas e jardins-de-infância. Como achamos que esta iniciativa está intimamente ligada com a motivação atual do grupo, decidimos inscrever-nos. Destaco ainda que, ao participar no projeto acima mencionado, a Câmara Municipal de Barcelos forneceu ao Jardim-de-Infância diversos utensílios para utilizarmos na realização do mesmo, entre os quais: enxadadas, um ancinho, um regador e solo.

Tenho noção que este projeto não será concluído até ao momento em que terminar o meu tempo de estágio em contexto pré-escolar. No entanto, não vejo este aspeto como negativo, visto que a Educadora pode dar continuidade ao projeto, no sentido de continuar uma exploração com este grupo de crianças, sendo que outros grupos, futuramente, também podem usufruir do espaço.

Neste sentido, passo a descrever a Atividade V do projeto de investigação e intervenção. Numa **primeira sessão**, programada para o dia 03 de janeiro de 2023, desafiaram-se as crianças com a proposta da criação de um jardim e de uma horta biológica no JI. Para isso, necessita-se que identifiquem qual o local mais adequado do nosso espaço exterior para implementar este projeto, com o intuito de que as crianças pensem criticamente e reflitam sobre as suas escolhas, dando argumentos e justificando as suas hipóteses num diálogo entre todos.

Trocam-se as primeiras ideias acerca da concepção que as crianças têm sobre «horta» e «jardim».

Após uma escolha partilhada e aceite por todos, passa-se à delimitação do espaço com pequenas cordas. Podem ser mobilizados saberes matemáticos para esta atividade, nomeadamente, a contagem do número de cordas necessárias para delimitar o espaço para a horta e para o jardim.

É importante que a geometria e a medida presentes nesta sessão sejam abordadas intencionalmente pela criança, sendo que situações como esta podem “ser mobilizadas para o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos matemáticos, permitindo assim que a criança se aperceba da utilidade da matemática no dia a dia” (Silva et al., 2016, p. 79).

Devem-se utilizar redes e galhos partidos de árvores para construir uma vedação à volta do espaço escolhido, de forma que a horta-jardim fique restrita ao espaço exterior destinado para a brincadeira livre. Quanto a esta tarefa, pode ser pedida a colaboração da Junta de Freguesia para colocar a rede à volta do espaço delineado pelas crianças para, posteriormente, o grupo poder mexer o solo e prepará-lo para receber as plantas e as sementes.

O contributo prestado pelos diversos recursos da comunidade ao estabelecimento educativo traduz-se num compromisso de dar conta dos resultados dessa cooperação. Garantir esta devolução dá visibilidade ao funcionamento do estabelecimento educativo e permite, nomeadamente, que a comunidade em geral compreenda as finalidades, as funções e os benefícios pedagógicos da educação pré-escolar. (Silva et al., 2016, p. 30)

Para uma **segunda e terceira sessões**, programadas para os dias 10 e 12 de janeiro, preparam-se os canteiros que receberão as novas plantas. Interessa questionar as crianças quanto ao material a utilizar, dando-lhes liberdade para porem à prova o seu pensamento criativo. Aqui, pode-se recorrer às novas tecnologias para procurar informação e complementar as ideias do grupo.

Depois de criados os canteiros, devem ser colocados no espaço destinado, formando a horta-jardim. As crianças podem mexer no solo e observá-lo. Espera-se que o espaço seja preparado para a posterior plantação.

Todo este processo criativo, interliga-se diretamente com o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que “resolver problemas de forma apenas lógica será então insuficiente face aos novos desafios, sendo as competências criativas de resolução de problemas necessárias à inovação exigida” (Morais, 2015, p. 3) atualmente pela sociedade na qual estamos todos inseridos.

Com a **quarta sessão**, no dia 13 de janeiro, espera-se que as crianças criem os seus próprios diários, para conseguirem ter um registo continuado e focalizado no desenvolvimento das plantas e/ou outros assuntos que se relacionem com a atividade, como por exemplo: registo de espécies de flores através do desenho; registo de animais que surgem com a existência de uma horta-jardim, bem como as suas características; desenvolvimento das hortícolas, sendo identificadas as diversas partes das plantas; entre outros.

Para o diário, utiliza-se metade de uma cartolina A3 colorida, recheada com folhas brancas A4. As crianças podem personalizar e decorar a capa como quiserem, dando “asas” à sua imaginação. Neste processo, a aplicação da escrita em contexto de forma lúdica, intencional e com intuito, deve ser incentivada para que o grupo desenvolva o gosto pela escrita e, também, pela leitura.

Por fim, a **quinta-sessão**, articulada com pessoal do Município promotor do projeto, prevê-se para o dia 24 de janeiro de 2023, às 13h30, e tem como focos: uma palestra sobre os cuidados a ter com as plantas e a importância dos polinizadores na biodiversidade do planeta Terra; a plantação de hortícolas, aromáticas e flores; e a identificação das respetivas plantas com etiquetas/tabuletas. Esta sessão realiza-se em consonância com as crianças das duas salas do Jardim-de-Infância, interagindo com a comunidade educativa do Jardim.

Com esta atividade VI, espera-se que o grupo utilize as competências que tem vindo a desenvolver ao nível do pensamento crítico e criativo, enfocando nas questões da Sustentabilidade Ambiental, não descartando a ideia da água, mas dando especial atenção à sua importância no crescimento das plantas. Também é esperado que, por exemplo, a distribuição de tarefas como regar a horta-jardim, proceder ao registo fotográfico ou limpar os canteiros, possa dar força ao grupo para regular a sua vida social, fomentando a cooperação, o respeito pelo outro

e a democracia.

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, p. 25)

Assim, quanto à resolução de problemas e dos aspetos sociais da criança, a atividade também é fulcral ao nível do entendimento do outro, que é uma das problemáticas identificadas no início do estágio. Inicialmente, este grupo teria dificuldade em gerir a vez de cada um para se expressar e em escutar a opinião do outro, ponderando-a e respeitando-a. Desta forma, pretende-se, de forma gradual, atenuar estas dificuldades.

2. Grelha da planificação

A planificação atual rege-se por argumentos sustentados em considerações teóricas, como as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Silva et al., 2016), das quais identifico as aprendizagens integradoras a desenvolver presentes nas áreas de conteúdo: “Formação Pessoal e Social”, “Expressão e Comunicação” e “Conhecimento do Mundo”.

2.1. Aprendizagens a promover:

Quadro 01 – Aprendizagens a desenvolver: Atividade “Vamos construir uma horta e um jardim”.

ÁREAS DE CONTEÚDO (OCEPE)		
Área da Formação Pessoal e Social	Área da Expressão e Comunicação	Área do Conhecimento do Mundo
<ul style="list-style-type: none"> - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros. - Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam. - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. 	<p>Domínio da Educação Artística: <u>Subdomínio das Artes Visuais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância. - Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais. <p>Domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.). - Sentir-se competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas. - Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural. - Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. - Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.

2.2. Planificação – experiências de aprendizagem:

Na presente planificação destacam-se alguns objetivos mais específicos da atividade de intervenção pedagógica, sendo eles: permitir o uso das competências de diversas áreas do saber em atividades/situações úteis e reais; desenvolver conceitos relacionados com a jardinagem e a agricultura nas crianças; fomentar o gosto pela natureza, destacando o papel que temos na sua proteção; dar a conhecer diversas espécies de plantas, aumentando o reportório do grupo; fornecer ao grupo estratégias de registo continuado; e alertar para a importância dos polinizadores para a biodiversidade.

Quadro 02 – Grelha de planificação.: Atividade “Vamos construir uma horta e um jardim”.

	Experiências de aprendizagem	Recursos	OTE*	Avaliação (Descritores/Produtos)
1.ª sessão	<p>Momento 1: <u>Escolha do espaço para a horta-jardim</u></p> <p>- Dialogam sobre proposta de criação de uma horta biológica e decidem sobre o local no recreio do JI;</p> <p>* Trocam ideias acerca da conceção de horta e de jardim;</p> <p>* Identificam qual o local mais adequado para a construção;</p> <p>* Argumentam e justificam as ideias sobre o local da horta.</p>	- Espaço exterior.	<p>Tempo: 10 minutos.</p> <p>Espaços: Espaço exterior.</p> <p>Formas de agrupamento: Individual e grande grupo.</p>	<p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Interesse e motivação;</p> <p>- Envolvimento e participação;</p> <p>- Pertinência da argumentação para a criação da horta e do seu local.</p>
	<p>Momento 2: <u>Planeamento da construção da horta-jardim</u></p> <p>- Dialogam, em grande grupo, sobre as tarefas a realizar para a construção da horta;</p> <p>* Argumentam e justificam as ideias sobre a criação da horta;</p> <p>* Delineiam argumentos que sustentam as suas escolhas;</p> <p>* Respeitam a opinião uns dos outros.</p>		<p>Tempo: 15 minutos.</p> <p>Espaços: Área do Acolhimento – Manta da sala.</p> <p>Formas de agrupamento: Grande grupo.</p>	<p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Participação ativa no diálogo;</p> <p>- Êxito na fundamentação/argumentação das escolhas e decisões;</p> <p>- Respeito pela vez e pela opinião do outro.</p>
	<p>Momento 3: <u>Preparação do espaço da horta</u></p> <p>- Delineiam o espaço escolhido pelo grupo para a horta;</p> <p>* Limitam o espaço com cordas;</p> <p>* Constroem uma vedação com rede e galhos;</p> <p>* Preparam a terra;</p> <p>* Manuseiam materiais diversos de jardinagem e agricultura.</p>	- Cordas; - Rede; - Galhos; - Ancinhos; - Pás de mão; - Luvas; - Etc.	<p>Tempo: 40 minutos.</p> <p>Espaços: Espaço exterior.</p> <p>Formas de agrupamento: Grande grupo.</p>	<p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Participação ativa na delimitação do espaço escolhido em grupo.</p> <p>- Aplicação adequada da vedação.</p> <p>- Questionamento contínuo e vontade de aprender.</p> <p>Produtos que resultam da atividade: - Local da horta-jardim vedado.</p>
2.ª e 3.ª sessões	<p>Momento 4: <u>Construção dos canteiros</u></p> <p>- Fazem canteiros.</p> <p>* Desenharam sobre os garrafões.</p> <p>* Pintam e decoram todos os materiais.</p>	- Materiais diversos (pneus, garrafas, garrafões, ...); - Tintas; - Pinceis; - Materiais riscadores permanentes; - Etc.	<p>Tempo: 45 minutos.</p> <p>Espaços: Área das Mesas de Apoio.</p> <p>Formas de agrupamento: Pequeno grupo.</p>	<p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Envolvimento e entusiasmo.</p> <p>- Demonstração de pensamento criativo.</p> <p>- Participação adequada.</p> <p>Produtos que resultam da atividade: - Canteiros e divisórias da horta-jardim.</p>
4.ª sessão	<p>Momento 5: <u>Diário da horta-jardim</u></p> <p>- Constroem o diário da horta-jardim.</p> <p>* Desenharam e pintam a capa dos diários.</p> <p>* Recortam e colam os desenhos.</p> <p>* Unem o diário com uma fita.</p> <p>* Escrevem o título na capa.</p>	- Folhas brancas; - Lápis de cor; - Lápis de carvão; - Marcadores; - Fitas coloridas.	<p>Tempo: 30 minutos.</p> <p>Espaços: Área das Mesas de Apoio.</p> <p>Formas de agrupamento: Individual e grande grupo.</p>	<p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Respeito pelas ideias do outro.</p> <p>- Interesse, motivação e criatividade.</p> <p>- Entendimento da importância do registo.</p> <p>Produtos que resultam da atividade: - Instrumento de registo continuado: “Diário da nossa horta-jardim”.</p>
5.ª sessão	<p>Momento 6: <u>Palestra com um Engenheiro Agrónomo da Câmara Municipal</u></p> <p>- Assistem à explicação sobre os cuidados a ter com as plantas e qual a importância dos polinizadores para a biodiversidade da Terra;</p> <p>* Participam ativamente quando questionados;</p> <p>* Escutam a explicação com atenção;</p> <p>* Interligam redes de conhecimento novo e pré-existente.</p>		<p>Tempo: 20 minutos.</p> <p>Espaços: Espaço exterior.</p> <p>Formas de agrupamento: Grande grupo.</p>	<p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Escuta ativa da explicação.</p> <p>- Compreensão do conteúdo da palestra.</p> <p>- Preocupação para com os seres vivos.</p> <p>Produtos que resultam da atividade: - Cuidados a ter com as plantas.</p>

<p>Momento 7: <u>Plantação na horta-jardim</u> - Plantam hortícolas, aromáticas e flores: * Cavam pequenos buracos na terra para colocarem os canteiros; * Plantam de acordo com a explicação do Sr. Engenheiro; * Regam a horta-jardim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais de jardinagem e agricultura; - Hortícolas; - Aromáticas; - Flores. 	<p>Tempo: 20 minutos. Espaços: Espaço da horta-jardim. Formas de agrupamento: Grande grupo.</p>	<p>Descritores de desempenho: - Participação ativa. - Aplicação adequada das competências de plantação. Produtos que resultam da atividade: - Plantação das plantas.</p>
<p>Momento 8: <u>Identificação das plantas e primeiros registos</u> - Criam e colocam placas de identificação para as plantas. - Fazem os primeiros registos no diário: * Desenham a ocorrência; * Dizem/escrevem as primeiras observações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais riscadores; - Paus de gelado; - Tabuletas. 	<p>Tempo: 20 minutos. Espaços: Espaço da horta-jardim. Formas de agrupamento: Pequeno grupo.</p>	<p>Descritores de desempenho: - Interesse pela atividade. - Êxito na identificação das espécies de plantas. Produtos que resultam da atividade: - Placas de identificação.</p>

* Organização Temporal e Espacial

3. Avaliação/reflexão das atividades

Com a perceção do interesse do grupo de crianças direcionado para a relação da água com as plantas, surgiu a atividade “Vamos construir uma horta e um jardim!”. Dividida em cinco sessões distintas, iniciou-se no dia 3 de janeiro de 2023 com um diálogo em grande grupo, no qual desafiei as crianças da sala para construirmos uma horta biológica e um jardim. Durante o diálogo, consegui apurar as conceções prévias do grupo:

- A horta é para plantar – descodificou o Lucas.
- Ah! Uma horta! – percebeu o Carlos. – Tem cenouras.
- Muito bem! E o que podemos plantar mais numa horta? – questionei-os, surgindo as seguintes respostas: alface, couve, tomates, etc. Até que o Carlos disse:
- Flores.
- Flores? Numa horta não – contestou o Lucas.
- Então, onde plantamos as flores? – questionei-os para que desenvolvessem a ideia e chegassem à diferença entre «horta» e «jardim».
- As flores é no jardim – esclareceu a Borges.
- A mãe da Borges trabalha numa estufa – acrescentou o Lucas. – Eu já andei lá... foi incrível!
- O que havia lá? – continuei.
- Flores, flores e mais flores. E também tinha uma horta com couves e não sei mais... salada, tomate e...
- Gostaste? O que é que a mãe da Borges faz para cuidar dessas plantas? – perguntei no sentido de ampliar o conhecimento das outras crianças do grupo e, também, aferir as conceções prévias do Lucas.
- Estava a cortar madeira para segurar algumas plantas que estavam a cair e ela põe água sempre.

Com este diálogo já conseguimos distinguir os conceitos de «horta» e de «jardim», identificando, ainda, alguns cuidados que devemos ter com as plantas. Por essa razão pudemos passar para a fase seguinte e identificar um local para construir a nossa horta-jardim. Todas as crianças averiguam os possíveis locais no espaço exterior. Durante essa pesquisa, as crianças identificaram um local que, à primeira vista, daria uma boa horta-jardim, mas percebemos que esse local não era seguro, porque delimitava o espaço de um poste de alta tensão. Continuaram a pesquisa e selecionaram um local com o qual todos concordaram, delimitando-o com cordas:

- Olha Mara, usamos 5 cordas – observou o Leonardo.

Utilizando alguns galhos de árvore e uma rede vedamos todo o espaço (Imagem 01) para que durante o recreio nenhuma das crianças do JI pudesse, acidentalmente, por em risco as plantas e o espaço da horta-jardim. No entanto, não conseguimos fazer tudo sozinhos, então pedimos ao pai de uma das crianças da outra sala do JI para nos vir ajudar, uma vez que ele é um dos jardineiros que trabalham na Junta de Freguesia. Ele e os seus colegas vieram construir a nossa horta-jardim e preencher o espaço com terra (Imagem 02).

Imagem 01 – Seleção do espaço para a horta-jardim.



Imagem 02 – Vedação da horta-jardim.



Nas sessões n.º 2 e 3, implementadas nos dias 10 e 12 de janeiro, o grupo começou a preparar os canteiros que iriam receber as plantas. Quanto aos materiais a utilizar, as crianças decidiram continuar a reaproveitar materiais que tinham em casa e no JI como garrafas de plástico de 1,5L (Imagem 03), embalagens de detergente da roupa (Imagem 04) e pneus (Imagem 05).

Imagem 03 – Pintura das garrafas de plástico.



Imagem 05 – Pintura dos pneus.



No que toca aos pneus, era necessária uma tinta especial, por isso não realizamos a pintura nos dias

estipulados, mas apenas no dia 20 de janeiro. Decidimos cortá-los de modo a formar uma flor, sendo um pneu inteiro o centro e os restantes cortados a meio com o intuito de formar as pétalas.

No seguimento, surge no dia 13 de janeiro a sessão n.º 4 que se traduziu na criação de um diário como sendo uma estratégia de registo contínuo, na qual as crianças podem fazer os seus registos através de colagens, desenhos, escrita, etc. Essas anotações devem ser sobre aspetos que o grupo considere importantes em relação à horta-jardim.

Neste sentido, gerou-se um diálogo em grande grupo, no qual comecei por questionar sobre a definição de «diário»:

- É para guardar os segredos da horta – sugeriu o Lucas.
- Sabiam que eu tenho um diário em minha casa? – surpreendeu a Educadora cooperante.
- Tens mesmo? – questionaram as crianças boquiabertas.

– Tenho! Tenho um caderninho com uma chave pequenina para fechar. Quando acontece alguma coisa que acho interessante, então escrevo lá. Por exemplo, hoje vou chegar a casa e escrever assim no meu diário: “Hoje estive no Jardim de Infância a construir com os meninos um lindo diário para registarmos coisas importantes sobre a nossa horta e o nosso jardim, eles aprenderam muitas coisas novas.” – as crianças ficaram visivelmente encantadas com o facto da educadora deles ter um diário como aquele que iam criar. Então, continuei o raciocínio da Educadora:

– Lembram-se daquela experiência do gelo? Nesse dia, a Educadora escreveu no seu diário que tinha feito uma descoberta. Descobriu que o gelo afinal era água, mas no estado sólido. Foi algo importante que fizemos e que ela escreveu lá. Este diário da horta serve para a mesma coisa, para o mesmo efeito, ou seja, vamos registar lá todas as situações interessantes que descobrirmos sobre as plantas.

– Eu não tenho nenhum diário em casa – contou-nos o Samuel.

– Mas tens este aqui na escola. Porque este diário é de todos nós – descansei-o, dando a entender que iriam trabalhar em equipa para fazer os registos necessários. – Então vamos decorar a capa do nosso diário para ficar bonito. O que querem colocar?

– A terra com as plantas – pensou o Mário.

– E como é que vais fazer?

– Vou desenhar a terra e depois desenhar as cenouras e depois recortar.

– Posso fazer uma borboleta? – perguntou a Filipa.

– Sim. Nos jardins às vezes também aparecem alguns animais para ver as flores – lembrei, interligando a ideia de que aquele ambiente também seria partilhado por vários seres vivos e, por isso, teria que ser preservado.

– Ah, e abelhas – acrescentou.

Continuando a decorrer a sessão, as crianças desenharam vários elementos que compõe a horta e o jardim, recortando e colando na capa conforme decidiram (Imagem 06). Algumas também pediram que escrevesse um título para que copiassem.

Imagem 06 – Elaboração de uma capa para o diário.



Após a elaboração da capa para o diário da horta-jardim, utilizamos um furador e uma fita colorida para adicionar algumas folhas brancas, formando o miolo e, assim, concluímos o diário (Imagem 07). Esta atividade foi também interessante para explorar as partes constituintes de um livro – e.g.: capa, título, miolo, ilustrações – numa situação com significância e utilidade.

Imagem 07 – Resultado do diário.



No final da construção, de forma espontânea, surgiu outro diálogo entre todos:

- Uau, está tão giro! O que é isto aqui amarelo?
- É o sol – respondeu o Carlos.
- E para que serve o sol? – o meu intuito com estas questões era que as crianças identificassem a luz solar como uma necessidade das plantas.
- Para fazer calor – continuou o Carlos.
- E as plantas da nossa horta e do nosso jardim precisam de sol? – questionei diretamente o grupo.
- Não, precisam de água – pensou o Lucas.
- De água, é verdade. E de sol não precisam? – perguntei novamente, com o intuito de averiguar se a concessão de todo o grupo era de que as plantas não precisavam de luz solar.
- Sim – respondem em uníssono.
- O que é que acontece às plantas se não receberem a luz do sol? – Esta questão foi importante para comprovar se as crianças achavam mesmo que era importante ou se responderam pelo efeito de grupo.
- Murcha – decifrou a Filipa.
- Eu reguei uma plantinha e depois... depois ela tinha flores – contou-nos a Olivia.
- Muito bem! E ela estava às escuras ou via a claridade do sol?
- Estava lá fora ao sol – Com estas evidência percebi que o grupo, afinal, tinha um conhecimento real e vivenciado acerca do papel da luz do sol no desenvolvimento das plantas.
- A minha mãe também tinha uma planta ao sol, mas estava dentro de casa à beira da janela – contou-nos o Lucas.
- Ah, e dentro de casa a planta conseguia apanhar sol? – questionei-o para que desenvolvesse a ideia, vendo nesta intervenção uma oportunidade para falar acerca da exposição indireta à luz.
- Sim... A janela tem uma cortina, mas o sol passa na mesma – justificou, demonstrando que as plantas podem estar expostas à luz solar mesmo não estando no exterior (contacto direto).

A quinta sessão realizou-se no dia 24 de janeiro de 2023, pelas 13:30h, intitulando-se “Projeto Horta-Flor” e tendo contado com a colaboração de um engenheiro agrónomo e de uma engenheira da Câmara Municipal. Para iniciar a atividade, estive a mostrar aos dois colaboradores o espaço destinado para a plantação e juntos preenchemos os pneus grandes com terra para que as crianças pudessem começar as suas plantações e completar durante o decorrer da semana (Imagem 08). Destaco, aqui, a importância de colocar uma camada de substrato em cima do solo, uma vez que as crianças vão mexer na terra com as mãos para abrir pequenos buracos

para colocar os pés de algumas plantas já com raízes e isso pode criar sujidade, agarrando-se a terra às mãos. Por essa razão, isto é importante, no sentido de prevenir a aversão do grupo à atividade, sem comprometer a segurança e o crescimento saudável das plantas, que continuam a conseguir chegar à terra rica em nutrientes com as suas raízes.

Imagem 08 – Preparação dos materiais da horta.



Em seguimento, as crianças de ambas as salas do Jardim-de-Infância juntaram-se em grande grupo na sala da AAAF, uma vez que é mais ampla e espaçosa, para ouvir uma palestra realizada pelo engenheiro agrónomo. Seguiu-se um diálogo orientado pelo Senhor Joaquim (nome fictício) que as questionou acerca da definição de horta e do que é necessário para cuidar dela. O grupo estava bastante entusiasmado e participativo, identificando acertadamente que as plantas necessitam de água, luz solar e boa terra. Continuando o diálogo, a Bruna interveio:

– Nós vamos fazer uma experiência. Vamos colocar uma planta dentro daquele armário e outra lá fora e a de dentro do armário vai ficar má.

– Sim, porque as plantas precisam de sol para crescer fortes – concluiu o Sr. Joaquim.

– Sabias, a minha mãe pôs uma flor e o meu cão foi lá e destruiu tudo. Então ela pôs num vaso – disse a Leonor. – Por isso, fizemos a rede, assim ninguém dos meninos destrói a horta-jardim – concluiu o raciocínio.

Esta intervenção da Laura demonstra claramente um pensamento crítico e uma estruturação do pensamento que no início do estágio neste JI era escassa. A Leonor conseguiu relacionar uma vivência dela com uma atividade realizada na sala, conseguindo ser explicativa na sua justificação e, ainda, concluir o pensamento. Assim, demonstrou que pensou em evidências que apoiassem as ideias do grupo quanto à colocação da vedação na horta.

O diálogo prosseguiu e o Sr. Joaquim questionou as crianças quanto ao que se pode colher e consumir, recebendo respostas como: pepino, alface, tomate, cenoura, brócolos e ervilhas, e lembrando a importância de comer verduras numa sopa ou numa salada, por exemplo. Seguiu-se a este momento, uma explicação acerca da escolha do nome para este projeto: “Horta-flor”, devido ao formato que teriam os canteiros.

A conversa sobre animais que poderiam visitar a horta, como joaninhas, abelhas, borboletas e aranhas, identificou os caracóis como um perigo, pois estes animais comem as folhas das nossas hortaliças, conhecendo-se assim outro cuidado a ter com a horta:

– E temos que tirar aquelas lagartas verdes que comem as folhas – alertou o Miguel.

Como curiosidade, aprendemos que plantar plantas da família das cebolas (cebolinho, alho francês, etc.) afasta esses animais indesejados, uma vez que essas plantas libertam um cheiro intenso que não agrada a esses seres vivos – chamamos-lhes as “amigas protetoras”. No seguimento, identificamos plantas boas companheiras e más companheiras (Imagem 09), percebendo quem poderia juntar-se a quem, sendo a alface uma “super amiga” que não tem esse tipo de restrições.

Para terminar a palestra, o Sr. Joaquim nomeou-nos como responsáveis pela horta e chamou-nos os “Guardiões”, uma vez que a nossa missão seria proteger as plantas hortícolas, aromáticas e flores. Para nos lembrarmos disto, decidimos que iríamos plantar amores-perfeitos (flor), sendo que cada um de nós estaria representado por uma flor. Esta flor foi escolhida por ser muito resistente ao frio agora do inverno. Depois, mostramos aos engenheiros do projeto o nosso diário da horta-jardim (Imagem 10) e eles ficaram muito contentes por ver esta forma de registo.

Imagem 09 – Palestra sobre a horta.



Imagem 10 – Visualização do diário da horta-jardim.



Seguimos para o local onde iríamos plantar e metemos a “mão na massa”, neste caso metemos a mão na terra e plantamos uma variedade de hortícolas em conjunto com os amores-perfeitos (Imagem 11). A colocação dos pneus em forma das pétalas da flor (Imagem 12) só foram colocadas no dia seguinte, dia 25 de janeiro de 2023, juntamente com a plantação das outras hortícolas e flores que a Câmara deixou no JI. Durante essa exploração, o grupo descobriu no meio da terra algumas minhocas, aranhas e lesmas (Imagem 13), ficando fascinado com esses animais e com as suas características.

Imagem 11 – Plantação com as crianças.



Imagem 12 – Construção das “pétalas” da flor com pneus.



Finalmente, plantamos mais algumas plantas nas “pétalas” do nosso canteiro em forma de flor (Imagem 14). Contudo, este grupo de crianças ainda tem muito “caminho” para fazer no decorrer do projeto. Aliás, na semana que se segue, as crianças irão continuar e acabar de colocar os canteiros, nomeadamente nas grades, e pôr as tabuletas de identificação nas plantas que plantaram.

Imagem 13 – Descoberta de animais na terra.

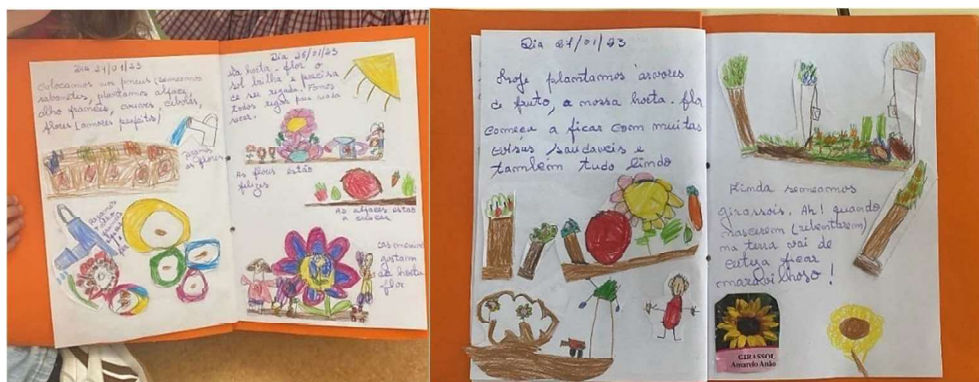


Imagem 14 – Plantação nas “pétalas” do canteiro em forma de flor.



Até ao momento do fim da minha experiência em contexto de EPE, ainda houve tempo para os primeiros registos feitos no diário da horta-jardim (Imagem 15). O grupo mostrou-se bastante envolvido e entusiasmado com esta conquista, tendo cooperado bem em conjunto, uma vez que os registos são feitos em grande grupo e é necessária fazer a gestão da atividade por eles próprios. Infelizmente, não posso continuar a dar continuidade ao projeto, devido ao término do tempo destinado para o estágio em contexto pré-escolar, mas creio que ficam boas bases para continuarem a descobrir os segredos da natureza e trabalharem em torno do desenvolvimento sustentável.

Imagem 15 – Primeiros registos no diário do grupo.



3.3. Apêndice 03 – Planificação Atividade do contexto de 1CEB

Atividade “À Procura do Tesouro da Ética e Cidadania”

1. Descrição/fundamentação

Esta atividade intitula-se “À Procura do Tesouro da Cidadania” e está programada para o dia 09 de junho de 2023, com a duração aproximada de 1 hora e 30 minutos. O principal objetivo é dar a conhecer a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” aos alunos, de forma lúdica e didática, desafiando a turma para uma caça ao tesouro na qual se intenciona uma aprendizagem mais significativa.

Num primeiro momento da sessão, se possível ao ar livre, no campo de futebol, desafiam-se os alunos a iniciarem uma aula de educação física através do aquecimento. Para isso, as crianças espalham-se pelo espaço e são convidadas a dançar ao som da música “Party Rock Anthem”, dos LMFAO, reproduzindo a coreografia e movimentando-se consoante as orientações específicas e direcionadas que lhes forneço. Após este momento de ativação corporal e preparação para a continuação da aula, são surpreendidos com uma mensagem na garrafa que lhes oferece o convite para partirem juntos numa aventura, contendo a primeira pista para descobrirem o tesouro da ética e da cidadania. Aceite o convite, distribuem-se os adereços de pirata aos alunos com o objetivo de os motivar e provocar o interesse.

Numerous studies have highlighted that exercises, particularly in physical education classes, in school-aged children have a key effect on their development. (...) The benefits of dynamic warm-up exercises include enhancing a range of motions, increasing core body temperature, elevating motor unit excitability, and improving movement capability. (Chang et al., 2020, pp. 2-3)

A parte fundamental da aula está dividida em três “paragens”, cada uma delas num sítio diferente da escola e com um desafio/enigma para solucionar. Preferencialmente os locais são: o pátio, o refeitório e o recreio, uma vez que são lugares que não interferem nem perturbam o funcionamento das aulas das restantes turmas da escola e, ainda, têm a vantagem de alguns deles serem ao ar livre e permitirem às crianças esse contacto com o exterior fora da sala de aula tradicional. No entanto, existe sempre a possibilidade de a meteorologia requerer uma adaptação da atividade e, caso essa intenção se verifique, os locais podem ser diferentes.

A primeira pista leva a turma para um pátio coberto na escola, no qual se encontra o primeiro desafio que consiste na descodificação de uma mensagem secreta – “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Segundo o PASEO, todas as crianças devem ser encorajadas a “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos Direitos Humanos” (Martins et al., 2017, p. 17).

Inicialmente, à semelhança de todos os desafios, existe um enunciado específico que a turma terá que ler e interpretar, nele é explicado o intuito do desafio e como deve ser executado de modo a terem sucesso e conseguirem receber a pista que os encaminha para o local seguinte. Neste caso, para descodificarem a mensagem, os alunos devem ler o código secreto que está afixado e atravessarem a ponte da atividade física que consiste num exercício de deslocamento, equilíbrio e manipulação. Depois, escrevem a letra que corresponde a cada símbolo na tabela para que a mensagem seja revelada. É de notar que este desafio n.º 1 vem com um aviso: as crianças não podem passar a ponte todas ao mesmo tempo, visto que após a primeira passagem já não podem voltar atrás para verem novamente o código. Assim, o grupo deve pensar e decidir a estratégia mais adequada para a concretização do exercício.

Caso tenham sucesso, é-lhes provida a pista n.º 2 que os encaminha para o segundo desafio que está à espera no refeitório da escola. Nesta paragem, o intuito é que os alunos resolvam dois problemas matemáticos para descobrirem o ano em que foi publicada a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Para isso, têm que visitar os conteúdos matemáticos relacionados com o volume de um sólido geométrico, apelando à fórmula do volume e às regras inerentes ao conceito de cubo.

No desafio seguinte, a turma encontra uma pinhata e deve servir-se do número final deduzido da resolução dos problemas anteriores para formar uma sequência de Algarismos que lhes permita ativá-la. Deste modo, são convidados a puxarem os fios no fundo da pinhata para que esta se abra e revele uma surpresa. Este é um trabalho cooperativo, uma vez que o objeto dispõe de doze fios diferentes, um para cada criança, que devem ser puxados simultaneamente. No seu interior existe um puzzle, também ele com doze peças distintas, que os alunos devem montar para que lhes seja revelado o conteúdo da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

A última pista revela o local onde está escondido o tesouro da ética e da cidadania, sendo este o culminar da parte fundamental da aula. Este, consiste num autocolante com a frase “100% pirata de bom coração! – Tesouro da ética e da cidadania” e um marcador de livros personalizado para fomentar o gosto pela leitura e ir ao encontro da atividade anterior do projeto de intervenção.

O momento final da aula divide-se em dois exercícios. Num primeiro, os alunos fazem o relaxamento, retornando à calma através de uma meditação guiada ao som de um instrumental relaxante com sons da natureza. Após esta preparação, ficam mais concentrados e focados na dinâmica que se segue e que se traduz num exercício de introspeção. Nesse momento, apresento-lhes o meu coração e peço-lhes que o descrevam. Depois, solicito que pensem nos seus próprios corações e em coisas que outras pessoas podem dizer para que se sintam tristes e ofendidos, devendo dizê-las em voz alta quando se sentirem confortáveis para tal. À medida que as crianças começarem a “insultar” o coração, deformo-o lentamente a cada palavra proferida por elas.

A ideia desta dinâmica é questionar as crianças acerca do que podemos fazer para que o coração volte a ter a forma inicial. Antecipa-se que o grupo opte por pedir desculpas e, à medida que isso acontece, o coração é esticado e expandido novamente. Contudo, nunca pode voltar à forma inicial, pois fica sempre com “marcas”, por isso, esta dinâmica pode ser vista por duas perspetivas. A primeira consiste em mostrar ao grupo que as nossas palavras importam e que aquilo que dizemos tem repercussões nos outros, sejam elas positivas ou negativas. Por essa razão, a minha liberdade, por exemplo, de expressão, não pode ultrapassar a liberdade do outro, sendo que, apesar dos meus direitos, também tenho deveres que devo cumprir para que a vida em sociedade seja harmoniosa e pacífica. Por outro lado, as circunstâncias da vida inevitavelmente deixam algumas “marcas” e não existe nada que possamos fazer para impedir esse desenrolar das situações. Assim, resta-nos deixar que essas marcas nos moldem e nos tornem mais fortes e mais capazes, sendo vistas como ensinamentos.

Segundo Marchão e Portugal (2014), cabe aos professores adotarem

estilos de interação facilitadores da aprendizagem da criança e que evidenciem o uso de estratégias de utilização e construção do pensamento crítico, tendencialmente infundidas, baseadas nas interações, na organização/ gestão do grupo e nas atividades que se propõem às crianças, dando-lhes voz e confiando nas suas competências, deixando-as ser ativas e autónomas na construção do conhecimento e da sua cidadania plena. (p. 101)

Para concluir, gera-se um breve diálogo com o intuito de perceber se a turma apreendeu os conceitos inerentes à atividade, bem como averiguar, mais do que o desempenho, a significância da aula para as crianças, realizando-se um exercício oral de metacognição.

2. Grelha da planificação

A “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” – ENEC (Monteiro et al., 2017), as Aprendizagens Essenciais (ME, 2018) e o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” – PASEO (Martins et al., 2017) são documentos fundamentais que orientam a minha prática pedagógica e, em específico, a presente planificação.

Assim sendo e segundo Monteiro et al. (2017), a ENEC

integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie

a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática. (p. 1)

2.1. Aprendizagens a promover:

Quadro 01 – Aprendizagens essenciais: Atividade “À Procura do Tesouro da Ética e Cidadania”.

Aprendizagens Essenciais (AE)		
Português	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. - Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados. - Seleccionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas. - Distinguir entre factos e opiniões, informação implícita e explícita, essencial e acessório, denotação e conotação.
	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados. - Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos. - Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto. - Explicitar ideias-chave do texto. - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. - Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).
Matemática	Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> - Calcular com números racionais não negativos na representação decimal, recorrendo ao cálculo mental e a algoritmos. - Reconhecer relações numéricas e propriedades das operações e utilizá-las em situações de cálculo. - Reconhecer e memorizar factos básicos da multiplicação e da divisão. - Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números racionais não negativos, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados. - Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social. - Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem. - Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.
	Geometria e Medida	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar propriedades de figuras planas e de sólidos geométricos e fazer classificações, justificando os critérios utilizados. - Medir comprimentos, áreas, volumes, capacidades e massas, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos. - Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas e propriedades das figuras geométricas no plano e no espaço, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados. - Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (convenções, notações, terminologia e simbologia).
Estudo do Meio	Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa.
Educação Física	Jogos (Bloco 4)	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo.
	Atividades Rítmicas Expressivas (Bloco 6)	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustar a sua ação às alterações ou mudanças da formação, associadas à dinâmica proposta pela música, evoluindo em todas as zonas e níveis do espaço. - Aperfeiçoar a execução de frases de movimento, dadas pelo professor, integrando as habilidades motoras referidas atrás, com fluidez de movimentos e em sintonia com a música.
	Percurso na Natureza (Bloco 7)	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar com a sua equipa interpretando sinais informativos simples (no percurso e no mapa), para que esta, acompanhada pelo professor e colaboradores, cumpra um percurso na mata, bosque, montanha, etc., combinando as habilidades aprendidas anteriormente, mantendo a perceção da

		direção do ponto de partida e outros pontos de referência.
Dança	Apropriação e Reflexão	- Distinguir diferentes possibilidades de movimentação do Corpo (na totalidade, pelas partes, superfícies ou articulações) através de movimentos locomotores e não locomotores (passos, deslocamentos, gestos, equilíbrios, quedas, posturas, voltas, saltos), diferentes formas de ocupar/evoluir no espaço (próprio ou partilhável: no lugar, utilizando trajetórias - curvilíneas e retilíneas, direções - frente, trás, cima, baixo, lado esquerdo, direito e diagonais, planos - frontal, sagital, horizontal, níveis - superior, médio e inferior, volumes/dimensão - grande e pequeno, extensão - longe, perto), ou na organização da forma (uníssono; com início, meio e fim; sintonia/oposição). - Utilizar movimentos do Corpo com diferentes Relações: entre os diversos elementos do movimento, com os outros -a par, em grupo, destacando a organização espacial (à roda, em colunas, em filas), o tipo de conexão a estabelecer com o movimento (a imitar, em espelho, em oposição, em colaboração), com diferentes objetos (bolas, carteiras, cadeiras, peças de vestuário, etc.) e ambiências várias do concreto/literal ao abstrato pela exploração do imaginário (interior/exterior, como se andasse sobre: areia, lama, neve/fogo, etc.).
	Interpretação e Comunicação	- Reconhecer os efeitos benéficos (hábitos de vida saudável, melhoria da autoestima, etc.) e valor do desempenho artístico (social, cultural) e interagir com os colegas e professor sobre as experiências de dança, argumentando as suas opiniões e aceitando as dos outros.
	Experimentação e Criação	- Recriar sequências de movimentos a partir de temáticas, situações do quotidiano, solicitações do professor, ideias suas ou dos colegas com diferentes formas espaciais e/ou estruturas rítmicas, evidenciando capacidade de exploração e de composição.
Música	Interpretação e Comunicação	- Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados. - Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas.

2.2. Planificação – experiências de aprendizagem:

Na presente planificação destacam-se determinados objetivos de intervenção pedagógica mais específicos como: promover a exploração do espaço escolar, fomentar o gosto pela resolução de problemas, alertar para a importância da leitura, desenvolver a autonomia nos alunos, desenvolver a manipulação de objetos, reconhecer formas de deslocamento, favorecer um estilo de vida ativa e saudável, possibilitar a prática de atividades desportivas em contexto escolar.

Quadro 02 – Grelha de planificação: Atividade “À Procura do Tesouro da Ética e Cidadania”.

Experiências de aprendizagem		Recursos	OTFA*	Avaliação (Descritores/Produtos)
1.ª sessão	Momento 1: Convite para a Caça ao Tesouro (aquecimento) - Preparam/ativam o organismo para a aula: * Deslocam-se de forma orientada; * Desenvolvem capacidades coordenativas; * Tomam consciência do seu corpo e dos seus movimentos; * Relacionam noções de consciência espacial. - Leem a mensagem da garrafa: * Compreendem o conteúdo da história; * Decifram o enigma que consta na pista n.º 1; * Identificam o local para onde se devem dirigir.	- Computador; - Coluna; - Música; - Mensagem; - Garrafa decorada.	Tempo: 15 minutos. Formas de agrupamento: Grande grupo.	Descritores de desempenho: - Empenho na realização dos exercícios. - Relaxamento, diversão e controlo dos movimentos. - Escuta das orientações dadas pelo professor.
	Momento 2: Mensagem Secreta (Desafio n.º 1) - Leem o enunciado do primeiro desafio: * Compreendem o objetivo do jogo; * Estabelecem uma estratégia de resolução. - Atravessam a ponte do exercício físico: * Equilibram-se em cima de um tronco; * Deslocam-se sobre o tronco alinhando um pé a seguir ao outro; * Manipulam uma pequena bola enquanto atravessam, atirando-a ao ar e recebendo-a com as duas mãos.	- Enunciado desafio n.º 1; - Mensagem codificada e respetivo código; - Lápis de carvão; - Tronco; - Bola pequena;	Tempo: 15 minutos. Formas de agrupamento: Individual, pequeno e grande grupo	Descritores de desempenho: - Cooperação com os colegas. - Êxito no lançamento. - Ganho de equilíbrio. - Execução correta do deslocamento. - Seguimento preciso das regras.

<ul style="list-style-type: none"> - Decifram a mensagem secreta: * Interpretam o código, associando as diferentes figuras às letras; * Especulam acerca do sentido da palavra «universal». - Dialogam acerca das suas primeiras ideias sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos. - Recebem e interpretam a segunda pista: * Identificam o segundo local para o qual se devem dirigir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pista n.º 2. 		<p>Produtos que resultam da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mensagem decodificada.
<p>Momento 3: Resolução de Problemas (Desafio n.º 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leem o enunciado do segundo desafio: * Compreendem o objetivo do jogo; * Estabelecem uma estratégia de resolução. - Revisitam os conceitos de volume e sólido geométrico: * Relembrem a fórmula para calcular o volume de um sólido; * Recordam as características do cubo; * Reavivem os conceitos de face, aresta e vértice. - Efetuam cálculos recorrendo ao algoritmo. - Recebem e interpretam a terceira pista: * Identificam o local para onde se devem dirigir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciado desafio n.º 2; - Lápis de carvão; - Pista n.º 3. 	<p>Tempo: 15 minutos.</p> <p>Formas de agrupamento: Pequeno e grande grupo.</p>	<p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensamento matemático. - Sucesso na resolução de problemas. - Atenção às regras. - Empenho. - Conceções prévias dos sólidos geométricos. <p>Produtos que resultam da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descoberta do ano de publicação da declaração.
<p>Momento 4: Pinhata (Desafio n.º 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encontram e ativam a pinhata: * Completam corretamente a sequência de algarismos; * Trabalham em equipa, puxando ao mesmo tempo todos os doze fios disponíveis; * Percebem a importância da cooperação para a realização do exercício. - Desenvolvem o raciocínio lógico na resolução do puzzle: * Conhecem os direitos humanos presentes na declaração; * Compreendem a importância dos mesmos. - Recebem e interpretam a última pista: * Identificam o local onde está escondido o tesouro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pinhata; - Cartões numerados de 0 a 9; - Placa para colocar o código; - Enunciado desafio n.º 3; - Puzzle; - Pista n.º 4. 	<p>Tempo: 15 minutos.</p> <p>Formas de agrupamento: Grande grupo.</p>	<p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Êxito nas tarefas. - Identificação da sequência de algarismos correta. - Resolução do puzzle.
<p>Momento 4: Descoberta do Tesouro (Relaxamento e Dinâmica do Coração)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retornam à calma: * Meditam guiados pela voz do professor; * Associam os sons da natureza à tranquilidade. - Participam ativamente na dinâmica: * Descrevem o coração na sua forma inicial; * Pensam e verbalizam expressões que considerem indelicadas de serem ouvidas e que lhes causem sentimentos negativos; * Descrevem o coração como resultado dessa verbalização; * Compreendem o intuito da dinâmica e dialogam sobre ele. * Dialogam acerca da importância dos deveres para construir uma sociedade mais harmoniosa e pacífica. - Realizam um exercício de metacognição oral: * Avaliam o seu desempenho na aula; * Identificam a temática principal abordada; * Definem palavras-chaves; * Redigem questões; * Reconhecem as aprendizagens mais significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Arca do tesouro; - Autocolantes; - Marcadores de livros; - Guia de Meditação; - Música c/ sons da natureza: https://bit.ly/444vq8y; - Coração de papel. 	<p>Tempo: 30 minutos.</p> <p>Formas de agrupamento: Individual e grande grupo.</p>	<p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaxar, prestando atenção e concentração ao professor. - Introspeção adequada. - Honestidade no diálogo. - Participação e empenho. <p>Produtos que resultam da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício de metacognição (oral).

* Organização Temporal e Formas de Agrupamento

3. Avaliação/reflexão das atividades

A atividade “À Procura do Tesouro da Ética e Cidadania” concretizou-se no passado dia 09 de junho e teve a duração de, aproximadamente, 1 hora e 30 minutos, conforme estava previsto na planificação. Considero que o principal objetivo da mesma foi cumprido, sendo que as crianças, através de uma caça ao tesouro, conseguiram conhecer a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de forma lúdica e estão agora mais capacitadas para pensar criticamente com base nos princípios éticos e morais que a cidadania engloba.

Logo, o seu foco é a aprendizagem, tendo como metas prioritárias o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, a compreensão dos seus direitos e deveres, enquanto cidadão participe de uma determinada comunidade, comprometido com o desejo de construir uma sociedade mais justa e no desenvolvimento integral das potencialidades físicas e socio-emocionais do educando. (Paz & Rocha, 2021, p. 123)

Iniciamos o primeiro momento na sala da AAAF, uma vez que nesse dia estava a chover e as crianças não estavam autorizadas a ir para o exterior em dias de chuva. Começamos por fazer um breve aquecimento ao som da música “Party Rock Anthem”, dos LMFAO, realizando-se exercícios de mobilidade articular, rodando os ombros, joelhos, pescoço, pulsos, entre outros. Depois, para ampliar progressivamente a intensidade da atividade física e a temperatura corporal, realizamos exercícios de treino cardiovascular, como correr no mesmo lugar, saltar, etc. Foi um momento divertido e descontraído no qual os alunos relaxaram e pensaram sobre o controlo dos movimentos que estavam a fazer.

Após este instante de ativação, a turma encontrou uma garrafa com símbolos que aludiam às brincadeiras de piratas e que, no seu interior, continha uma mensagem (Imagem 01). Tive em atenção para que a atividade fosse o mais fiel possível à ideia que as crianças têm dos piratas e de tudo o que envolvem essas brincadeiras, por isso, com um pequeno fósforo queimei as bordas do papel da carta para que se tornasse mais realista. Tudo com o intuito de motivar e despertar o interesse da turma para a atividade.

Imagem 01 – Descoberta da Mensagem na Garrafa.



A mensagem ofereceu-lhes o convite para partirem numa caça ao tesouro em busca dos direitos humanos. Aqui foi importante o treino da leitura em voz alta (Imagem 02), sendo que a primeira pista foi rapidamente solucionada pelos alunos que, agilmente, se juntaram para começar a aventura. Destaco aqui o interesse de alertar o grupo para estarem sempre juntos e para a relevância do trabalho cooperativo neste jogo, sem ele não seriam capazes de completar com sucesso os desafios, pois uma das regras era que teriam que andar sempre todos juntos e não poderiam fazer muito barulho entre uma paragem e outra para não perturbarem os outros “piratas”, que eram as restantes turmas da escola.

O primeiro desafio consistiu na descodificação de uma mensagem secreta (Imagem 03), sendo que, para levarem o código até à mensagem codificada, os alunos tiveram de atravessar a ponte do exercício físico (Imagem 04). Para a transpor, um de cada vez, deslocaram-se sobre um tronco, atirando ao ar uma bola a cada passada

e recebendo-a com as duas mãos.

Imagem 02 – Leitura em voz alta da Mensagem deixada pelos Piratas.



Imagem 03 – Desafio n.º 1.



Imagem 04 – Travessia da Ponte do Exercício Físico.



O primeiro desafio pedia especificamente para que as crianças pensassem numa estratégia de resolução do problema (Imagem 05). Por essa razão, foi curioso o facto de, autonomamente, os alunos definirem tarefas para cada um deles executar. A Mónica e o Mateus rapidamente autonomearam-se para líderes, sendo essa uma decisão aceite e acatada pelo resto do grupo. Também ficou decidido dividir o grupo a meio, sendo que se juntaram as seis raparigas entre si e os seis rapazes formaram o outro “grupo”. Coube às meninas deciframem a mensagem secreta – “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, enquanto os meninos viam o código e faziam a correspondência de cada símbolo a uma letra.

Surge, então, o seguinte diálogo:

- Qual é a mensagem secreta? — questionei-os.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos — responderam as meninas em uníssono.
- Vocês já sabem o que é uma declaração, mas o que significa a palavra “universal”? — interroguei-os no sentido de desafiar o seu pensamento.
- Significa que os direitos são para todas as pessoas — referiu a Mónica.
- Não importa se são homens ou mulheres, ou se têm a pele escura como a do Duarte — acrescentou o Alberto.
- Exatamente! Independentemente da raça, estatuto social, género, religião, ... estes direitos são para todos.

Imagem 05 – Estratégia utilizada pelos alunos no 1.º Desafio.



Estes diálogos que se foram gerando ao longo da atividade são fundamentais ao nível do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, isto porque “ninguém consegue desenvolver todos os atributos, competências e disposições de um pensador crítico e criativo sem interação com os outros” (Lopes & Silva, 2019, p. 10).

No desafio n.º 2 (Imagem 06) os alunos conheceram mais sobre a declaração através da resolução de dois problemas matemáticos, descobrindo o ano em que foi publicada. No primeiro problema tiveram de calcular o volume, partindo do conhecimento que têm acerca das características do cubo. Concluíram, rapidamente, que se todos os lados têm o mesmo comprimento, então a medida do comprimento, da altura e da largura seria a mesma. O resultado foi 125 cm^3 , e o próximo passo foi adicionar esse valor a um conjunto de números decimais através do algoritmo. O Mateus foi o primeiro a achar a solução correta – 1948, através do cálculo mental, o que demonstrou a destreza do seu pensamento matemático.

Imagem 06 – Realização do Desafio n.º 2.



A resolução de problemas, neste caso, matemáticos, é fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças, visto que “o aluno compreenderá não só como se resolve este ou aquele problema, mas também as motivações e procedimentos subjacentes à resolução. Mais importante que aprender a resolver um problema é aprender com a resolução de problemas” (Duarte, 2000, p. 98). Ao logo desta caça ao tesouro percebe-se, nitidamente, estas vantagens com os constantes desafios que propus à turma.

No terceiro e último desafio, a data de 10 de dezembro de 1948 foi importante, uma vez que os algarismos

1, 9, 4 e 8 formariam a sequência-chave para ativar a pinhata (Imagem 07). A turma, em conjunto, chegou apressadamente à solução correta e puxou todos os fios da pinhata em conjunto (Imagem 08). Revelando-se o puzzle no seu interior (Imagem 09), perceberam de forma eficaz que se tratariam de exemplos dos direitos humanos presentes na declaração, sendo eles: educação, paz, liberdade, nacionalidade, saúde, trabalho, justiça, igualdade, dignidade, vida e proteção.

Imagem 07 – Sequência-chave para ativar a Pinhata.



Imagem 08 – Abertura da Pinhata.



Imagem 09 – Resolução do Puzzle dos Direitos Humanos.



Após conversarmos sobre cada um dos direitos explícitos no puzzle completo, a turma recebeu a última pista que desvendou onde estava o tesouro da ética e da cidadania (Imagem 10). Quando se deslocaram à sala da AAAF, encontraram uma arca do tesouro com um marcador de livros para cada um e um autocolante com a frase “100% pirata de bom coração!”. Achei curioso o facto de a turma ter atentado à maneira como iriam deslocar a arca até à manta onde a iriam abrir, uma vez que o Ricardo lembrou:

- Não se esqueçam de que a Mara disse que temos de fazer isto juntos.
- Toda a gente coloca uma mão na arca. Assim, trazemo-la todos juntos para a manta — solucionou a Mónica.
- Boa ideia! — concordou a Bianca.

A reação das crianças ao tesouro foi encorajadora, visto que todas elas me vieram dar um abraço e agradecer

pela prenda. Ficou bastante evidente que o grupo gostou da atividade e demonstrou reações de felicidade. Foi então o momento de iniciar o relaxamento (Imagem 11), visto que os alunos estavam muito entusiasmados e tinham que retornar à calma para falarmos sobre a atividade que experienciaram e perceber se a aprendizagem que fizeram foi significativa ou não.

Imagem 10 – Descoberta do Tesouro.



Imagem 11 – Relaxamento – Meditação Guiada.



Posteriormente ao relaxamento, seguiu-se uma dinâmica (Imagem 12) na qual apresentei um coração vermelho aos alunos. Sendo que o artigo n.º 19 da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” atenta para que “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão”, realizamos este exercício introspectivo, no qual cada criança pensou em palavras que “magoam” o coração, ou seja, palavras ou expressões que as façam ficar tristes ou com raiva. À medida que começaram a verbalizá-las em voz alta, deformei o coração, amassando-o com as mãos. Alguns alunos, ao início, não queriam realizar o exercício, pois sabiam que era algo eticamente errado, mas encorajei-os para que confiassem na tarefa, visto que só assim iriam perceber a mensagem a ser trabalhada.

Imagem 12 – Dinâmica do Coração.



Quando questionei acerca das ideias do grupo para resolver o problema e esticar o coração novamente, eles precipitaram-se respondendo que deveriam pedir desculpas e dizer palavras “boas” e sinceras que agradam o coração. Conforme iam tentando, expandi novamente o coração, no entanto, o grupo constatou que nunca poderia voltar a ficar como no início do exercício, pois agora apresentava algumas marcas que não conseguíamos apagar. A Leonor, inconformada com o desfecho, propôs uma solução:

– Vamos passar o ferro de brincar que temos nesta sala – disse enquanto, apressadamente, procurava o objeto.

Os restantes alunos alinharam na ideia de tentaram de tudo para concertar o coração (Imagem 13), utilizando os diversos utensílios que tinham à sua disposição. Começaram então uma brincadeira de médicos que, após algum tempo, perceberam que não iria resultar. Foi, então, que lhes expliquei que as palavras que dizemos importam e que afetam diretamente os outros, por isso devemos pensar antes de falarmos, criticarmos ou escrevermos na internet, por exemplo.

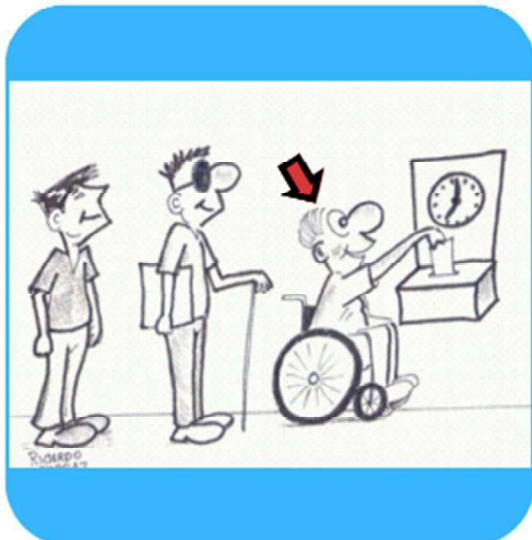
Imagem 13 – Tentativa de arranjo do coração.



Em jeitos de conclusão, dialogamos em grande grupo com o objetivo de averiguar os conhecimentos e o desempenho dos alunos da turma relativamente a esta atividade e perceber se a aprendizagem foi significativa para eles. Chegamos, portanto, à conclusão de que o desempenho dos alunos foi positivo e que a última dinâmica levou as crianças a pensarem sobre os Direitos Humanos e a refletirem acerca da sua importância numa sociedade mais justa, consciente e solidária.

3.4. Apêndice 04 – Cartões com situações de conflito ético





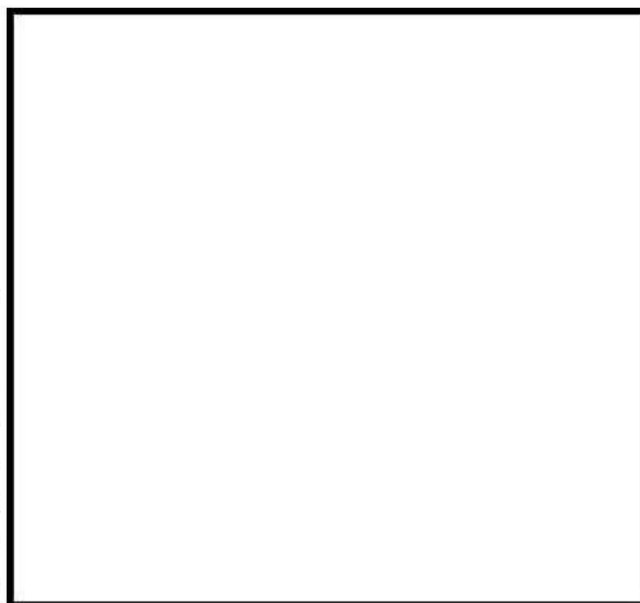
3.5. Apêndice 05 – Ficha de Trabalho

Ficha de Trabalho – O que farias nesta situação?

Nome: _____ Data: _____

1 Cola no quadrado a figura que recebeste após o lançamento do cubo.

2 Observa com atenção a imagem e descreve-a dizendo o que vês.



3 Assinala a opção (X) que melhor completa a afirmação.

A pessoa da imagem está a agir de forma:

- correta.
- incorreta.
- não tenho opinião.

3.1

Justifica a tua resposta. Podes escrever, fazer um desenho ou outra coisa que te ajude a explicar.

4 Nessa situação, terias o mesmo comportamento?
