

The background of the cover is a collage of images. At the top, there are several children playing with colorful balloons (red, yellow, blue, green) and a teacher in a white shirt and glasses interacting with them. Below this, there is a large orange rectangular area containing text. At the bottom, there are more images of children playing and a teacher interacting with them.

FORMAÇÃO & EDUCAÇÃO NAS PRIMEIRAS IDADES

A INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A investigação na formação inicial de professores

COORDENAÇÃO

Maria João Cardona

Elisabete Linhares

1.ª Edição – junho 2022

DESIGN DE CAPA

Teresa Cavalheiro

EDIÇÃO GRÁFICA

Rui Lopes

ISBN: 978-989-54983-8-3

PUBLICAÇÃO

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Santarém



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| <i>Pedro Reis</i> Prefácio | 3 |
| Introdução | 5 |
| <i>Carla Madeira & Amélia Marchão</i> Aprender a Ser Solidário. Uma Experiência Educativa no Jardim de Infância | 6 |
| <i>Ana Marta Santos & Manuela Matos</i> O Envolvimento nas Rotinas e a Continuidade Educativa: Compromissos e Estratégias com a Família em Educação de Infância | 24 |
| <i>Marta Gomes & Isabel Piscalho</i> A Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças a partir do Diário de Grupo | 44 |
| <i>Isabel Piscalho, Jéssica Godinho & Sofia Guedes</i> Retrato de uma pandemia no jardim de infância: perspetivas de crianças e de estagiárias em formação inicial de docentes | 65 |
| <i>Flávia Fernandes & Marta Uva</i> Espaço Físico e Aprendizagem: Um Estudo em Contexto de Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico | 89 |
| <i>Cristiana Silva & Marta Tagarro</i> Tenho Medo! Caracterização dos Medos em Crianças dos 3 aos 12 anos e Pistas para a Ação Educativa | 103 |
| <i>Sara Cabral, Isabel Piscalho & Sónia Seixas</i> Mindfulness na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo Exploratório | 124 |
| <i>Valéria Rodrigues & Marta Tagarro</i> Criatividade na Infância: Importância para o Desenvolvimento, e Papel dos Educadores e Professores | 140 |
| <i>Abigail Magalhães, Carolina Gonçalves & António Almeida</i> A Literatura para a Infância como Promotora das Aprendizagens de Estudo do Meio | 158 |
| <i>Vânia Ferro & Elisabete Linhares</i> Cidadania e bem-estar animal no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino básico: Estudos de caso com o modelo dos 7E | 177 |
| <i>Joana Chaby Nunes & Neusa Branco</i> Desafios Matemáticos em Ensino Presencial e Online no 2.º Ciclo | 192 |
| <i>Sara Guedes, Isabel Piscalho & Marta Uva</i> Reflexão sobre Práticas de Educação Inclusiva no Contexto de Iniciação à Prática: Processo de Autoformação | 211 |

A Investigação na Formação Inicial de Professores

Prefácio

A participação em processos investigativos sobre a prática docente constitui um aspeto central da formação inicial de educadores/professores de todos os níveis de ensino, proporcionando o conhecimento profissional contextualizado adequado à superação dos problemas com que deparam durante as suas práticas. Estes processos de investigação facilitam o desenvolvimento de uma atitude constante de reflexão e de questionamento que se revela decisiva na melhoria do desempenho profissional e, conseqüentemente, na promoção de mais e melhores aprendizagens pelos alunos. É esta capacidade de reflexão sobre a prática que permite que os educadores/ professores se assumam como construtores e decisores curriculares (capazes de encontrarem os conteúdos e as estratégias mais adequadas à construção pelos alunos das aprendizagens consideradas socialmente desejáveis num determinado contexto social e histórico) e não apenas como funcionários que se limitam a debitar, de forma acrítica, exaustiva e não contextualizada, os tópicos presentes nos documentos curriculares. Simultaneamente, estas práticas investigativas são fundamentais na avaliação do impacto educativo e na melhoria constante das propostas educativas desenvolvidas. Através destes processos de investigação-reflexão-ação, os educadores/professores assumem-se como especialistas que contribuem para o desenvolvimento do conhecimento profissional da sua classe, em vez de simples consumidores de conhecimento proposto por outros.

O livro que têm nas vossas mãos constitui uma evidência do poder da investigação realizada por educadores/professores na construção de conhecimento profissional sobre as potencialidades e as limitações educativas de determinados contextos, colaborações e estratégias. Constitui, também, uma evidência do poder da colaboração entre educadores/professores de diferentes níveis de ensino e investigadores de instituições de ensino superior no desenvolvimento de competências de investigação, reflexão e ação sobre as práticas educativas. Trata-se de um livro sobre o poder da investigação na capacitação dos educadores/professores para um desempenho profissional mais crítico e exigente focado nas aprendizagens dos alunos. A melhoria dos sistemas educativos não depende apenas da qualidade das orientações curriculares, mas fundamentalmente da

capacitação dos educadores/professores para assumirem o seu papel de profissionais críticos e com conhecimento, fortemente implicados na (re)construção dessas orientações de acordo com as características e as necessidades dos seus alunos e das comunidades onde vivem.

Tenho a certeza que a grande qualidade e diversidade das investigações incluídas neste livro – centradas em diferentes temáticas, níveis de ensino, áreas disciplinares e contextos educativos – permitirá a qualquer leitor encontrar alguma contribuição interessante e relevante para o seu conhecimento profissional.

Votos de boa leitura e reflexão!

Pedro Reis

Introdução

É com muito gosto que apresentamos a publicação da coleção *Formação & Educação nas Primeiras Idades* que integra trabalhos realizados no âmbito de Mestrados que habilitam para a docência da ESE|IPSantarém e de outras Instituições de Ensino Superior.

A publicação é apresentada pelo Prefácio escrito pelo Professor Pedro Reis do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

De seguida, são apresentados os trabalhos realizados no âmbito dos Mestrados que habilitam para a docência de Carla Madeira, Ana Marta Santos, Marta Gomes, Jéssica Godinho e Sofia Guedes, Flávia Fernandes, Cristiana Silva, Sara Cabral, Vanessa Rodrigues, Abigail Magalhães, Vânia Ferro, Joana Chaby Nunes e Sara Guedes, devidamente enquadrados pelos seus orientadores e orientadoras, sobre os temas seguintes: *Aprender a Ser Solidário. Uma Experiência Educativa no Jardim de Infância; O Envolvimento nas Rotinas e a Continuidade Educativa: Compromissos e Estratégias com a Família em Educação de Infância; A Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças a partir do Diário de Grupo; Retrato de uma pandemia no jardim de infância: perspetivas de crianças e de estagiárias em formação inicial de docentes; Espaço Físico e Aprendizagem: Um Estudo em Contexto de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico; Os Medos em Crianças de Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico; Mindfulness na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo Exploratório; Desenvolvimento da Criatividade nas crianças em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; A Literatura para a Infância como Promotora das Aprendizagens de Estudo do Meio; Cidadania e bem-estar animal no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino básico: Estudos de caso com o modelo dos 7E; Desafios Matemáticos em Ensino Presencial e Online no 2.º Ciclo; Reflexão sobre Práticas de Educação Inclusiva no Contexto de Iniciação à Prática: Processo de Autoformação.*

Os votos de uma boa leitura!

Aprender a Ser Solidário. Uma Experiência Educativa no Jardim de Infância

Carla Madeira

Instituto Politécnico de Portalegre
carlamadeira25@hotmail.com

Amélia Marchão

VALORIZA – Research Centre for Endogenous Resource Valorization, Polytechnic
Institute of Portalegre
ameliamarchao@ippportalegre.pt

Nota Introdutória

Este capítulo retrata um percurso de investigação-ação realizado no contexto formativo da Prática de Ensino Supervisionada num mestrado em Educação Pré-escolar.

Na exposição e partilha deste percurso, é intenção das autoras refletir a educação pré-escolar e os seus objetivos numa perspetiva ampla de formação pessoal e social da criança, apresentar a ideia de cidadania e de solidariedade e a importância de, através de projetos da comunidade, promover iniciativas educativas que levem a criança a construir a sua cidadania, com destaque particular para uma cidadania que aceita a diversidade e que seja solidária.

Considera-se a investigação-ação e a sua prática no contexto de estágio como suporte da ação educativo-pedagógica desenvolvida e destacam-se alguns apontamentos que permitem argumentar a necessidade de o jardim de infância promover uma educação da criança num verdadeiro ambiente de cidadania, para a cidadania, em que haja a aceitação da diversidade e a prática da solidariedade.

Em termos estruturais, e no seguimento desta introdução, o capítulo inclui: um breve enquadramento teórico, em que se reflete a educação para a cidadania na educação pré-escolar, destacando a necessidade de educar para uma cidadania solidária; uma breve caracterização metodológica do estudo realizado; a apresentação do contexto onde se desenvolveu a investigação ação, identificando o projeto *Dress a Girl – Portugal*, o contexto educativo (jardim de infância e grupo) e as oportunidades criadas para viver a

solidariedade, incluindo uma breve descrição, interpretação e análise de dados recolhidos; as considerações finais; e referências bibliográficas mobilizadas.

Enquadramento Teórico

Desenvolvimento de projetos com fins solidários na Educação Pré-escolar

Hodiernamente é indiscutível o lugar da cidadania no jardim de infância. Neste contexto a educação *na* cidadania e *para* a cidadania alicerça-se em valores como o respeito, a igualdade, a tolerância e a solidariedade, entre outros. Tais valores possibilitam olhar e aceitar a diversidade social e cultural e igualmente aceitar a diferença numa perspetiva de solidariedade.

Sob a alçada da Lei n.º 5/97¹ e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016) a criança deve ser educada para uma cidadania alicerçada em valores democráticos, respeitando a pluralidade de culturas e aprendendo a viver em sociedade. Assim, a criança constrói-se como pessoa com direitos, com deveres, com crescente autonomia e aprende a olhar e a aceitar o outro, construindo-se individual e socialmente. A educação para a cidadania é, nesse sentido, fundamento para a formação de uma criança-cidadã consciente e ativa, com capacidade para tomar decisões e agir com tolerância e solidariedade.

Como se salienta nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar é preciso promover a “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).

Em 2013, a Direção Geral de Educação referiu que a cidadania “traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Direção Geral de Educação, 2013, p. 1) e, nesse sentido, em 2015, também a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura salientam o importante papel da educação para a cidadania. Na ótica desta organização, a educação para a cidadania objetiva empoderar as crianças e capacitá-las para assumir papéis ativos

¹ Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.

na resolução de desafios, contribuindo para que o mundo se torne mais justo, tolerante, inclusivo, sustentável e pacífico.

Na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania vigente em Portugal (República Portuguesa, 2016) são considerados três eixos a ter em atenção. No documento refere-se a atitude cívica individual (a identidade cidadã, a autonomia e os direitos humanos), o relacionamento interpessoal (comunicação e diálogo); e o relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos).

Neste contexto, argumenta-se a urgência de *aprender* a cidadania desde cedo, devendo o jardim de infância assumir-se como *locus* de cidadania ativa, interventiva e solidária, o que significa que no quotidiano do jardim de infância se educa através da prática da cidadania (Henriques & Marchão, 2014; Marchão & Henriques, 2018; Marchão & Henriques, 2019) e assim se previne o respeito pelos direitos da criança e os pelos direitos humanos.

Como referem Cardona et al. (2015) importa valorizar a justiça social e a solidariedade e isso faz-se pela promoção de valores como a solidariedade e, só assim, se pode “promover a interculturalidade, valorizar a diferença e aceitar a igualdade” (Cardona et al., 2015, p. 41). Num ambiente de cidadania, a criança deve ser educada aprendendo a ser solidária e a considerar o outro com o máximo de respeito, pelo que o jardim de infância deve promover um quotidiano democrático onde se viva a igualdade e a solidariedade, onde se troquem ideias, se vivam experiências significativas e onde as crianças aprendam a ser através de interações positivas com os outros (Henriques & Marchão, 2014; Marchão & Henriques, 2020).

Neste alinhamento, também Cardona et al. (2015) salientam a necessidade de se educar a criança através de uma cultura de justiça, paz e solidariedade. Referem, por isso, que

Ensinar, orientar e promover ações no âmbito da educação para a cidadania implica, antes de tudo, ser-se genuinamente cidadão ou cidadã. E isso apela ao desenvolvimento de uma consciência crítica em torno do papel individual na manutenção das desigualdades, devendo levar cada pessoa, nessa sequência, à assunção de responsabilidades, ao respeito por si e pelos outros, à adoção de valores de cariz universal e à promoção de uma cultura de justiça, paz e solidariedade. (p. 46)

Na senda das ideias de Puig (2004), destaca-se que o valor da solidariedade nos leva a ter consciência das necessidades do outro e a ter vontade de o ajudar na satisfação das suas

necessidades. O autor argumenta que para realizar uma educação solidária e para a prática da solidariedade é preciso ter consciência e ter competência crítica e uma visão solidária com os outros. A solidariedade assenta, pois, no desenvolvimento da identidade de cada um, na afirmação da sua autoestima, na sua autonomia e nas responsabilidades pessoais e sociais. A criança aprenderá a ser solidária quando experienciar o valor da solidariedade e quando tiver o direito a participar em projetos pedagógicos que visem a justiça, a igualdade e a solidariedade.

Como também salientam Craveiro e Ferreira (2007), uma criança será solidária no futuro se “viver no presente a experiência da solidariedade e dela tirar todo o significado” (p. 17) e “aprender a ser solidário com os que estão perto e com outros fora do Jardim de Infância é um ponto de partida para a educação das crianças e um ponto de chegada para a construção de uma outra sociedade” (p. 19).

Os projetos centrados na solidariedade devem ser planeados pelo/a educador/a de infância, numa relação com a família e com a comunidade e, naturalmente, devem alicerçar-se nos princípios da pedagogia da infância estabelecidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016). A participação da família e da comunidade é importante pois permite alargar as experiências de aprendizagem das crianças e torna essas experiências mais reais, amplas e significativas.

Para a vivência de uma cidadania inclusiva, como dizem Cardona et al. (2015), é necessário desenvolver “sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular” (p. 36) e, por isso, importa, no jardim de infância, viver projetos onde se aprenda a olhar, respeitar e aceitar o outro, na sua diversidade e diferença, desenvolvendo comportamentos e atitudes solidárias.

Foi nestes pressupostos que se assumiu a ação educativo-pedagógica realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo 2019-2020, num jardim de infância da cidade de Portalegre. Essa ação educativo-pedagógica pautou-se por um conjunto de objetivos centrados na valorização da criança, na promoção dos direitos humanos e nos direitos da criança, na sensibilização para a diferença, para a inclusão e para a solidariedade. Em alinhamento com tais objetivos, o percurso alicerçou-se na promoção da educação intercultural e da solidariedade, buscando o sentido da palavra solidariedade, o que significa, como dizem Craveiro e Ferreira (2007), exercitar com as crianças

a partilha de bens comuns como os conhecimentos, os objectos, os materiais do grupo. É também experimentar a colaboração para o bem

comum ao desenvolver acções de cooperação, ajuda, apoio e defesa de situações de injustiça. Esta forma de estar nas crianças e adultos só se desenvolve pela prática e pelo relacionamento. (p. 19)

Um Percurso através da Investigação-Ação

Procedimentos de investigação-ação nortearam a ação educativo-pedagógica que se relata. Como referem Marchão e Henriques (2019a), durante um estágio, a prática da investigação-ação permite planear, agir e refletir de forma contextualizada e, por isso os futuros/as educadores/as assumem-se mais responsáveis e responsivos às exigências dos contextos educativos onde realizam os seus estágios. Os autores afirmam que:

Entre a supervisão e a investigação-ação, o candidato a educador vai desenvolvendo a sua competência crítica e reflexiva e vai compreendendo a ação educativo-pedagógica através do questionamento e da investigação do que faz, como faz e como poderá fazer, tornando-se um educador disponível para a problematização do conhecimento específico na sua área de intervenção e no seu desempenho e desenvolvimento profissional. (p. 9)

De facto, ao longo do percurso de estágio, a associação da investigação, da ação e da supervisão permitem o crescimento profissional e a consciência dos múltiplos desafios que, quotidianamente, se colocam num contexto educativo em que se busca uma resposta de qualidade para as crianças.

Através da associação entre investigação e ação é possível construir um quadro interventivo mais focado e responsivo às exigências do contexto e, de modo particular, do grupo de crianças. Assim, é necessário planear-actuar-observar-refletir-decidir e “efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 79).

Assumindo que a investigação-ação é muito exigente, e que às vezes levanta alguns problemas aos estagiários, a sua prática é “facilitadora de mais e melhor conhecimento e ... ajuda a providenciar uma resposta educativo-pedagógica mais responsiva e baseada nas necessidades e nos interesses das crianças, bem como mais construída em colaboração” (Marchão & Henriques, 2019a, p.16).

Como ponto de partida, no âmbito do trajeto que se partilha, definiram-se os seguintes objetivos: (i) promover a valorização da criança na prática educativa; (ii) promover os direitos humanos e o respeito por aqueles que são diferentes de nós; (iii) desenvolver

estratégias e atividades na promoção da Educação Intercultural e da solidariedade; (iv) estimular o interesse da criança pela diversidade; (v) sensibilizar as crianças para a inclusão e a solidariedade; (vi) identificar e compreender concepções sobre a diversidade, a Educação para a Cidadania, a Educação Intercultural e a solidariedade.

A partir destes objetivos definiram-se algumas questões orientadoras, entre elas: O que se entende por Educação para a Cidadania e por Educação Intercultural? Como podemos criar oportunidades para as crianças brincarem e aprenderem com a diversidade? Considerando a diversidade como podemos fomentar a solidariedade e envolver as crianças em projetos solidários? Quais as concepções das crianças sobre a Educação para a Cidadania, a diversidade e as práticas promotoras da Educação Intercultural e a solidariedade?

Segundo Latorre (2003), citado por Coutinho et al. (2009), num contexto de investigação podem utilizar-se técnicas e instrumentos de recolha de dados organizadas em três categorias: técnicas baseadas na observação; técnicas baseadas na conversação; e análise de documentos. No trajeto que partilhamos recorreu-se à observação participante, com recurso a escalas, e a notas de campo, à entrevista (a crianças e adultos) e à análise de documentação (de adultos e de crianças – fotografias, vídeos, produções das crianças). A informação recolhida pelas diferentes técnicas e instrumentos foi sujeita a processos, sobretudo, de análise de conteúdo.

No presente capítulo mobilizam-se os dados recolhidos, sobretudo, os derivados da observação, com registo em notas de campo e os derivados da entrevista realizada com as crianças, salientando que neste caso, a mesma foi realizada com 11 crianças do grupo e que a sua escuta permitiu compreender as suas perspetivas, ideias e significados sobre si e sobre o mundo que as rodeia. Subscrevemos, a propósito das entrevistas com crianças, a opinião de Marchão e Henriques (2018a), que a sua realização não é fácil, e que são “um processo que acarreta grandes desafios, quer na realização quer na análise e interpretação, para que a voz da criança se torne produtora de conhecimento de si e sobre a infância” (p. 142).

A mobilização destes dados centra-se, particularmente neste capítulo, não em função de todos os objetivos e questões orientadoras antes identificados, mas apenas em função das questões referidas à cidadania, à diversidade e à solidariedade.

O Contexto: a Vivência de um Projeto Solidário no Jardim de Infância

A Dress a Girl Portugal

A *Dress a Girl Portugal* foi criada a partir da *Dress a Girl Around the World* (Figura 1), Organização Não Governamental (ONG). Esta foi criada em 2009, nos Estados Unidos, e a sua missão solidária visa a dignidade, a proteção e a esperança de crianças – meninas (*site DAG-P*)².



Figura 1. Logotipo da *Dress a Girl Portugal*.
Fonte: <https://dressagirl.pt/dress-a-girl/>

A *Dress a Girl Portugal* fundou-se em 2018 como associação sem fins lucrativos. Alinhou-se com os objetivos da ONG americana e promove encontros de costura intergeracionais, no sentido de combater o isolamento social da população sénior e de promover a melhoria da autoestima, da socialização, da partilha de saberes e da melhoria da dinâmica familiar e saúde das voluntárias (*site DAG-P*).

Depende do trabalho dos voluntários e de doações e procura empresas que, no âmbito da responsabilidade social, possam financiar as viagens de distribuição de vestidos e calções pelos países carenciados (*site DAG-P*).

Ainda segundo o *site*, a *Dress a Girl Portugal* é parceira de várias ONG nacionais e internacionais e confeciona vestidos e calções para meninos e meninas de países pobres. Os voluntários e parceiros da *Dress a Girl Portugal* já realizaram e entregaram mais de 32 mil vestidos, 14 mil calções, distribuídos por 25 países e cinco continentes.

A *Dress a Girl Portugal* tem uma representação na cidade de Portalegre (Portugal), e aí conta com um conjunto de voluntárias que, nos seus tempos livres, fazem vestidos e calções que são doados a meninos e meninas em situação de pobreza em vários países.

² <https://dressagirl.pt/dress-a-girl/>

O contexto educativo- pedagógico: breve identificação

O jardim de infância onde se realizou a ação educativo-pedagógica integra a rede pública de educação pré-escolar e situa-se na cidade de Portalegre (Portugal). Faz parte de um dos Agrupamentos de Escolas da cidade e funciona integrado, com duas salas, numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Figura 2).



Figura 2. Perspetiva da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Jardim de Infância onde se realizou a ação educativo-pedagógica.

Fonte: http://candidaturas.cm-portalegre.pt/galeria_04.html

A sala de atividades onde se realizou a ação educativo-pedagógica estava organizada por áreas pedagógicas distintas: área da casinha e da loja, tapete da conversação (onde se realizava o acolhimento), área da garagem/construções, área dos livros, área da ciência, área dos fantoches, área do giz, área do ateliê (incluindo pintura, desenho, recorte, colagem), área do computador, área da escrita/matemática com jogos. Esta organização visava promover uma maior autonomia das crianças, a partilha entre os pares e estimular a criatividade e a iniciativa e o respeito pela individualidade de cada criança. Esta organização foi objeto de alteração ao longo do tempo, por via de interesses e motivações do grupo.

O grupo de crianças era constituído por dezassete crianças entre os três e os seis anos (oito do sexo feminino e nove do sexo masculino) e a maioria das crianças frequentavam o jardim de infância pela primeira vez. Existia um grande espírito de entreatajuda entre as crianças mais velhas e as mais novas.

Eram assíduas e participativas, revelando autonomia e cumprimento das regras definidas, fosse na sala de atividades fosse no seu exterior. A maioria vivia com o pai e a mãe e, em alguns casos, com os irmãos.

As oportunidades para viver a solidariedade: uma breve descrição, interpretação e análise

Ao longo de um semestre desenvolveram-se com as crianças diversas atividades que favoreceram a sua interação com diferentes brincadeiras e jogos provenientes de várias culturas, sendo o objetivo criar oportunidades para promover a educação para a cidadania, intrincada à educação intercultural e, de modo, particular associada a uma cidadania onde se destaca a solidariedade. Assim surgiu um projeto solidário, que se fundou nos princípios da pedagogia para a infância identificados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, nomeadamente: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças; e a construção articulada do saber (Silva et al., 2016).

A ação educativo-pedagógica integrou um conjunto de atividades variado, entre as quais nomeamos: “História A viagem de Djuku, de Alain Corbel”, “Planisfério”, “Canção Africana Funga Alafia”, “Dia dos Reis em Espanha”, “História Meninos de todas as cores”, “Danças do mundo”, “Jogos de recreio de diferentes países”, “Projeto Histórias da Ajudaris”, “História O lápis Mágico de Malala, de Malala Yousafzai”, “Provérbios”, “História Meu Amigo de Astrid Desbordes”, “Árvore dos Desejos para um Mundo Melhor” e “Projeto *Dress a Girl Around the World*”.

É este último que iremos destacar neste capítulo. Assim, definiram-se, a propósito, os seguintes objetivos educativos:

- promover a educação para a cidadania;
- sensibilizar para a necessidade da existência de projetos de solidariedade;
- utilizar diferentes recursos tecnológicos, enquanto meios de conhecimento;
- dar a conhecer projetos de solidariedade;
- estimular atitudes críticas e interventivas relativamente ao mundo que rodeia a criança;

- permitir que a criança participe em projetos de solidariedade.

Recorrendo ao computador existente na sala de atividades, a fotografias, a vídeos e ao conhecimento de duas crianças sobre o Projeto *Dress a Girl Around the World* procurou-se que todas as crianças “descobrissem” esta associação solidária.

Num dos vídeos, durante a manhã, as crianças observaram a entrega de roupa (vestidos e calções) a crianças em Cabo Verde. Depois do visionamento desse vídeo fez-se uma roda de discussão sobre as crianças de Cabo Verde, sobre as suas condições de vida e sobre a ajuda que devemos dar um aos outros.

As crianças estavam sensibilizadas e, as suas vozes, registadas na nota de campo (4 de fevereiro de 2020) demonstram-no. Expõem-se algumas das suas vozes:

“As pessoas que costuram têm bom coração porque são voluntárias e não ganham dinheiro ao costurar a roupa.” (C5)

“Quem recebe fica feliz porque às vezes é a primeira roupa que recebem.” (C7)

“Quem recebe também pode chorar porque chora de alegria. Está contente porque recebeu roupa.” (C11)

Nessa tarde realizou-se uma visita à sede da *Dress a Girl* – Grupo de Portalegre (Figura 3), onde uma das voluntárias mostrou o espaço e foi perguntando às crianças o que já sabiam sobre o projeto. Sem inibições e com muito entusiasmo as crianças foram interagindo com a voluntária e entre si e ficou provada a necessidade de previamente preparar as visitas das crianças³, pois assim ficaram mais despertas e disponíveis para a realidade.

³ O que antes se tinha feito.



Figura 3. A visita à *Dress a Girl*, representação em Portalegre.
Fonte: primeira autora.

Observaram e interagiram com as voluntárias que estavam a costurar vestidos e calções para crianças carenciadas de uma região do mundo e, no contexto dessa interação, as crianças ajudaram na confeção de algumas dessas peças de vestuário, colocando-lhe os elásticos necessários, sob a orientação dos adultos presentes (educadora de infância cooperante, estagiárias e voluntárias) (Figura 4). Nesta fase, a par do entusiasmo, observou-se a solidariedade das crianças, o seu orgulho e a alegria por ajudar o outro.



Figura 4. Uma criança e uma voluntária da *Dress a Girl*, Portalegre, em interação.

Fonte: primeira autora.

Em sequência, no dia seguinte, começou-se por registar o que se fez no dia anterior; cada criança teve oportunidade de expressar pela sua voz o que mais gostou, o que a sensibilizou, o que foi mais importante e o que seria útil fazer de seguida. A partir deste registo percebeu-se a implicação das crianças e o seu sentido solidário.

Em seguimento, decidiram que também podiam fazer roupas para doar a crianças pobres do mundo. Apelou-se à solidariedade dos pais, pelo que lhes foram pedidos alguns materiais para se costurarem vestidos e calções e que se juntassem ao grupo⁴ neste projeto. O poder de decisão das crianças e a tomada de iniciativa foram notórias.

Mais tarde, na sala de atividades, recebeu-se a visita de quatro voluntárias, que vieram recolher o material que se juntou e costurar com as crianças alguns vestidos e calções. Assim, as crianças observaram de novo a confeção, agora com os materiais que elas próprias tinham ajudado a recolher. Observaram o processo de recorte com moldes e participaram de novo na costura de 11 peças de roupa, sobretudo colocando os elásticos e cortando as etiquetas e na dobragem de peças de roupa interior que são juntas aos vestidos e aos calções (Figura 5).



Figura 5. Uma criança a colaborar na confeção das peças de roupa.

Fonte: primeira autora.

⁴ Adultos e crianças. Confessa-se que a ajuda dos pais não foi muita nem muito generalizada, mas mesmo assim conseguiram-se alguns metros de tecidos, elástico, linhas, botões, etc.

A tarde culminou com um desfile de roupa e com a doação da mesma, pelas crianças às voluntárias (Figura 6). Todos se sentiram voluntários e mais sensibilizados e observadores das dificuldades de outras crianças e as mais velhas do grupo perceberam que ter uma peça de roupa não é um dado adquirido para todas as crianças. Foi notória a vontade para apoiar e ajudar e para reconhecer e tomar consciência de que há crianças que precisam de ser ajudadas, pois vivem em condições menos boas e diferentes das suas. Foi-se percebendo, com este conjunto de oportunidades educativas, a importância da educação na cidadania e para a cidadania e que a mesma se desenvolva com a participação de todos, pois, no que respeita à solidariedade, esta vai-se construindo pela descoberta do outro, de outras realidades, pela aceitação da diferença e pela tomada de consciência que se pode apoiar e ajudar a minimizar as dificuldades e carências do outro. Igualmente, foi-se percebendo que todos podem contribuir para a instituição efetiva dos Direitos das Crianças.



Figura 6. O desfile com as roupas confeccionadas.
Fonte: primeira autora.

Assim, criar um ambiente educativo onde a criança experimenta a solidariedade, a cooperação e a tolerância é um caminho fundamental de educação para a Paz, no respeito pela humanidade e na convivência capaz de ultrapassar barreiras culturais e descobrir nessas diferenças as riquezas inerentes a cada uma delas. Estes são os fundamentos da construção de uma sociedade e de um mundo melhor. (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 19)



Figura 7. Os calções e os vestidos para doar a crianças carenciadas, Projeto *Dress a Girl*. Fonte: primeira autora.

E as vozes das crianças fizeram-se escutar

As vozes das crianças sobre a solidariedade foram registadas a partir da leitura da história *Meu Amigo* de Astrid Desbordes. Em sequência, e tendo em atenção o guião orientador previamente organizado, as três primeiras questões, a que cada criança respondeu tinham como objetivo principal perceber como cada uma entendeu e compreendeu a mensagem da história. De modo geral todas identificaram as personagens da história e as diferenças entre elas, sendo notórias algumas dificuldades por parte das crianças mais novas, o que correspondeu às expectativas dos adultos.

As questões seguintes apelavam ao pensamento e a uma reflexão sobre a diversidade, convidando as crianças a colocar-se no lugar do outro (a personagem da história), mostrando as suas respostas desinibição e aceitação da diferença, predispondo-se a brincar, a ajudar e a “ser amigo”.

Vejam-se algumas respostas:

“Porque todos os meninos não são iguais, e eu era amigo à mesma.” (C4)

“Porque sou amiga de todos.” (C8)

“Gosto de ser amigo de todos os meninos.” (C1)

“Porque se é um menino novo, nós temos de cumprimentar e conhecê-lo.” (C9)

“Porque acho que o podia conhecer.” (C11)

Convidadas a observar várias páginas do livro e a exporem a sua leitura das imagens, regista-se que as crianças aceitaram a diferença, identificando diferenças físicas (cor da pele, cor e tipo de cabelo), ao nível do vestuário, dos óculos, etc., mas expressando que essas características não são motivo para impedir, por exemplo, brincar com outros meninos e meninas.

Sobre o brincar, as crianças referiram:

“Se brincarem todos juntos, tornam-se amigos e assim são todos felizes.” (C2)

“Eles são diferentes, mas são amigos à mesma.” (C6)

“Porque são crianças e são todos amigos.” (C9)

“Podem brincar e dar abraços, são amigos.” (C11)

Deste modo, as respostas permitem concluir que as crianças reconhecem a diferença e a individualidade de cada um e que as aceitam de forma espontânea, não sendo identificados preconceitos ou estereótipos que as impeçam de aceitar a diferença dos outros. Tais respostas, em conjugação com a sua implicação no Projeto *Dress a Girl* – Portugal, permitem identificar atitudes e comportamentos de respeito, de não discriminação e de solidariedade para com o outro, o que nos leva a subscrever Almeida (2017), quando o autor refere que “A realização de projetos de solidariedade permite à criança conhecer realidades, que lhes permitem tornar-se cidadãos mais atentos às necessidades do mundo que as envolve” (p. 11).

Tais projetos associados a provérbios portugueses levaram à produção de documentação pelas crianças. A figura seguinte (Figura 8) é disso exemplo.



Figura 8. A solidariedade através dos provérbios populares – documentação das crianças.

Considerações Finais

É indiscutível a necessidade de, na educação pré-escolar, se realizarem práticas educativo-pedagógicas que favoreçam a formação pessoal e social da criança e a aprendizagem da cidadania, numa ótica intercultural, havendo a este nível, um conjunto vasto de atividades a realizar com as crianças. Importa, desde cedo, sensibilizar as crianças para a diferença, para o respeito e aceitação da diferença, sendo simultaneamente solidária para com o outro e, nesse sentido, é necessário que a sala de atividades se torne num verdadeiro laboratório de vivências democráticas, de atitudes solidárias, de respeito, de aceitação, de tolerância e de ética.

À medida que constrói aprendizagens pessoais e sociais, a criança vai aprendendo a tornar-se cidadã livre de preconceitos e de estereótipos; começa a exercer atitudes e comportamentos em partilha, em responsabilidade social, baseando-se no respeito pela diversidade e pela solidariedade para com o outro. Aprender a aceitar a diferença e ser solidário é um processo construtivo a realizar desde as idades mais precoces e é uma das melhores estratégias para aprender a negar a discriminação pessoal e social.

Ao longo do projeto educativo-pedagógico que se partilha neste capítulo, pelo facto de se adotar uma perspetiva reflexiva e investigativa durante o percurso, foi possível perceber

que as crianças foram criando uma percepção direta e concreta sobre a diferença e, no geral, foram mostrando apontamentos de solidariedade nas suas atitudes, comportamentos e vozes. Assumiram igualmente uma atitude crítica sobre o que as rodeava, o que foi demonstrado quer na entrevista realizada, quer por via da documentação por si produzida e pelas suas diversas intervenções ao longo do projeto.

Foi visível a sua disponibilidade para conhecer e valorizar diferenças, para respeitar e ser solidário sempre que necessário, pelo que se conclui sobre a pertinência e a necessidade de envolver as crianças em projetos que se alicercem e afirmem tais valores, defendendo que a educação para a cidadania se constrói quando se educa na cidadania.

Assumimos também a necessidade de envolver nesses projetos toda a comunidade educativa, incluindo nesta os próprios pais, ainda que no projeto relatado nem todos os pais tenham respondido positivamente. Este envolvimento deve acontecer na emergência e vivência dos valores democráticos que precisamos de viver/praticar desde cedo, o que leva a concluir que a cidadania, a educação intercultural e a solidariedade, de modo particular, só são possíveis quando se praticam quotidianamente e quando a prática educativo-pedagógica é devidamente planeada, intencionalizada e promotora da voz dos seus intervenientes (Henriques & Marchão, 2014; Marchão & Henriques, 2019).

Referências Bibliográficas

- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar*. CIG.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia: Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. Recuperado em <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo* (ESE de Paula Frassinetti), 6, 15-21 Recuperado em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/911>
- Direção Geral de Educação (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Recuperado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Henriques, H., & Marchão, A. (2014). A educação de infância portuguesa e o modelo de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação. In H. Díaz, *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 527-540). FahrenHouse Ediciones.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Aula - Revista de*

Pedagogia de la Universidad de Salamanca, 135-144.
doi:<http://dx.doi.org/10.14201/aula/201824>

- Marchão, A., & Henriques, H. (2019a). Entre a investigação-ação, a supervisão e a reflexão na formação inicial de educadores de infância no Portugal de hoje. *Colloquium Humanarum*, 16(4), 5-17. Recuperado em <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3383/2906>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2020). Educating for the equality of genders opportunities. In G. Carvalho, P. Palhares, F. Azevedo, & C. Parente (Coords), *Improving children's learning and well-being* (pp. 89-107). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Marchão, A., Henriques, H. (2018a). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 24, 135-144.
- Marchão, A., Henriques, H. (2019). Quando as crianças são escutadas e se envolvem nos processos de aprendizagem: “À Maria podia dar uma boneca e uma bailarina de brincar” e “Ao Miguel podia dar um dinossauro e um carro”. Em A. G. Ferreira, & L. Mota (Orgs.), *Caminhos da educação de infância em Portugal: políticas e perspectivas contemporâneas*, (pp. 159-181). De Facto Editores.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando os alunos para os desafios do setor XXI*. Recuperado em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>
- Puig, J. M. (2004). *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna.
- República Portuguesa. XXI Governo Constitucional. (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Recuperado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Legislação Consultada

- Lei n.º 5/97 (1997). Lei-quadro da educação pré-escolar. Assembleia da República. *Diário da República*, Série I-A (N.º 34 de 1997-02-10), 670-673. **ELI:** <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

O Envolvimento nas Rotinas e a Continuidade Educativa: Compromissos e Estratégias com a Família em Educação de Infância

Ana Marta Santos

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
anamartasantos@hotmail.com

Manuela Matos

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
maria.sousa.matos@ese.ips.pt

Nota Introdutória

A participação e envolvimento das famílias na rotina, em educação de infância, é um tema cada vez mais abordado e discutido. Contudo, existem ainda diferentes constrangimentos face a esta ligação dos dois mundos da criança, a escola e a família.

Compreende-se como papel do educador de infância, enquanto gestor do currículo, incluir e envolver toda a comunidade, devendo olhar para as famílias como forma de “chegar” à criança, uma vez que, criando “pontes”, é possível recolher informações imprescindíveis para as práticas pedagógicas realizadas. O facto de “abrir portas de ambos os lados” deve ser uma forma de assegurar a continuidade das relações e do trabalho realizado com a criança. O educador, ao construir e gerir a rotina, deverá ter presente a importância deste envolvimento, devendo esta ser flexível, dado que nem todas as famílias têm a mesma disponibilidade. Desta forma, importa encontrar estratégias para compreender e desafiar todas as famílias.

O presente artigo decorre de um projeto de investigação-ação realizado no âmbito da componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sobre “O envolvimento nas rotinas e a continuidade educativa: compromissos e estratégias com a família em educação de infância”, partindo da questão de partida: “Que estratégias promover para o envolvimento das famílias nas rotinas?”

A metodologia utilizada enquadra-se numa abordagem qualitativa, com recurso à observação, acompanhada do registo de notas de campo e registos multimédia, à pesquisa documental, e a realização de entrevista às educadoras, no sentido de conhecer e compreender os contextos e proceder às intervenções, em creche e jardim de infância.

A análise do material recolhido e a intervenção realizada, permitem destacar um envolvimento significativo das famílias nas atividades propostas, sendo de referir a sua disponibilidade e adesão aos desafios lançados. Confirma-se a ideia de que, de uma forma geral, as famílias respondem positivamente, quando envolvidas nas rotinas, no contexto de um currículo significativo, produzido em cooperação entre profissionais, crianças e famílias. O Envolvimento é tanto mais efetivo, quanto se inscreve num processo contínuo e regular, em que as famílias são informadas, escutadas e valorizadas.

Enquadramento Teórico

O papel do educador de infância na construção do currículo

Segundo Silva et al. (2016), o currículo refere-se “(...) ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (...)” (p. 106). Assim, na construção do currículo o educador deve ter em conta o conhecimento que tem sobre as crianças, apoiado por diversas formas de observar, registar, planear e avaliar as experiências e interações que realizam no seu dia a dia.

O envolvimento das famílias é também um fator fundamental na construção do currículo, uma vez que estas possuem informações importantes sobre a criança. De acordo com o Decreto-Lei n.º. 241/2001, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, compreende-se também o papel do educador na construção do currículo “(...) através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Segundo o Manual de Processos-Chave da Creche (2010), o educador deverá ser atento e sensível a diversos aspetos, como as suas conceções sobre o “ser criança”; pensar num espaço e ambiente de acordo com os interesses e necessidades das crianças; promover a sua participação e envolvimento na aprendizagem e estabelecer

uma rotina consistente e flexível de forma que as crianças se sintam capazes de prever o seu quotidiano.

A criança desenvolve-se em todas as dimensões, de forma pessoal e única, estabelecendo interações com os outros, construindo a sua própria identidade, desenvolvendo o sentido de responsabilidade, autonomia e tomada de decisões. Os momentos de interação e brincadeira entre pares são bastante importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo estar presentes no currículo. O educador deve ter também presente a importância da organização do espaço e do tempo, como oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento. Na organização do espaço estão presentes as concepções e intencionalidades do educador, que deverá interrogar-se sistematicamente sobre as suas funções, para que seja possível uma mudança sempre que o grupo necessitar. A participação das crianças na organização do espaço é fulcral para a sua aprendizagem, sendo que, quando esta conhece e compreende o espaço, consegue explorá-lo e envolver-se em pleno. Assim, o currículo deve contar com a participação de todos, uma vez que é a partir do mesmo que o educador realizará as suas práticas, que define um ambiente educativo promotor de novas aprendizagens e estabelece uma rotina de acordo com as necessidades das crianças.

A organização do tempo e a importância das rotinas

A sucessão e repetição de acontecimentos ao longo do dia numa sala de creche ou jardim de infância dão origem a uma rotina pedagógica, que é intencional, em que cada momento é pensado, respeitando as necessidades individuais e coletivas da criança e do grupo. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a rotina é uma sucessão de acontecimentos planeados pelo educador, com o conhecimento das crianças, em que visa,

“(…) prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (p. 27).

Esta organização faz com que a criança se sinta acolhida e confortável no ambiente em que está inserida, dando sentido ao que vivencia no seu quotidiano. Ao organizar a rotina, o educador deve contar com a participação das crianças, uma vez que são elas que demonstram as suas necessidades e interesses.

A rotina é também feita de imprevistos, uma vez que é a partir das escolhas e das ideias das crianças que a flexibilidade na organização da rotina surge, sendo que “(...) é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 227).

Esse é um dos desafios que um educador enfrenta, articular adequadamente a previsibilidade e flexibilidade das rotinas. Compreende-se que nem todas as instituições funcionam de igual forma, gerando constrangimentos que os profissionais enfrentam na organização diária da sala, bem como na organização temporal proposta pela instituição. Pensar numa rotina que reúna todas as condições para que as crianças e as famílias se sintam confiantes e envolvidas é complexo e é um desafio para os educadores. Sabendo que nem todas as famílias têm as mesmas possibilidades de participação, as mesmas concepções, os mesmos valores, os educadores devem ser sensíveis e pensar em diversas estratégias para acolher as ideias e perspectivas de todos.

“Os profissionais devem ter o cuidado de não interferir ou contrariar os valores promovidos pelos pais nos seus filhos, respeitando-os e aceitando-os, mesmo que, por vezes, possam ser diferentes dos seus, (...) levando esta aceitação a uma educação mais sustentada na criança, criando-se uma parceria importante entre ambos” (Sarmiento, 2016, p. 41).

A relação com as famílias na educação de infância

A família é o primeiro contexto social e educativo da criança. De acordo com Dessen e Polonia (2007), a família é vista como a “(...) primeira mediadora entre o homem e a cultura (...)” (p. 22). É com a família que a criança irá adquirir e desenvolver as suas primeiras interações, relações, afetos, emoções, valores e crenças.

Com o ingresso das crianças num novo contexto educativo, a participação das famílias na educação de infância é um recente desafio que se coloca aos dois cenários educativos da vida da criança. De acordo com Palos (2002),

“A participação dos pais na escola é agora perspectivada como uma “exigência”, não só para garantir um desenvolvimento da criança mais integrado, mas ainda para permitir um funcionamento do sistema de ensino mais adequado às expectativas e aspirações das próprias famílias” (p. 231).

É necessário existirem “pontes” que ligam a família à educação de infância, visto que são dois contextos que influenciam e participam diretamente no desenvolvimento da criança. O educador deve ser sensível e promover o diálogo aberto com todas as famílias,

transmitindo-lhes segurança e um ambiente facilitador da continuidade educativa entre a “casa e a escola”. O envolvimento e participação poderá partir tanto da família como da equipa pedagógica, contudo o educador de infância deverá ter presente, na construção do currículo, a importância desta prática partilhada. Perrenoud (2000), defende como uma das dez competências para ensinar, que é imprescindível informar e envolver os pais, de forma que estes sejam participativos na construção dos saberes das crianças.

Constrangimentos na relação creche/jardim de infância – famílias

Sem esquecer a importância deste envolvimento, constatam-se alguns constrangimentos de ambas as partes. O facto de querer envolver as famílias na vida escolar das crianças não significa que estas possam estar presentes em todos os momentos da rotina.

De acordo com Homem (2002), existem, assim, questões relacionadas com a relação escola-família:

- Por vezes ideias distintas, de cultura(s) e valores, podem provocar discórdias entre famílias e educadores, em que cada um não aceita a prática do outro. Para que tal não aconteça é imprescindível o esclarecimento das intencionalidades, dando-as a conhecer;
- A questão do poder que cada agente tem no desenvolvimento da criança é, por vezes, posto em causa, uma vez que ambos têm receio de perder a confiança ou autoridade própria.

A questão do tempo é também um dos constrangimentos que as famílias se deparam na atualidade, decorrente de condições laborais e do trabalho excessivo que, por vezes, têm. Esta situação leva a que as crianças passem muitas horas do seu dia nas instituições, o que gera nas famílias sentimentos de culpa e até mesmo de “substituição”. É importante que o educador conheça os contextos familiares e apoie as famílias na gestão destes sentimentos.

As instituições têm também um papel importante a desempenhar na construção da relação escola-família, sendo que a sua organização e os procedimentos a cumprir podem influenciar esta relação. A organização das rotinas e das atividades que acontecem nas instituições por vezes não oferecem “espaço” e tempo para envolver as famílias, podendo assim limitar a sua participação.

Diferentes estratégias e modalidades de envolvimento – juntos para uma educação participada

Não há uma única forma de envolver as famílias nos contextos educativos, pelo que cada equipa pedagógica deverá definir e encontrar as estratégias que melhor se adequam às necessidades sentidas pelas crianças e famílias que acolhem.

De acordo com Homem (2002), as práticas informais incluem os momentos de diálogo, troca de informações, conversas, que ocorrem habitualmente nos momentos de acolhimento e regresso a casa, permitindo manter uma comunicação regular acerca da criança, que “(...) permite aos adultos, em cooperação, ir conhecendo as crianças e o seu universo cultural, de forma a garantir (...) o seu processo de humanização através da reconstrução cooperada da cultura (...)” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 26). Esta comunicação, entendida como condição necessária para o desenvolvimento de uma relação, permite que equipa e famílias dialoguem, cheguem a consensos e ultrapassem conflitos, aumentando o conhecimento mútuo sobre a criança.

Uma outra forma de comunicação e de partilha das práticas e intencionalidades do educador são os momentos de reunião. “Os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano” (Sarmiento, 2016, p. 177). São espaços e momentos fundamentais para estabelecer relações entre os dois contextos e dialogar sobre o currículo desenvolvido e uma estratégia para envolver as famílias na vida “escolar” da criança, no seu desenvolvimento e aprendizagem. São denominadas por Homem (2002) como práticas formais.

Outra das estratégias será o envolvimento em casa referindo-se a atividades e situações que a família realiza com as crianças, muitas delas resultantes de estratégias de cooperação entre os dois contextos, reforçando a continuidade educativa. De acordo com Magalhães (2007) a forma mais eficaz de envolvimento parental “(...) ocorre quando os pais estão activamente comprometidos com os filhos em casa, de uma forma que aumenta a aprendizagem” (p. 51).

Existem também as participações “in loco” na sala, que correspondem às práticas formalizadas (ritualizadas) pela própria instituição e/ou equipa educativa. Incluem-se entre elas, a comemoração de dias socialmente significativos, (dia da mãe, do pai, natal...), a presença em diferentes rotinas (momento das comunicações; contar uma história); participação em projetos; partilha de saberes e características das famílias (profissões; habilidades...). São momentos que permitem a todos interagir, comunicar e aprender em conjunto.

Metodologia de Investigação

A abordagem metodológica da investigação é de natureza qualitativa, predominando a descrição e a indução (Bogdan & Biklen, 1994) e consiste numa “(...) abordagem naturalista, interpretativa, do mundo” colocando o investigador no terreno, em contexto, “(...) tentando compreender ou interpretar os fenómenos em função do sentido que as pessoas lhes atribuem” (Denzin & Lincoln, 2006, pp. 4/5).

A presente investigação enquadra-se na investigação-ação, entendida como “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise, das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), centrando-se no estudo de uma situação a nível social, com o sentido de melhorar a ação praticada. O investigador foca-se, assim, num problema, procurando respostas e realizando ações para obter mudanças no mesmo.

No caso presente, a investigação iniciou-se com a observação do contexto, no estágio numa sala de creche e num segundo momento, numa sala de jardim de infância, orientando o olhar mais aprofundadamente para a relação das famílias e o seu envolvimento nas rotinas das crianças. Com estas observações foi possível constatar a existências de algumas fragilidades que poderiam ser melhoradas. Assim, da problemática identificada emergiu a pergunta de investigação-ação: “Que estratégias promover para o envolvimento das famílias nas rotinas?”

Procedimentos de Recolha e Análise da Informação

Durante o decurso do projeto recorreu-se com frequência à observação. Observar e participar ativamente na vida de uma sala de creche ou jardim de infância é um exercício complexo, mas essencial à melhoria das práticas pedagógicas. Neste caso, as observações focaram-se no envolvimento da família nas rotinas das crianças, dando especial atenção a momentos de acolhimento, despedidas, a diálogos estabelecidos com a família, tentando compreender os diferentes olhares de todos os envolvidos.

A observação deu lugar, de forma sistemática, a notas de campo as quais, para além do registo pormenorizados das situações observadas, permitem ainda uma distanciação da prática, constituindo-se assim numa primeira fase de reflexão.

Os registos multimédia auxiliaram na documentação de comportamentos, expressões, produções ou intervenções das crianças, educadoras e famílias. As fotografias ou vídeos

podem, efetivamente, servir de apoio para recordar momentos considerados importantes, respeitando cada detalhe, tendo sido particularmente utilizados para o registo dos momentos de convívio entre crianças e famílias, das atividades realizadas pelas famílias na sala e reuniões.

A consulta de documentos oficiais das instituições, projetos educativos e pedagógicos, bem como instrumentos reguladores utilizados no dia-a-dia da sala, permitiram, também, conhecer as intencionalidades, concepções, práticas, perspetivas, das equipas pedagógicas, das crianças e famílias.

A entrevista realizada a cada uma das educadoras, de natureza semiestruturada, estava organizada em quatro blocos temáticos, respetivamente: legitimação da entrevista; envolvimento e participação das famílias; rotinas e o envolvimento e participação das famílias e dificuldades e constrangimentos no envolvimento das famílias, nomeadamente nas rotinas. No presente estudo, as entrevistas foram realizadas à distância devido a toda a situação pandémica que o país enfrenta. Após a realização das entrevistas procedeu-se à análise e tratamento, recorrendo “ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221).

Os Dispositivos e Procedimentos de Intervenção

As intervenções realizadas nos momentos de estágios, em creche e jardim de infância, foram dinamizadas tendo como principais intencionalidades promover o envolvimento das famílias em momentos da rotina pedagógica, bem como contribuir para a sua divulgação e conhecimento, escutando igualmente as ideias e perspetivas das famílias. Para o presente artigo, foram selecionadas apenas algumas das intervenções, divididas em três blocos, em que o primeiro, como ponto de partida, retrata as concepções das educadoras em relação a esta temática, bem como algumas das observações em relação às práticas realizadas; seguem-se duas situações de envolvimento da família em sala e por último são apresentadas diferentes estratégias de divulgação da rotina, que mobilizaram a participação das crianças, famílias e equipa pedagógica.

Os Estágios tiveram a duração de 10 semanas em cada contexto (creche e jardim de infância), no primeiro ano, e 2 semanas no segundo ano, também em cada contexto, correspondendo ao retorno aos mesmos locais.

Para início de conversa – o que pensam as educadoras?

Primeiramente foi necessário compreender as concepções das educadoras relativamente à importância do envolvimento da família nas rotinas diárias. Ambas defendem que a relação entre escola família deverá ser honesta, de parceria e partilhada.

“(…) o trabalho só é possível ser realizado no contexto de creches e jardins de infância se houver um trabalho conjunto e uma parceria entre as duas partes, quer para a criança, para se sentir mais confortável, mais segura…” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

“(…) não é possível dissociar as duas porque temos de pensar que os miúdos estão connosco a maior parte das horas do dia deles e, portanto, é super importante a comunicação com a família (…) eu acho que é muito importante que esta relação seja próxima, que seja honesta e que seja partilhada (…)” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020).

Ao construir o currículo com a participação de todos, as rotinas, enquanto elementos curriculares devem também ser pensadas e organizadas em conjunto com as famílias, equipa e crianças, correspondendo o mais possível às necessidades e características de todos os envolvidos. Devem ser flexíveis, de forma que haja uma antecipação do que vai acontecer, mas também devem ser construídas e preparadas para possíveis imprevistos. Como refere a educadora A,

“(…) a rotina tem de ser muito rigorosa e tem de ser estabelecida, pode ser flexível e, temos de ter flexibilidade e devemos transmitir a segurança às crianças de que “se agora aconteceu assim, vai acontecer de outra forma”, mas continuamos a andar e de facto, tem de haver uma estrutura organizada e, que mesmo essa rotina organizada que vai transmitir segurança às crianças, elas saberem que é aquilo que vai acontecer a seguir ao quê (…)” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

A educadora B, refere também essa importância da organização e da flexibilidade das rotinas,

“(…) precisam de se sentirem seguros e de perceberem o que é que está a acontecer e porque é que vai acontecer e porque é que determinada atividade não pode ser já no imediato (…) isto é uma organização que eles vão fazendo e assim percebem que pronto, há tempo para tudo, não pode é ser tudo ao mesmo tempo, nem pode ser tudo conforme calha (…)” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020)

Quando questionado nas entrevistas, as educadoras demonstraram também as suas concepções em relação à importância de as famílias serem conhecedoras das rotinas da sala e das suas intencionalidades. A educadora A refere que:

“É importante que eles compreendam que o estarmos na escola e que, aquilo que para os pais parece que os adultos, profissionais, só estão lá para cuidar, dar comer, fazer higiene, para adormecer… mas não, (…) é importante que os pais percebam

que em cada momento da rotina existe uma intencionalidade, que todos esses momentos são estruturados, pensados como são pensados todos os outros tempos de atividades e propostas que possamos fazer e, esses tempos têm que entrar num plano diário com a mesma preocupação para um profissional, os pais têm de perceber isto da nossa parte” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

A educadora B revela também essa importância, refletindo sobre a necessidade de transmitir às famílias que aquilo que faz enquanto profissional deve ser respeitado e valorizado.

“Eu acho que sim, que é importante e desde que fizemos a nossa agenda semanal, que eu partilhei isso com as famílias e, portanto, contei-lhes o que estava combinado entre nós, para cada um dos dias da semana.(...) Depois também acho que é importante as pessoas perceberem a rotina para não ficarem muito espantadas quando chegam às 9h30, ou às 10h00 e já estamos todos sentados a fazer qualquer coisa, acho que é importante as pessoas perceberem que temos, lá está, é jardim de infância, não é escolaridade obrigatória, mas é importante que os miúdos comecem a perceber e a assumir algumas responsabilidades” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020).

Neste ponto da entrevista e na observação das práticas compreendem-se alguns dos constrangimentos sentidos pelas duas educadoras, na medida em que pensam que, por vezes, as famílias não compreendem ou acabam por desvalorizar o trabalho pedagógico desenvolvido. Todos esses sentimentos são legítimos por parte das educadoras, contudo é importante saber aprofundar estas questões, compreendendo o ponto de vista das famílias, sem lhes atribuir imediatamente culpas.

De cá para lá e de lá para cá – pontes que nos ligam

O hospital dos livros

Procurando manter o envolvimento e cooperação da família na vida da sala, foi proposta a sua colaboração num projeto de intervenção, no âmbito da área da biblioteca. Este realizou-se no contexto de creche, na instituição A. Ao observar que os livros da área da biblioteca estavam a ficar danificados, em equipa, tentámos encontrar estratégias para sensibilizar as crianças sobre o cuidado e importância a ter com os livros.

Em conjunto com as crianças, observámos todos os livros da biblioteca e, de forma coletiva, foram selecionados aqueles que não estavam em bom estado. O projeto “Hospital dos Livros”, tinha como objetivo sensibilizar as crianças para a importância dos livros e o cuidado a ter com os mesmos, bem como promover a parceria e a cooperação com a família.

Semanalmente, uma criança escolhia um livro para levar para casa, para que, em conjunto com a família, o recuperasse. As crianças seriam os “doutores” levando para casa uma folha A4, designada por “boletim de saúde” e com a ajuda da família, era descrito todo o diagnóstico do livro, uma fotografia do antes e do depois e no fim uma assinatura da “família médica responsável”. O “Hospital dos Livros” consistia numa caixa reciclada com alguns materiais lá dentro, como cola e tesoura. A folha era devolvida à equipa, que sugeria à criança que a partilhasse com o grupo, sempre que possível, na manhã em que a família a entregava.

De forma global a atividade foi muito bem conseguida, uma vez que contou com a cooperação de maior parte das famílias da sala, revelando o empenho e envolvimento ativo na proposta da equipa, em cooperação com as crianças, que se mostraram empenhadas e competentes. Foi assim possível “(...) promover a comunicação e as conexões entre o mundo familiar da criança e o mundo da creche, capaz de ampliar as aprendizagens das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 122).

Celebrar o Dia da Família – como são as famílias?

Na instituição B, em contexto de jardim de infância, no segundo momento de estágio celebrou-se o dia da família. A instituição, à semelhança de anos anteriores, ia preparar um lanche ao fim do dia para as famílias. Considerando as diferentes profissões das famílias e os seus horários um pouco complexos, pensou-se propor uma pequena participação no momento do acolhimento. “(...) o conhecimento da nossa realidade educativa e da população-alvo da nossa intervenção deverá fornecer-nos elementos importantes para diferenciar e adequar os modos como serão convocados os participantes” (Rigolet, 2006, p. 14).

Sendo este o momento em que as famílias deixam as crianças na sala, decidimos, em conjunto com a equipa, assinalar este dia no momento do acolhimento. Pretendia-se proporcionar momentos de partilha entre a família e a criança, convidando as famílias a entrar na sala, aproximando-se também da equipa pedagógica. A intervenção iniciou-se com uma prévia seleção de livros sobre a temática “famílias”, aproveitando para dar visibilidade a diferentes tipos de família que podem existir. Esta seleção foi realizada cuidadosamente, conscientes da importância de ter em conta a diversidade de famílias com as quais contactamos. É fundamental fazer prevalecer a ética e o respeito pela

diversidade familiar, reconhecendo e valorizando diferentes tipos de “ser família e ser pessoa”.

Para esta atividade foi construída uma tabela, composta por duas colunas, em que uma continha fotografias dos diferentes livros selecionados (com o respetivo título) e outra para registar o nome da “família que o vai ler”. No momento do acolhimento, ou no final do dia, cada criança, juntamente com a sua família, escolhiam o livro e colocavam o nome na respetiva coluna. Todos os livros foram requisitados, pelas diferentes famílias das crianças, implicando a maior parte nesta iniciativa. Os momentos de escolha dos livros e o contacto com diferentes abordagens da realidade familiar, possibilitaram, interações ricas entre crianças, famílias e equipa, proporcionando outro momento para além do típico lanche no final do dia, em que nem todas as famílias poderiam participar.

Divulgar as rotinas e ouvir as famílias - vamos conversar sobre o assunto?

“Quando o relógio bate às (...) o que acontece?”

No contexto de creche, no primeiro momento de estágio na instituição A, depois de observar que um dos constrangimentos sentidos pela equipa pedagógica se devia ao facto de as famílias chegarem mais tarde (prolongando a chegada até meio da manhã) resolvemos planificar uma intervenção durante a reunião de pais, no sentido de divulgar e partilhar as rotinas da sala.

Dinamizámos a reunião recorrendo a um jogo, dando a oportunidade de a família desempenhar um papel ativo neste momento.

Antecipadamente foram construídos vídeos das crianças em cada momento da rotina e foi também elaborado um quadro (em papel cenário) para o registo das ideias que as famílias detinham sobre cada momento “quando se faz? o que se faz? Como se faz?” e do outro lado algumas sugestões da equipa de possíveis participações das famílias (diretas ou indiretas) em cada momento da rotina. Essas sugestões da equipa foram construídas antes da reunião, elaborando algumas frases direccionadas para os diferentes momentos da rotina diária, tais como:

“Troco informações com a equipa; Transmito calma e segurança; Envio notícias e novidades; Envio algo para partilhar; Posso dar um concerto; Posso fazer atividades de expressão plástica; Posso fazer uma experiência; Posso contar uma história; Incentivo a lavar as mãos sozinho; Incentivo a limpar a boca sozinho; Incentivo a ir à sanita, quando

está a deixar a fralda; Incentivo a comer sozinho; Incluímos novos alimentos nas refeições, incluindo legumes; Dou mimos e aconchego; Pergunto se tudo correu bem.”

Colocámos estas frases em folhas, que foram distribuídas aleatoriamente pelas famílias quando chegaram. O espaço da sala foi organizado de forma que o ambiente fosse confortável e permitisse a comunicação entre todos, estando as cadeiras dispostas em meia-lua, de forma que todos estivessem voltados para o projetor. O jogo iniciou quando foi passada a bola a uma pessoa aleatoriamente, explicando que iria aparecer no slide um relógio que determinava uma hora. Essa mesma pessoa teria de partilhar o que achava que acontecia na sala nesse momento.

Reunião Instituição A, 2020

A bola foi passada à mãe da criança L.

Estagiária- Às nove o que fazem as crianças na sala?

Mãe- “Às nove os pais chegam, entregam os filhos, dão os recados mais importantes, as informações da noite, alguma informação que necessitem e pronto, à medida que eles vão chegando vão brincando. Acho que é isso”.

Quando terminávamos a partilha de ideias do momento em questão, neste caso do acolhimento, era transmitido um vídeo que representava esse mesmo momento. Por fim, terminada a visualização do vídeo, cada família, deveria observar a frase que lhe foi dada no início, e identificar se correspondia ao momento em questão.

Reunião Instituição A, 2020

Pai - Acho que eu tenho uma! “Trocamos informações com a equipa.”

Educadora - Há de haver outra.

Mãe - Esta? “Transmitimos calma e segurança”.

Educadora - Muito bem. E é aquilo que os faz sentir mais tranquilos também, se transmitirem segurança eles também vão ficar bem ao longo do dia.

A reunião foi muito participada e promoveu momentos de partilha e debate de ideias, dando visibilidade às rotinas e a diferentes estratégias de cooperação e envolvimento das famílias nas mesmas. A visualização dos vídeos contribuiu ainda para reforçar as diferentes aprendizagens que as crianças realizam no seu dia a dia, quando em presença de uma rotina previsível, consistente, mas flexível. Salientamos como muito significativo o posterior registo da reunião e da sua divulgação no placar da entrada da sala. Segundo Rigolet (2006), a síntese e divulgação dos aspetos abordados numa reunião de pais devem ser considerados como fundamentais para que cada um dos elementos se sinta “(...)

comprometido, isto é, envolvido nesta colaboração, porque terá sido escutado realmente de forma crítica e construtiva” (p. 30). A devolução destes momentos é fundamental, uma vez que as famílias têm oportunidade de ver reconhecida e valorizada a sua participação.

Da creche para o jardim de infância: O que sentem e pensam os pais sobre esta mudança?

No regresso à instituição A, no 2º momento de estágio, as crianças tinham transitado da creche para o jardim de infância, o que resultou numa grande alteração da rotina. A instituição A, no jardim de infância, tem atividades de enriquecimento curricular na sua agenda semanal, contrariamente ao contexto de creche. Esta mudança na rotina diária, com horários estipulados para diferentes atividades (música, inglês, natação...) tem implicações nas práticas pedagógicas da equipa e na vivência das crianças e das famílias. Como referiu a educadora na entrevista

“(...) os primeiros meses foram meses de adaptação a uma nova rotina, quer para as crianças, quer para os pais. No contexto do colégio, há uma mudança, uma diferença muito grande quando as crianças passam da creche para o jardim de infância e todos nós, profissionais, famílias e crianças, tivemos de nos adaptar a esses novos tempos” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

Após experienciar esta nova realidade, várias interrogações foram surgindo: “Será que com isto quer dizer que deixa de existir tempo para brincar?”, “Será que o tempo dado às relações e interações é diminuído?”, “Será que a família é envolvida no meio deste dia tão preenchido?” “O que pensam as famílias sobre esta mudança?”.

Assim, decidimos, em equipa pedagógica, intervir junto das famílias durante o momento da primeira reunião de pais. Foi pensada, previamente, uma questão na qual cada família tivesse a oportunidade de expressar aquilo que sentiu e sentia perante esta transição a nível das rotinas. A questão colocada “*Quais as principais diferenças que sentem ao nível das rotinas na transição da creche para o jardim de infância?*”, foi escrita num pequeno papel e distribuída no início da reunião a todos os familiares, que os entregaram no final ou durante a semana.

Após a análise de todas as respostas foi possível compreender que as famílias sentem toda a pressão e a responsabilidade de cumprir aquilo que lhes é “imposto” pela instituição, mais concretamente o cumprimento de horários. Sentem que é realizado tudo “(...) muito à pressa (...)” e por vezes vêm-se também imersos na confusão do tempo e na agitação da rotina da instituição. Salientam assim que a organização do tempo e as novas rotinas

provocam “maior preocupação”, “maior preenchimento/ocupação da carga horária, com atividades segmentadas”, exprimindo que famílias e crianças se confrontam com mais “atividades com horários a respeitar/cumprir”.

Destacam que a vivência do tempo é mais acelerada e preenchida no jardim de infância quando comparado com a creche, mas demonstram também, *a outra face da moeda*, sendo visível que gostam deste tipo de atividades porque sentem as crianças bem e felizes. Apesar de terem consciência, que estas atividades conduzem a “menos tempo de brincadeira livre (...)”, “menos tempo de atividades planeadas/grupo”, salientam a sua importância para “a aprendizagem e a aquisição de regras, a responsabilidade”, referindo o “entusiasmo” das crianças, o aumento da “autoconfiança”. Algumas das famílias destacam ainda que estas atividades e as novas rotinas do jardim de infância promovem “maior autonomia” expressando que “as rotinas de jardim de infância tornam os meninos mais independentes e mais responsáveis”.

Assim, pode-se inferir que um maior stress vivido por estas famílias parece ser compensado com as aprendizagens que estas sentem (ou pensam) que as crianças realizam através da sua participação neste tipo de atividades oferecidas pela instituição e que se apresentam diferentes e complementares aquelas que experienciam habitualmente no seu quotidiano.

É importante salientar, enquanto avaliação, que esta reunião dinamizada com as famílias atingiu na nossa opinião, os objetivos inicialmente definidos, dado que as famílias ficaram mais conscientes das rotinas da sala, puderam dar a sua opinião, tendo-se envolvido na reflexão sobre a sua importância para a vida das crianças e o seu desenvolvimento e aprendizagem.

O livro “O nosso dia a dia na sala”: a rotina aos olhos das crianças

Esta intervenção realizou-se na instituição B, no contexto de jardim de infância, no 2º momento de estágio. A proposta foi lançada ao grupo durante o conselho da manhã, em que foi sugerido a realização de algo que ilustrasse a rotina da sala, para posteriormente darmos a conhecer às famílias. Pretendia-se com esta proposta, promover o conhecimento da família acerca dos diferentes momentos da rotina da sala, reforçar o envolvimento e a comunicação da família com a equipa e grupo de crianças, incentivando a participação da comunidade educativa (famílias, equipa e crianças).

Durante o momento do conselho, foi colocada então a questão ao grupo, conforme a nota de campo a seguir apresentada:

Nota de campo nº7, 18 de outubro de 2019

Estagiária- Acham que era importante os pais conhecerem melhor aquilo que fazemos durante o nosso dia aqui na sala?

Grupo- Sim!

Estagiária- E o que é que podíamos fazer para mostrar aos pais o nosso dia?

Criança A- Podíamos fazer um teatro.

Criança B.- Ou então dizíamos só aos pais.

Criança C.- Um livro também era giro.

Estagiária- Acho que têm ótimas ideias, o livro era interessante fazermos todos juntos!

Sabíamos que ouvir o grupo ajudar-nos-ia a completar a proposta inicial, sendo que, com a participação das crianças, surgem novas ideias e fazem-se escolhas, que vão ser cruciais para o desenvolvimento da atividade. “(...) a participação da criança na gestão cooperada do currículo decorre da escuta ativa pelos adultos, fundada na observação e na comunicação com as crianças” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 133). Assim pensámos que seria interessante construir um livro em que explicássemos aos pais como era o dia na sala, uma vez que as crianças diziam que achavam que “os pais não sabem tudo muito bem”.

Já estabelecido e acordado com o grupo, combinámos que na segunda-feira, (dia definido na agenda semanal para histórias e conversas) iríamos dar início à construção do livro das rotinas “O nosso dia na Sala (...)”. Para tal, foram definidas tarefas: quem realizava as ilustrações do livro e quem ia descrever os diferentes momentos da rotina. Como as crianças dos 5 anos não dormiam ficaram responsáveis pela parte da descrição da rotina, para que o restante grupo, da parte da manhã, pudesse ilustrar o livro. Ao longo da atividade foi possível compreender a forma como as crianças explicavam o seu dia, e como o sequenciavam.

Como produto final, o livro ficou composto por 6 páginas, sendo a primeira a capa com o título “O nosso dia na Sala (...)” e fotografias de todas as crianças. As páginas seguintes representavam os diferentes momentos da rotina que acontecem ao longo da semana, uma vez que todos os dias eram diferentes. Em todas as páginas do livro foi construído um espaço para que as famílias pudessem refletir e partilhar o que achavam de cada momento

da rotina diária. Esse espaço incluía a questão “O que pensam sobre este momento?”, permitindo às famílias exporem ideias e sentimentos em relação a cada momento.

O livro foi enviado para as famílias aos fins de semana, adotando-se a estratégia de escolher as crianças por ordem alfabética de acordo com o seu nome, de forma que o livro chegasse a todas as casas. Durante a realização do estágio, foi possível acompanhar o envio e a recepção a 6 famílias.

Registe-se o envolvimento destas famílias e alguns dos seus contributos. Face ao momento de acolhimento uma mãe escreveu que o mesmo deveria ser “(...) explorado e melhorado por forma a que as crianças entrem em sala e iniciem o seu dia de forma alegre e descontraída. E acima de tudo para que seja possível estabelecer um clima de confiança” (Família da Instituição B, 2020).

No que respeita à tarde de quinta-feira, destinada a visitas, experiências ou culinária, as famílias deram também a sua opinião sobre esse momento da rotina.

“Este deve ser um dos dias que mais empolga os pequenos pois nos dias em que alguém da família vai à sala eles ficam verdadeiramente felizes e a sua confiança aumenta. Acho um momento de extrema importância mesmo com diversas dificuldades que traz aos pais por razões profissionais. Creio ser uma grande ferramenta no desenvolvimento da autoestima, confiança e senso de coletividade. Os pais também ganham com estes momentos, pois, podem ver e sentir e sugerir mudanças no processo do ambiente diário da criança” (Família da Instituição B, 2020).

“(…) a ida dos pais é um momento mágico em que as crianças se sentem valorizadas, orgulhosas, potenciando a autoestima. A manter” (Família da Instituição B, 2020).

Considerações Finais

No presente estudo procurou-se compreender a importância que as educadoras cooperantes atribuíam à relação entre “escola e família”, nomeadamente no que respeita ao envolvimento das famílias nas rotinas em educação de infância. Desde o início da formação escutamos a referência da importância de promover o envolvimento e participação das famílias na vida da sala de atividades, de incluir as suas ideias e escolhas na realização do currículo, entendendo-as como fundamentais para a qualidade do atendimento na infância. No entanto, quando nos situamos nas práticas, e não

generalizando, este tipo de relação não é pacífica nem isenta de constrangimentos, tanto para as famílias, como para os profissionais.

Durante a realização das entrevistas e a observação das práticas, foi possível compreender que as educadoras cooperantes salientam a importância da relação com a família, como fundamental para o bem-estar da criança. Explicitam que a organização do tempo deve ser realizada com as crianças, bem como com as famílias, respeitando as suas características e necessidades. Revelam também estratégias de envolvimento e participação das famílias, direta e indiretamente, reconhecendo que através da sua participação e envolvimento, em cooperação, é possível promover experiências significativas e partilhadas numa comunidade de aprendizagem.

Contudo, em ambos os contextos, as educadoras revelam alguma frustração por terem crianças a chegarem a meio do conselho da manhã, ou a meio de uma atividade. Este foi o mote para a nossa intervenção, em conjunto com as equipas e sempre que possível, as crianças, tentando realizar momentos que dessem visibilidade às rotinas, demonstrando as suas potencialidades e intencionalidades.

As intervenções realizadas mobilizaram diferentes modalidades de envolvimento e participação, uma vez que nem todas as famílias têm possibilidade de se envolverem e participarem da mesma forma. Assim, foram realizadas intervenções de carácter informal, formal e formalizadas, tentando que todas elas, em conjunto, promovessem uma maior proximidade e interação entre as diferentes famílias, as equipas e as crianças.

Os desafios lançados às famílias, registaram uma elevada mobilização, confirmando que é possível envolvê-las e cativá-las para compromissos e estratégias de continuidade educativa, desde que se respeitem as suas condições e características e se apresentem diversidade de estratégias e modalidades de envolvimento. Assim, as propostas não devem ter um figurino único, restringindo a participação apenas a um nível formal ou mais “burocrático”, como as reuniões individuais ou coletivas. É necessário estabelecer uma comunicação contínua nos diversos momentos da rotina, para que existam trocas de experiências e perspetivas e para criar espaços de comunicação e ligação entre os cenários de vida das crianças. As participações ativas, na sala são também uma das estratégias que podem ser implementadas, uma vez que a família tem oportunidade de partilhar os seus saberes e assim, contribuir para as aprendizagens das crianças e o enriquecimento do currículo, como aconteceu neste projeto que permitiu “(...)

“(…) um exercício de aceitação das diferenças. Os pais aprendem a exercer seu direito de participar do atendimento dado aos filhos, ao mesmo tempo em que aprendem a compreender o ponto de vista dos profissionais da educação infantil. Por outro lado, os profissionais aprendem seu direito de se fazerem ouvidos pelos pais, mas também aprendem seu dever de respeitar a cultura e o saber das famílias” (Mello, 2000, p. 25).

Referências Bibliográficas

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Denzin, N. &. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa, Teorias e Abordagens* (2ª ed.). Artmed.
- Dessen, M., & Polonia, A. (2007). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Universidade de Brasília.
- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar High-Scope*. Fundação Calouste Glubenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista Escola Moderna*, 3 (6ª série).
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Horizontes Pedagógicos.
- Máximo-Esteves. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mello, M. (2000). *Um diálogo com os diretores de creche e pré-escolas*. São Paulo.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. &. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Palos, A. (2002). “*Ir lá para quê?...*” *Concepções e práticas de relação entre famílias e Jardins-de-Infância*. Porto.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Artmed.
- Rigolet, S. A. (2006). *Organizar e Gerir Reuniões de Pais, como criar parcerias no jardim-de infância*. Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2016). *Juntos pela criança na creche!* CNIS.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Social, I. d. (Janeiro de 2010). *Manual de processos-chave em creche - Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais*. http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República. Lisboa. - Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.

A Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças a Partir do Diário de Grupo

Marta Gomes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
martafilipa96@live.com.pt

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

O presente estudo debruça-se sob a temática da promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças a partir do diário de grupo, que é um instrumento que serve de apoio e permite desenvolver a autonomia, a comunicação e a participação. Neste estudo de natureza qualitativa recorreu-se à observação de dezasseis crianças a partir da Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) (Whitebread *et al.*, 2009, adaptado por Piscalho & Simão, 2014) e a entrevistas diretas a uma educadora de infância e a oito encarregados de educação. Como principais resultados destaca-se a importância de observar as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças e, assim, encontrar estratégias mais adequadas para promovê-las intencionalmente. O uso da CHILD permitiu perceber que a dimensão motivacional é a menos desenvolvida nestes contextos de educação de infância. Através do diário de grupo foi possível desenvolver a aprendizagem autorregulada das crianças, já que o mesmo permitiu dar voz às crianças e, em simultâneo, instigou a sua iniciativa para aprender a aprender.

Introdução

A educação de infância é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e o educador tem uma grande importância neste processo, acabando por ter um papel de impulsionador das aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Como referem Hohmann e Weikart (2003) o educador tem o papel de “apoiar” e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação.

Segundo Piscalho e Veiga Simão (2014), promover precocemente competências de autorregulação da aprendizagem com vista ao desenvolvimento da autonomia é considerado fundamental no processo escolar e de formação ao longo da vida. Para as mesmas autoras, a autorregulação começa quando começa a vida, já que a criança nasce equipada com certos mecanismos que guiam o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao meio. Com a maturação e a experiência, a criança vai se tornando cada vez mais proativa e com mais controlo sobre o seu mundo.

O Diário de Grupo tem sido apontado como uma ferramenta com vastas potencialidades, nomeadamente, ao nível da promoção e de desenvolvimento destas competências, pois permite o envolvimento e a participação ativa das crianças no processo de tomada de decisões, possibilitando que todas tenham voz dentro da sala ao mesmo tempo que desenvolvem a sua autonomia (Garcia, 2010).

Neste sentido, para perceber como as crianças se tornam progressivamente autónomas e condutoras do seu próprio processo de aprendizagem, mesmo em idade precoce, surge a principal questão de investigação do presente exercício investigativo: *Poderá o Diário de Grupo promover a autorregulação da aprendizagem das crianças na educação pré-escolar?*

A Autorregulação da Aprendizagem das Crianças

A autorregulação começa quando começa a vida, pois a criança nasce equipada com certos mecanismos que guiam o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao meio. Ao longo do seu crescimento e das vivências e experiências, a criança vai se tornando mais consciente e com mais controlo sobre o mundo que a rodeia (Bronson, 2000).

Mesmo nas crianças mais pequenas a autonomia surge de forma natural e ligada à autorregulação, por tal razão, os educadores devem ser formados de modo a agirem e pensar reflexivamente, bem como promover competências de autonomia e autorregulação, através do desenvolvimento de processos pedagógicos que melhorem a aquisição de conhecimentos e aprender a aprender.

Para Paiva (1995) a autonomia constitui um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas, manifesta-se em diferentes graus de independência e controlo sobre o próprio processo de aprendizagem, e envolve: capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação.

Já a autorregulação da aprendizagem pode ser definida como um processo de reflexão e ação pessoal da criança, de modo a estruturar, monitorizar e avaliar a sua aquisição de conhecimentos, o que lhe permite desenvolver a autonomia e independência. As crianças mais pequenas possuem esta competência sendo, segundo Zimmerman (2008), sujeitos ativos, autónomos, responsáveis e independentes.

Segundo Piscalho e Veiga Simão (2014), o desenvolvimento da autonomia está diretamente relacionado com a promoção precoce de competências autorregulatórias da aprendizagem, sendo tal promoção considerada fundamental no processo escolar, e de formação ao longo da vida. Neste sentido Bronson (2000) e Bennett (2001), consideram que a partir do nível de educação pré-escolar as crianças já estão aptas a desenvolver uma autorregulação interna e voluntária.

A motivação para aprender a aprender, é um fator importante. Quando chegam à escola, as crianças mais novas estão mais motivadas para aprender, obtendo resultados mais relevantes no recurso a estratégias do que as crianças de escolaridade mais avançada, o que se fica a dever ao facto de os alunos mais velhos possuírem um leque de estratégias mais cristalizadas e difíceis de modificar ao contrário dos mais pequenos que estão mais recetivos à aquisição de novas estratégias (Hattie, Biggs & Purdie, 1996). As crianças mais novas têm, assim, mais capacidade para planear, monitorizar e estabelecer estratégias na resolução de problemas e no decurso dos primeiros anos de escolaridade ocorre um grande desenvolvimento da autorregulação (Whitebread, 2006; Berkowitz, 1982).

Neste sentido, investigadores concluíram que as crianças entre os 3 e os 7 anos possuem mais capacidade para planear, monitorizar o seu pensamento e aplicar as estratégias mais adequadas à resolução de problemas, considerando que a promoção e desenvolvimento da autorregulação, em crianças desta idade, é um fator facilitador da motivação da aprendizagem autónoma (Boekaerts & Corno, 2005; Costa, 2006; Dignath *et al.*, 2008; Newman, 2003; Perry, 1998; Turner, 1995).

Cada vez mais as crianças desempenham um papel importante no seu processo de aprendizagem, pelo que, os educadores deverão, desde os anos iniciais, criar oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos processos autorregulatórios, com o intuito de estimular e promover competências que permitam à criança ter um papel ativo e construtivo da sua autonomia. (Lopes da Silva, Duarte, Sá & Veiga Simão, 2004).

Quando, de uma forma autónoma e centrada na tarefa, as crianças enfrentam os problemas, aplicam estratégias, monitorizam a sua realização e interpretam os resultados dos seus esforços, ocorre a concretização da aprendizagem autorregulada (Schunk & Zimmerman, 2011). Por conseguinte, é importante que os educadores de infância ensinem precocemente que a criança é responsável pela sua aprendizagem, bem como promover o desenvolvimento da autonomia através do treino de estratégias de autorregulação.

O Diário de Grupo como Ferramenta para Promover a Autorregulação da Aprendizagem

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 2003). O educador de infância tem, por isso, um papel muito importante no desenvolvimento de uma criança, sendo responsável por proporcionar experiências que ajudem a mesma a desenvolver as capacidades cognitivas.

Além dos pais, o educador de infância é um espelho para a criança que forma e transforma a mesma. Numa primeira fase, a criança imita os adultos, mas com o decurso do tempo consegue realizar certas tarefas sozinha (Ferland, 2006).

Segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2007b) é fundamental que o educador domine o conceito de autorregulação da aprendizagem para mais facilmente implicar as crianças no processo.

O educador deve, acima de tudo, permitir que a criança esteja no centro do processo de aprendizagem dando-lhe voz, espaço e ferramentas para a mesma se manter uma participante ativa ao longo da vida, pois a autorregulação da aprendizagem caracteriza-se por ser um processo contínuo.

Piscalho e Veiga-Simão (2014) referem que as crianças possuem um desejo forte em descobrir e de aplicar-se em situações de aprendizagem, no entanto, necessitam de “oportunidades de aprender” e assim cabe ao educador desde cedo utilizar ferramentas/instrumentos adequados para que as competências autorregulatórias possam ser promovidas com intencionalidade. Como refere Coelho (2009) o principal objetivo dos profissionais educativos deverá passar por ajudar as crianças a desenvolver ferramentas intelectuais, bem como estratégias para aprenderem de forma autónoma, o Diário de Grupo parece ser um bom exemplo.

O Diário de Grupo é considerado um instrumento que serve de apoio e permite desenvolver a comunicação, o sentido crítico, a resolução de conflitos, a tomada de decisão, a iniciativa e, acima de tudo, dar voz às crianças.

Niza (2012) refere que este é uma memória histórica e o registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor. As crianças são participantes ativas na construção da sua aprendizagem, em parceria com os seus educadores, participando na planificação e gestão das atividades que vão desenvolvendo durante o dia, onde é ultrapassada a visão individualista do desenvolvimento infantil através de uma perspetiva social, onde a aprendizagem se realiza entre iguais, e onde existe a partilha de saberes e entreajuda.

É também valorizado o diálogo, a oralidade como meio de comunicação, por excelência, a cooperação, o trabalho diferenciado, a autonomia, as experiências das crianças e a intervenção destas no meio que as rodeia, tendo a criança direito a tomar decisões, a fazer escolhas, a resolver os seus problemas, a ser ouvida e a ser auxiliada quando necessita.

É fundamental em todo este momento, e não só, o educador ser um ouvinte, que esteja atento e interessado no que as crianças estão a dizer, questionando-as para perceber melhor o que pensam ou sentem. Pois, cabe ao/a educador/a criar um clima de comunicação em que as crianças, outros profissionais e pais/ famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas (Ministério da Educação, 2016).

Método

Desenho da investigação

O presente exercício investigativo trata-se de um estudo de natureza qualitativa e teve como objetivos: observar as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças no jardim de infância e reconhecer como o diário de grupo contribui para a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças no jardim de infância. Foi desenvolvido em quatro etapas que se distribuíram ao longo de seis semanas (Figura 1).

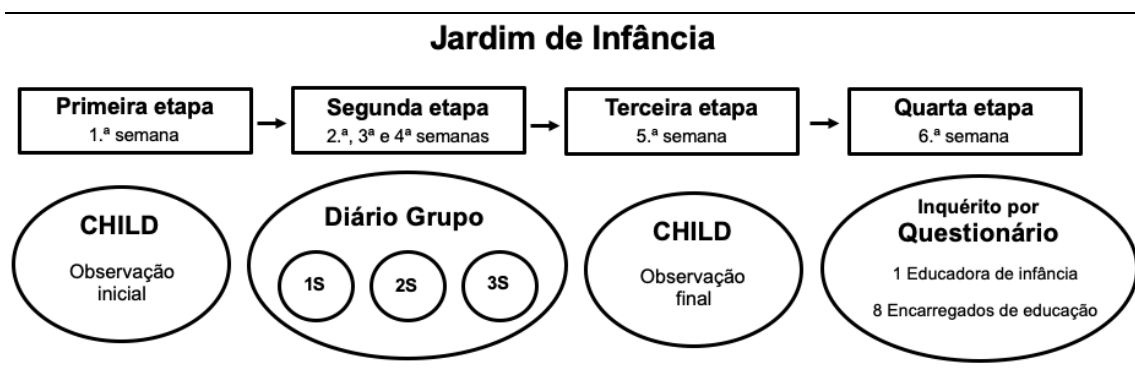


Figura 1 - Desenho da investigação.

Numa primeira etapa, que decorreu ao longo da primeira semana de estágio, no âmbito de um mestrado em educação pré-escolar, recorreu-se à observação do grupo de crianças para perceber em que nível se encontravam nas quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem propostas por Bronson (2000) (controlo emocional e comportamental, atitudes prossociais, controlo cognitivo e motivação para a autorregulação) a partir da CHILD⁵. A questão da observação participante é um método de investigação em que o investigador, tendo em conta o objetivo da sua investigação, faz uma observação direta e sistemática dos acontecimentos, apreendendo os modos de expressão, regras e normas de funcionamento que regem os comportamentos no momento em que eles se produzem (Quivy & Campenhoudt, 2008). Este processo de observação, análise, reflexão e ação permanente e contínua sobre o conhecimento e no desenvolvimento da ação, exige uma reflexão sistémica e dinâmica multidimensional, visando deste modo a apropriação de um conhecimento, o mais próximo da realidade (Guerra, 2002).

Numa segunda etapa, ao longo de três semanas, recorreu-se aos diários de grupo com o intuito de recolher informações junto do grupo de crianças relativamente ao que gostaram de fazer (ou não) ao longo do dia, apelar à sua memória mencionando o que fizeram bem, o que gostariam de fazer, permitindo, acima de tudo, que as mesmas desenvolvessem uma participação ativa no seu próprio processo de aprendizagem.

Na terceira etapa, relativa à quinta e penúltima semana de estágio, voltou a recorrer-se à observação do grupo utilizando, novamente, a CHILD.

Por fim, na quarta etapa referente à sexta semana, utilizaram-se inquéritos por questionários a uma educadora de infância e a oito encarregados de educação.

Participantes e contexto

Os participantes deste exercício investigativo foram: a investigadora principal (estagiária); um grupo de dezasseis crianças, doze do sexo feminino e quatro do sexo

⁵ Doravante, sempre que utilizarmos a sigla CHILD referimo-nos à “Checklist of Independent Learning Development” (ou, devidamente traduzida, à “Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente”) (Whitebread *et al.*, 2009). "

masculino, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, em contexto de jardim de infância; uma educadora de infância que exercia a sua profissão há trinta e cinco anos, era cooperante da Prática de Ensino Supervisionada e responsável do grupo de crianças alvo do presente estudo; oito encarregados de educação com idades entre os vinte e os trinta e cinco anos, todos empregados, em que três encontravam-se separados e três consideravam ter uma família numerosa (cinco ou mais elementos).

Instrumentos

Na recolha de dados foram utilizados vários instrumentos que se descrevem de seguida.

Observar a partir da CHILD

Na primeira e terceira etapas foi utilizado o instrumento de apoio à prática pedagógica “CHILD” (2009, Whitebread *et al.*, adaptada por Piscalho & Veiga-Simão, 2014).

Segundo Piscalho e Veiga-Simão (2014), a CHILD foi criada por Whitebread e colaboradores, inspirada em dois ramos, o ramo cognitivo e o ramo sociocultural, ambos dentro da psicologia do desenvolvimento.

A CHILD surgiu da necessidade de haver um instrumento de observação, que ao ser utilizada adequadamente, permitisse a todos os docentes: identificar se as crianças precisavam de algum tipo de apoio; compreender e reconhecer se as crianças necessitavam de alguma atenção diferenciada, inclusive se requeressem de algum tipo de intervenção específica; desenvolver estratégias a nível cognitivo, emocional, social e motivacional; adquirir indicações de aspetos precisos.

Este instrumento é composto por quatro categorias de autorregulação, nomeadamente: “Emocional”; “Prosocial”; “Cognitivo” e “Motivacional”.

No que diz respeito à categoria “Emocional”, a mesma incide sobre a criança abordar novas tarefas de forma confiante, controlando a sua atenção e resistindo à distração. A categoria “Prosocial” recai sobre a criança começar a entender os pensamentos dos “outros” e conseguir desenvolver atividades de cooperação com as restantes crianças e adultos. A categoria “Cognitivo” diz respeito ao facto de as crianças conseguirem falar sobre como fizeram alguma coisa ou o que aprenderam, e poderem fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas. A última categoria, a “Motivacional” entende-se como a

capacidade de as crianças autonomamente iniciarem atividades, adquirindo formas próprias para realizar as suas tarefas.

A CHILD contém 22 itens descritivos de processos para serem observados, identificando de 1 a 4 (1 corresponde ao sempre; o 2 ao usualmente; o 3 ao às vezes e o 4 ao nunca). A decisão sobre determinado parâmetro deve ter em conta a presença ou ausência de comportamento por parte da criança. É de realçar que a CHILD requiere ainda de um espaço intitulado de *observações* que permite ao docente escrever outros comentários que possa considerar pertinente sobre determinada criança.

Diário de Grupo

Na segunda etapa, utilizou-se com as crianças o diário de grupo ao longo de três semanas. Este instrumento, segundo Grave Resende e Soares (2002, p. 130), é “um registo semanal por onde passa a vida do grupo” e permite ao grupo desenvolver a comunicação, o sentido crítico, a resolução de conflitos, a tomada de decisão, a iniciativa e a participação da criança através da sua opinião, tornando-as mais autónomas. Para Vieira (2004), no uso do diário, as crianças são convidadas a exporem a sua visão dos acontecimentos, a pensarem nas consequências da sua atuação e a proporem alternativas positivas de resolução desses problemas.

Inquérito por Questionário

Na quarta e última etapa, utilizou-se como instrumento o inquérito por questionário, aplicado a uma educadora de infância e a oito encarregados de educação.

Segundo Durão (2010) o inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados muito utilizada em projetos de investigação, pela sua forma rápida de obtenção de dados. Os questionários são instrumentos a que os investigadores recorrem para transformar em dados a informação comunicada diretamente por uma pessoa. São, assim, instrumentos destinados a aceder a informações ou conhecimentos que os indivíduos possuem, ou ainda às suas experiências passadas ou atuais (Tuckman, 2000). Optou-se por um questionário de questões abertas para permitir, a quem responde, espaço para desenvolver respostas e, concludentemente, a oportunidade de recolher informação mais alargada. Os questionários tinham quatro questões diferentes e uma questão comum, que permitiu analisar as perspetivas da educadora e dos oito encarregados de educação das crianças sobre o tema “autorregulação da aprendizagem”.

O questionário destinado à educadora cooperante era constituído por cinco questões abertas:

- Como define “Autorregulação da Aprendizagem”?
- A partir de que idade a criança é capaz de autorregular a aprendizagem? Exemplifique.
- Como se pode promover a autorregulação da aprendizagem no JI?
- Cria oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem? Exemplifique.
- Poderá o Diário de Grupo promover competências autorregulatórias das crianças? Porquê?

O questionário destinado aos encarregados de educação era constituído por cinco questões:

- Conhece o conceito de “Autorregulação da Aprendizagem”? Se sim, fale sobre ele.
- Costuma criar situações em casa que permita ao seu educando desenvolver a autonomia para aprender? Exemplifique.
- Durante este período de estágio realizaram-se algumas atividades relacionadas com atitudes e valores, nomeadamente o “Vamos Reciclar!”, notou que houve mudanças com o seu educando a partir dessa atividade? Exemplifique.
- Relativamente à atividade “Poupar Água? Como?”, em algum momento, posterior à mesma, sentiu um maior cuidado referente ao tema por parte do seu educando? Sentiu que o mesmo o motivou para outras aprendizagens? Quais?
- Em jeito conclusivo, observa no seu educando, vontade e iniciativa própria em querer aprender mais e de forma autónoma?

Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados relativamente à primeira etapa, correspondeu à observação inicial realizada na primeira semana da prática pedagógica. Todo o preenchimento da CHILD teve como principal base a observação da autorregulação da aprendizagem das crianças ao nível das quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem (controlo emocional e comportamental, atitudes prossociais, controlo cognitivo e motivação para a autorregulação), diariamente, em contexto de sala. De acordo com Máximo-Esteves

(2008) a técnica de observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto e ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.

Na segunda etapa, procedeu-se ao preenchimento dos diários de grupo. Estes, serviam para que as crianças pudessem exprimir aquilo que gostaram, o que não gostaram, o que fizeram e o que queriam fazer, realçando que o seu preenchimento era sempre efetuado com a ajuda da investigadora principal, dado a idade das mesmas.

Todas as sextas-feiras, o grupo reunia-se num momento chamado “Concelho de grupo”, para proceder à leitura do que foi sendo dito pelas crianças e registado ao longo da semana.

É de realçar que o papel do adulto foi o de ouvinte, permitindo que as crianças interagissem e entendessem as suas atitudes tornando-as assim moralmente responsáveis através de uma atitude reflexiva, pensando no que fizeram e no que poderiam ter feito de diferente promovendo a sua autorregulação da aprendizagem.

Na terceira etapa do estudo, utilizou-se novamente a CHILD e procedeu-se à observação final dos comportamentos referentes às quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem das crianças já citadas, seguindo a mesma estratégia da primeira etapa. Procedeu-se, então, à comparação entre os dois momentos, verificando-se a (não) evolução das crianças.

Os inquéritos por questionários, da quarta etapa, foram entregues a uma educadora e a todos os encarregados de educação (embora só tenham respondido oito).

Procedimento de Tratamento de Dados

Relativamente à primeira e terceira etapas, no que respeita à CHILD, foi realizada uma estatística descritiva, através do programa Excel, para que os dados das observações fossem apresentados em tabelas e gráficos, adequados para organizar e resumir a informação, de forma a realçar as características mais importantes.

No tratamento de dados, relativamente aos diários de grupo, utilizou-se o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977).

Também o tratamento de dados obtidos através dos questionários foi sujeito a uma análise de conteúdo, cuja intenção, segundo Bardin (1997) foi “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...) inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p.38).

Apresentação e Análise de Resultados

Observar a partir da CHILD

Os seguintes resultados dizem respeito à primeira etapa, observação inicial, realizada no começo do estágio, bem como à terceira etapa, observação final (Tabela 1; Figura 2).

Tabela 1 - Observação inicial do estágio em jardim de infância - 4 anos de idade.

| | Sempre | Usualmente | Às vezes | Nunca |
|--------------|---------|------------|----------|---------|
| Emocional | 20 % | 21% | 46 % | 1 3% |
| Prosocial | 13 % | 28% | 48 % | 1 1% |
| Cognitivo | 15 % | 25% | 48 % | 1 2% |
| Motivacional | 11 % | 24% | 50 % | 1 5% |

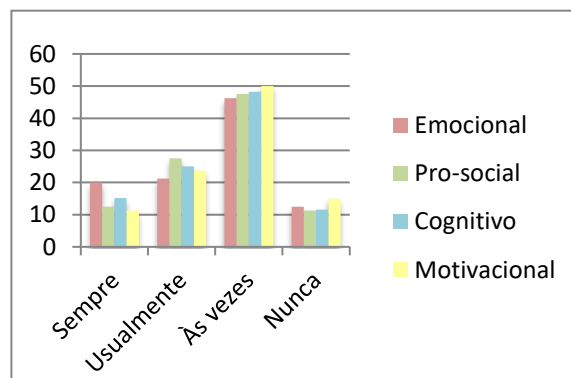


Figura 2 - Gráfico referente à observação inicial em jardim de infância - 4 anos de idade.

Como se pode observar no gráfico inicial, todas as dimensões encontram-se distribuídas de forma equilibrada. A maior parte das dimensões têm uma maior incidência no item “Às vezes”, sendo a de maior frequência a dimensão motivacional, com 50% e logo seguido, bastante próximo, e com a mesma percentagem, 48%, as dimensões prossocial e cognitiva.

De realçar, na dimensão emocional, que apenas 20% destas crianças conseguem sempre de forma confiante desenvolver novas atividades atentamente, conseguindo resistir à distração, como por exemplo, nos momentos da leitura de uma história, quando alguma criança chegava mais tarde, algumas continuam focadas na leitura da história acabando por não se distrair com as movimentações.

A INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Relativamente à dimensão motivacional, podemos verificar que 50% das crianças, por vezes, consegue encontrar os próprios recursos sem necessitar da ajuda de um adulto, consegue desenvolver maneiras próprias de executar tarefas, é capaz de iniciar atividades, tem gosto em resolver problemas e planifica as próprias tarefas, objetivos e metas, ou seja, entende-se por isto que metade das crianças só tem iniciativa “às vezes”.

De salientar que esta análise contribui para que se alterassem as práticas pedagógicas por forma a utilizarem-se novos recursos e estratégias que provessem a dimensão motivacional do grupo e, conseqüentemente, as restantes dimensões da autorregulação da aprendizagem.

No final do estágio, referente à terceira etapa, realizou-se nova observação, mas no mesmo formato da inicial, para poder recolher dados, comparar e analisar os resultados obtidos (Tabela 2; Figura 3).

Tabela 2 - Observação final do estágio em jardim de infância - 4 anos de idade

| | Sem pre | Usualme nte | Às vezes | Nun ca |
|---------------|---------|-------------|----------|--------|
| Emociona l | 20 % | 36% | 41 % | 3% |
| Prosocial | 15 % | 49% | 31 % | 5% |
| Cognitivo | 16 % | 37% | 42 % | 5% |
| Motivacio nal | 28 % | 54% | 19 % | 0% |

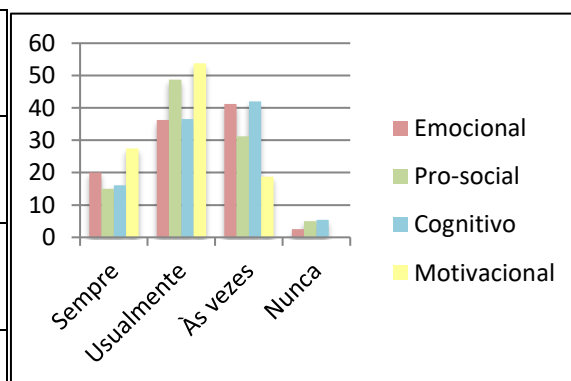


Figura 3 - Gráfico referente à observação final em jardim de infância - 4 anos de idade

No final do estágio foi possível observar, através dos dados recolhidos, alterações significativas nas dimensões da autorregulação da aprendizagem. Com efeito, houve um aumento na dimensão motivacional, tendo 54% no item “Usualmente”, e também muito próximo, a categoria prosocial com 49%.

Ao inserir o diário de grupo ao longo de três semanas e recolher informações junto das crianças, nomeadamente o que gostaram de fazer, o que não gostaram, o que fizeram e o

que queriam fazer, foi possível observar que o mesmo contribuiu para uma evolução a nível das competências autorregulatórias da aprendizagem, particularmente nas dimensões motivacional e prossocial.

A nível da dimensão prossocial, começou-se a verificar mais frequentemente, através da utilização do diário do grupo e da sua partilha, que a maioria das crianças, estavam mais à vontade, conseguindo falar sobre o que sentiam, de bom ou menos bom. Começaram a compreender melhor o outro e também passaram a conseguir desenvolver atividades de cooperação com os pares, como por exemplo auxiliar o colega a arrumar a sala e até a ajudar a apertar os sapatos do colega.

Relativamente à dimensão motivacional, percebeu-se que as crianças passaram a ser mais participativas nas decisões quanto às atividades ou brincadeiras a realizar, o que consequentemente despertou o interesse no aprender mais. De acordo com Dias (2009), a motivação deve ser um processo em que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar, para descobrir ou rentabilizar as suas capacidades.

Com isto conclui-se que, este grupo de crianças evoluiu nas diferentes dimensões observadas, sendo a categoria mais desenvolvida nesta faixa etária a motivacional com 82%.

Diário de Grupo

O conteúdo do Diário de Grupo era analisado e discutido semanalmente e em grupo, num momento de reunião coletiva designado “Conselho de Balanço Semanal” (Niza, 1991, citado por Vieira, 2004), também designado por Conselho de Grupo.

No Conselho de Grupo era lido o que cada criança tivera dito ao longo da semana, quando ia ao meu encontro. Destaco que a coluna do “Não gostámos” foi sempre a que mais se destacava nos concelhos, pois as crianças sentiam a necessidade de falar de algo que as tivera incomodado, e mesmo as que não tinham vindo ao meu encontro para registar algo que queriam dizer, nesse momento do conselho de grupo, tinham toda a oportunidade e espaço para falar.

As crianças não tinham conhecimento sobre o diário de grupo mas, ao proceder a uma breve explicação sobre o mesmo bem como ao colocá-lo exposto na sala, percebi que isso rapidamente mudou. Ao longo dos dias, iam muito ao meu encontro e tinham algo para dizer. O grupo, de um modo geral, quis participar ativamente nos registos, por ser algo

novo. No entanto, houve crianças que por serem mais reservadas e menos comunicativas, inicialmente, não quiseram dizer nada, algo que com o passar dos dias mudou, porque ao verem outras crianças a participar, despertou-lhes o interesse em fazer o mesmo.

Foi possível compreender através da análise final às tabelas dos diários de grupo, que apesar de os níveis de participação das crianças serem diferentes, todas acabaram por contribuir com algum registo nos diários.

Referentes à primeira coluna do “Gostei”, nos diários de grupo, a maioria das crianças que participaram referiram aspetos relacionados com o gosto por aprender ou momentos que lhes causavam alegria e as marcaram de certa forma. De seguida, destacam-se alguns exemplos.

- “Eu gostei de desenhar o coelho das palavras mágicas.” V*
- “(…) ir à procura de pequenos insetos no nosso pátio.” I*
- “(…) aprender os gestos da música do pirilampo.” F*
- “Gostei de ver o vídeo e ouvir a música sobre a reciclagem.” R*
- “(…) comer bolachinhas de natal.” L*
- “Cantar os parabéns ao R e comer bolo.” M.L*

De um modo geral, na coluna do “Não Gostei” a maioria dos aspetos realçados pelas crianças, ao longo dos diários de grupo, assentaram em conflitos entre pares e emoções.

- “Sujar as mãos com tintas para os pegamonstros.” A*
- “Não gosto de ver o A bater na I. Temos de ser todos amigos.” R*
- “(…) de ter molhado as calças numa poça de água no recreio.” F*
- “A I destruiu a nossa construção.” L e F*
- “Não gostei de ver que o A e o S não quiseram brincar comigo.” I*

No “Fizemos” as crianças apelaram à sua memória dizendo o que foi feito ao longo dos dias. Saliendam-se algumas das situações proferidas.

- “Uma aula de ginástica no recreio.” F*
- “Construímos ecopontos para a nossa sala.” C*
- “Descobrimos mais sobre os insetos” R*
- “Ouvimos uma canção nova sobre o pirilampo.” F*
- “Jogámos ao macaquinho do chinês.” S*
- “Fizemos a história da Lagartinha muito comilona com restos de materiais.” C*

Relativamente à coluna do “Queremos fazer” esperava que houvesse mais partilhas por parte das crianças, no entanto, houve situações transmitidas pelas mesmas que se tornaram engraçadas por serem tão simples, destacando-se uma pela sua complexidade, como por exemplo, relacionada com magia.

“Mais atividades com tintas.” F

“Gostava de aprender a dançar.” R

“Mais brincadeiras na rua.” M.C, V e M.L

“Gostava de saber fazer magia como o Harry Potter.” F

“Gostava de fazer um ‘quantos-queres’.” V

Ao longo dos diários de grupo, nas diversas colunas, eram partilhadas no final de cada semana, na sexta-feira, com o intuito de promover a participação ativa do grupo de crianças e incentivar à promoção da autorregulação.

Verificou-se, ainda, que as participações das crianças se mantiveram sempre equilibradas.

Inquéritos por Questionário

Perspetivas de uma educadora de infância

No que diz respeito ao conceito de Autorregulação da Aprendizagem a educadora de infância do grupo define-a como *“um processo de autorreflexão e ação em que a criança vai estruturando o seu conhecimento e a educadora avalia a sua aprendizagem”*.

Refere, também, que as crianças ao começarem a autorregular a própria aprendizagem tornam-se mais interessadas em aprender, desenvolvem mais a sua motivação através do aprender a fazer, sem qualquer medo de falhar.

Na perspetiva da educadora cooperante, é a partir da educação pré-escolar, nomeadamente do jardim de infância, que a criança é capaz de autorregular a aprendizagem *“trabalha de uma forma intencional os processos de aprendizagem (...) cresce a saber desenvolver aprendizagens, que envolvam o trabalho autónomo, motivação intrínseca e estratégias de ação.”*

Para promover a autorregulação da aprendizagem no jardim de infância é necessário o educador utilizar diversas estratégias para potencializar a criança para a aprendizagem ativa. Para a educadora, é essencial promover a autorregulação da aprendizagem e as estratégias para tal, passam essencialmente por *“organizar o tempo, o espaço...”* o que nos encaminha para as rotinas como uma ferramenta importante para as crianças tomarem consciência do que se passa no seu dia-a-dia, fomentando assim a própria autonomia.

A educadora fala ainda da importância de envolver a criança no seu próprio processo de aprendizagem, construindo em conjunto instrumentos de trabalho, tais como *“mapa das presenças, regras da sala, lista de projetos...”*, o que permite à criança ter voz, um papel

ativo e acima de tudo compreender que o adulto está ali para escutá-la e que a sua contribuição é importante e necessária.

Ao questionar a educadora sobre o potencial que um diário de grupo poderia ter para promover as competências autorregulatórias, a mesma referiu que esta ferramenta seria essencial pois *“permitiria ao grupo comunicar sobre os assuntos cruciais para o bom funcionamento (...) adquirir competências cognitivas, emocionais e sociais que servirão como pontes para o seu futuro”*. Acrescentou, ainda, que *“as crianças acabam por desenvolver a sua linguagem, ao partilharem o que gostaram de fazer em determinado dia, ou o que não gostaram e através dessa comunicação na maioria das vezes conseguem resolver os conflitos entre pares.”*

Perspetivas dos encarregados de educação

Relativamente ao tema da autorregulação da aprendizagem, constatou-se que os encarregados de educação não tinham conhecimento sobre este constructo. A maioria disse que nunca tinha ouvido falar sobre esta temática, ainda assim houve uns participantes que a definiram da seguinte maneira:

“De extrema importância para a autonomia das crianças.” EE1

“Fornecer desde cedo ferramentas e competências que levem à autonomia da criança.” EE2

“Acho que tem a ver com a criança desenvolver diversas competências para conseguir desenvolver a própria autonomia.” EE3

Isto leva-nos a perceber que a autorregulação da aprendizagem, quando bem adquirida pela criança, pode conduzir à sua autonomia.

Todos os encarregados de educação afirmam criar em casa diversas situações que permitam ao seu educando desenvolver autonomia para aprender. De seguida, apresentam-se algumas situações:

“Pedir pequenos favores, (...) ajudar a colocar os pratos na mesa, arrumar os brinquedos, (...).” EE1

Já o EE2 *“(...) utiliza um pequeno jarro e um copo de água para “self-service”, (...) no acesso a zonas mais altas é utilizado por ela um degrau que a ajude a lavar as mãos e os dentes na casa de banho.”*

“Fazer jogos e experiências que despertem o interesse em querer aprender mais.” EE3

“Deixo-a vestir sozinha, (...) ajuda na cozinha e arruma os seus brinquedos.” EE4

Enquanto o EE4 permite à criança vestir-se sozinha, sem a ajuda de um adulto, o EE5 *“deixo escolher o que vestir, (...)”*. Esta atitude permite à criança desenvolver

a sua responsabilidade e tomada de decisão. O **EE5** ainda “(...) deixo que, quando fazemos experiências, explore todos os materiais e o seu processo.”

“Arruma a loiça na máquina, e algumas no respetivo lugar, (se assim estiver ao seu alcance), (...) desde cedo que come sozinho.” **EE6**

O facto da criança, desde cedo, começar a aprender a comer sozinha, vai permitir que desenvolva uma parte da sua independência e conseqüentemente a sua autonomia.

O **EE7** deu a entender que o seu educando tinha muito gosto pelo arrumar, “(...) ajuda a arrumar a cozinha, o próprio quarto, nomeadamente os brinquedos numa caixa de arrumação própria.”

A resposta do **EE8** demonstra uma envolvimento positiva e criativa na questão do proporcionar autonomia para a criança aprender referindo que em casa procedem da seguinte forma:

“Quando fazemos a lista do supermercado, às vezes costumo imprimir ou desenhar algumas figuras e colar ao lado do nome das frutas por exemplo (...) ele associa a imagem ao real e autonomamente vai ao encontro delas.” “costuma dizer “mamã, papá, encontrei as maçãs!” **EE8**

De um modo geral os encarregados de educação notaram mudanças de atitude por parte do seu educando, como por exemplo, estarem mais colaborativas em casa e despertadas para atividades diferentes o que é bastante recompensador, pois sendo um tema que trabalha muito a responsabilidade e que percebi ser muito do interesse deles, era importante tornar o grupo mais consciente dos cuidados que devemos ter com a natureza procedendo à reciclagem.

“(...) sempre que íamos à rua e víamos os ecopontos, sabia identificá-los e muitas vezes cantava a música que aprendeu sobre a reciclagem.” **EE1**

Através da música a criança memoriza muito mais, mas o importante não é memorizar, mas sim perceber o que a mesma reteve e através da visualização de um vídeo com música é possível aprender de forma lúdica.

Os encarregados de educação **EE2** e **EE3** sentiram por parte das suas crianças que o que elas apreenderam na escola quiseram trazer para casa, pois é importante utilizar as estratégias necessárias para conduzir a criança a novas aprendizagens, como o quererem adotar novas tarefas que não tinham em casa, como a separação do lixo.

“(...) começou a querer separar o lixo, algo que ainda não fazíamos.” **EE2**

“Quis ter uns ecopontos em casa, como os que fez na escola” **EE3**

“(...) quando os cereais acabavam, sabia que a caixa dos cereais era para o ecoponto azul, (...) sabia ver por alguns materiais, em que ecoponto colocar.”

EE4

“Começou a interessar-se pela separação do lixo e a querer fazer também.” **EE5**

A maioria dos encarregados de educação sentiu um maior cuidado referente ao tema da poupança de água por parte da criança e que este tema a motivou para outras aprendizagens.

O **EE1** notou no seu educando um cuidado maior relativamente à poupança de água, pois antes deixava muitas vezes a torneira aberta e após a implementação da atividade, já voltava atrás para verificar se estava bem fechada.

“(...) não deixava a torneira tantas vezes aberta como antes.” **EE1**

Houve, ainda, crianças que se sentiram motivadas para outras aprendizagens, como referem os seguintes encarregados de educação:

“O tema motivou-a a querer saber como é que o gelo também é água.” **EE2**

“(...) quis aprender o ciclo da água.” **EE3**

“Suscitou a curiosidade de saber de onde vinha a água da chuva.” **EE4**

Uma das crianças, tinha-se mudado recentemente para uma moradia que continha um jardim com uma pequena horta onde começou a querer estar mais presente na rega da mesma, após ter-se falado da importância que a água tinha para o crescimento dos legumes.

“(...) interessou-se por regar o que temos na horta, com um regador.” **EE5**

Reflexão Final

Os dados foram obtidos através de diferentes fontes e, por isso, foi possível a sua triangulação (Bueno & Alves, 2020).

A principal conclusão que se alcança deste exercício investigativo é a que o Diário de Grupo promove a autorregulação da aprendizagem, mesmo no caso de crianças mais pequenas, constituindo uma ferramenta fundamental para a potencialização da autonomia de um grupo de crianças motivadas e com iniciativa.

Desde que incentivada, a criança tem capacidade de adaptação ao meio em que vive e motivação para aprender. Deve, então, o educador criar oportunidades e a utilização de ferramentas e estratégias que potenciem a participação das crianças com o intuito da

promoção e o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem o mais cedo possível, para que estas se tornem mais autônomas e independentes.

Ainda, na educação pré-escolar é importante a existência de um instrumento que permita a identificação das necessidades de cada criança para que o educador possa delinear estratégias que promovam competências autorregulatórias da aprendizagem nas dimensões cognitivo, emocional, social e motivacional. Neste sentido, a CHILD apresenta vantagens pois permite avaliar individualmente cada criança, servindo assim como um instrumento fundamental para a prática pedagógica do educador.

Terminamos com uma ideia de Cury (2007) que refere que o melhor educador não é o que controla, mas o que liberta; não é o que aponta os erros, mas o que os previne; não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir; não é o que observa o que é tangível, mas o que é invisível; não é o que desiste facilmente, mas o que estimula sempre a começar de novo.

Referências Bibliográficas

- Dias, M. (2009). *Comportamentos, Atitudes e Valores dos alunos numa sociedade tolerante*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lda.
- Bennett, D. A. (2001). *How can I deal with missing data in my study? Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25, 464–469.
- Berkowitz, M.W. (1982). Self-control development and relation to prosocial behavior: A response to Peterson. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 223-236.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. Guilford Press.
- Bueno & Alves. (2020). Triangulação Metodológica. INTERIN. (p.193).
- Costa, J. (2006). *Auto-regulação da aprendizagem: Uma experiência na educação pré-escolar*. Tese de Mestrado, área de especialização em Orientação da Aprendizagem. Braga: Universidade Católica.
- Dias, M. (2009). *Comportamentos, Atitudes e Valores dos alunos numa sociedade tolerante*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn selfregulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on selfregulation training programmes. *Educational Research Review*, 1-29.
- Durão, R. L. S. (2010). *Acolhimento aos Alunos Estagiários da Formação Inicial. Uma proposta de Acolhimento e integração*. Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança dia-a-dia. Do berço até à escola primeira*. Climepsi Editores.
- Freire, L. G. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, vol. 14, n.º 2, pp. 276-286. (Acesso em 15 de junho de 2021, Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewFile/115/88>)
- Garcia, S.R (2010). *O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância*. Revista Escola Moderna, nº 36(5.ª Série), 6-19.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores – o lado oculto da organização escolar*. Edições Asa.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99- 136.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Newman, R. (2003). When elementary school students are harassed by peers: a selfregulative perspective on help-seeking. *Elementary School Journal*, 103, 339-355.
- Niza, S. (1991). *O Diário de Turma e o Conselho*. Escola Moderna, 1 (3), 27-30
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a Educação*. Tinta da China.
- Paiva, M. (1995). Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: Freire, M.; Abrahão, M.; Barcelos, A. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 135-153.
- Perry, N., VandeKamp, K., Mercer, L., & Nordby, C. (2002). Investigating teacherstudent interactions that foster self-regulating learning. *Educational Psychologist*, 37, 5-15.
- Piscalho, I., & Simão, V. (2014). Promover Competências Autorregulatórias Da Aprendizagem Nas Crianças Dos 5 Aos 7 Anos – Perspetivas De Investigadores E Docentes. *Revista Interações*, (30), pp. 72–109.
- Piscalho, I, & Simão, V. (2014). Promoção Da Autorregulação da Aprendizagem das crianças: Proposta de Instrumento de Apoio à Prática Pedagógica. *Nuances: Estudos sobre educação*, (p. 172).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2007a). *Auto-regulação em crianças sub10: Projeto Sarilhos do Amarelo*. Porto editora.
- Rosário, P., Costa, J., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, M., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2007b). De Pequeno é que se Auto-regula o Destino. *Educação. Temas e Problemas*, 4, 281-293.
- Santos, K., et al (2020). O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo da revista. *SciELO Brasil*.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading research Quarterly*, 30, 410-441.
- Vieira, F. (2004). O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo. *Escola Moderna*, 20, 5-28.
- Whitebread, D. (2006). Creativity, problem-solving and playful uses of technology: games and simulations in the early years classroom. In M. Hayes, and D. (ed) *ICT in the Early Years*, Open University Press.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.
- MEM (2014). Acedido a 17 de abril de 2021. Retirado de <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

Retrato de uma Pandemia no Jardim de Infância: Perspetivas de Crianças e de Estudantes em Formação Inicial de Docentes

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Jéssica Godinho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
jessica_godinho2@hotmail.com

Sofia Guedes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
sofiaisabelguedes@gmail.com

Nota Introdutória

É consensual que a educação de infância beneficia o percurso educativo das crianças por ser um “espaço” que tem por função a construção de vivências, de interações, de partilha, além de proporcionar o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança. Este artigo resulta dos desafios e oportunidades sentidos por duas estudantes (par pedagógico de estágio) no âmbito da prática supervisionada em educação pré-escolar, do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico de uma instituição de ensino superior politécnico em tempos de pandemia COVID-19. Este estudo exploratório, a partir de narrativas de formação, desenvolveu-se em dois eixos de análise com as seguintes finalidades: estudar as perspetivas das futuras profissionais de educação de

infância sobre o papel que desempenham na vida das crianças em períodos de maior desafio e imprevisibilidade; estudar as perspectivas de 16 crianças sobre a pandemia pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2. Pela análise das narrativas de formação produzidas (re)conhecemos que se vivem tempos em que os/as profissionais tiveram de reinventar estratégias pedagógicas e formas de comunicação, mas também dispuseram de “novos” estímulos à ação reflexiva e à construção do pensamento crítico para um planeamento ponderado e contextualizado. Quanto às crianças, ouvi-las, confirmou a importância de que promover a sua participação e fomentar a discussão para que estas expressem as suas ideias, parecem ser estratégias essenciais para que se sintam confiantes nelas próprias e nos/as outros/as, reunindo-se assim condições essenciais para aprenderem e se desenvolverem.

Os Desafios e Oportunidades para a Educação Pré-escolar no Pós-pandemia

A sociedade não só está em constante mutação, como esta ocorre a uma velocidade cada vez maior. Todos os tempos têm os seus desafios. No início de 2020, fomos surpreendidos por uma pandemia mundial causada pelo surgimento de uma nova doença, a COVID-19, provocada por um coronavírus, o SARS-CoV-2. Esta conjuntura, para além de novos problemas como a gestão global e local, tornou mais evidente todas as dificuldades que já estavam presentes na nossa sociedade (Marques, 2021).

Os bloqueios implementados para controlar a propagação do vírus durante o período de março a junho de 2020 representaram uma interrupção repentina, dramática e inesperada em todos os componentes da vida social e económica que afetaram a vida das crianças e das suas famílias, transformando a experiência educacional destas (Thorn & Vincent-Lancrin, 2021). Subitamente, em poucos dias, o que era considerado impossível tornou-se possível: o espaço intocado da sala de aula deu origem a uma diversidade de espaços de aprendizagem, especialmente em casa; o horário escolar, que não podia ser alterado devido à organização da vida e do trabalho em família, tornou-se volátil; os métodos de ensino centralizados na sala de aula desapareceram e ocorreu uma diversificação de

abordagens, principalmente, por meio de ensino remoto⁶; diferentes procedimentos de avaliação, etc. (Nóvoa, 2022).

O fecho das escolas expôs alguns problemas já conhecidos (a desigualdade de condições e de participação, por exemplo) mas criou, também, muita esperança ao fazer perceber, a todos/as os/as seus/suas agentes, o quanto a comunidade educativa é importante e o quanto todos/as precisamos muito uns/umas dos/as outros/as (Alarcão *et al.*, 2021). Segundo Morgantini e Silva (2021) é, pois, urgente repensarmos as nossas práticas e metodologias, resgatar a nossa humanidade e construir pontes pelo encontro e comprometimento coletivo na transformação social de um mundo mais justo, ético e solidário.

Sempre com um plano flexível, educadores/as e famílias, unidos pelas crianças, tentaram encontrar o equilíbrio para que se vivenciasse esta fase com segurança, tranquilidade e bem-estar, sem perder a oportunidade de continuarem a promover a aprendizagem e o desenvolvimento (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2020). Ou seja, em termos de educação, as lições que começam a emergir desta pandemia destacam a importância dos/as docentes e a construção de novos ambientes educacionais, mais do que as políticas ou as instituições.

É verdade que o século XX foi fértil em debates sobre o futuro da educação e inovações pedagógicas, mas a situação que enfrentamos acelerou essa necessidade de (re)pensar o modelo da escola que havia começado muito antes desta crise (Nóvoa & Alvim, 2020). Inequivocamente, a atualidade já colocava diversos desafios à educação, decorrentes de situações extraordinárias, da globalização e do desenvolvimento tecnológico em aceleração (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho). Conforme alerta o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), quando as crianças crescerem, provavelmente, enfrentarão problemas para os quais os/as docentes ou os livros didáticos podem não ter respostas (OCDE, 2017a). E, hipoteticamente, só

⁶ Tem-se questionado se a experiência que temos tido, na sequência do fecho das escolas, pode considerar-se ensino a distância ou se deve ser apenas considerado ensino remoto pois, na generalidade, o que aconteceu é que se transferiu para o ensino *online* a organização das aulas presenciais (Karakose, 2021). O ensino a distância caracteriza-se por ter uma estrutura flexível e híbrida, de ensino assíncrono e síncrono, o que permite aos/as estudantes fazerem uma gestão pessoal dos momentos de estudo e de aprendizagem. Para além disso, utiliza uma diversidade de metodologias de ensino diferentes das do ensino presencial, com recurso frequente a pequenos vídeos sobre diferentes conteúdos, a textos de apoio escritos propositadamente, a fóruns de discussão, a tecnologia colaborativa para realização de trabalhos online em grupo, etc. (Marques, 2021).

sentirão motivação intrínseca e autonomia quando se sentirem identificados/as com os processos de aprendizagem. Desta feita, proporcionar oportunidades para aprender com as experiências da vida real, no mundo atual (denominado, cada vez mais, *mundo VUCA*⁷), será um meio para desenvolver competências e *insights* para aproveitar novas ocasiões, identificar questões-chave, criar várias respostas para essas contendas e selecionar uma solução que pareça adequada para um determinado contexto. É a reflexão e a reflexividade, em articulação com a nossa visão do mundo, que podem ajudar-nos a viver num *mundo VUCA* e a ultrapassar crises como a da COVID-19 (Alarcão et al., 2021).

A escola deverá preparar pessoas, que serão jovens e adultos/as em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas e para a resolução de problemas ainda desconhecidos (Dumont et al., 2012). Segundo o Banco Mundial, quatro em cada cinco crianças que frequentam atualmente a escola terão profissões que ainda não existem. Metade dos postos de trabalho que hoje conhecemos correm o risco de ser extintos pela automação e pela inteligência artificial, sendo que os/as jovens portugueses estão abaixo do esperado, na utilização das competências necessárias para enfrentar os desafios do dia-a-dia (OCDE, 2018). Em Portugal, entre 10% e 15% dos empregos no setor da indústria deixarão de existir na próxima década, antecipa o Fórum para a Competitividade e, nas contas do Fórum Económico Mundial, num futuro não muito distante, 40% das competências consideradas críticas no mercado de trabalho serão substancialmente diferentes das que hoje nos diferenciam. As questões que se colocam são complexas e exigem ampla discussão e reflexão (Horta, 2013).

Observando a sociedade contemporânea, interrogamo-nos.

Quais os desafios que se colocam à educação, à escola e aos/as docentes do século XXI, numa sociedade global, incerta, em transformação, onde o social toma novas proporções e definições, onde as tecnologias ganham novo espaço e a relação educativa se transforma? **Que escola temos? Que escola queremos?** Qual deverá ser o perfil dos/as aprendentes no final dos atuais 12 anos de escolaridade obrigatória em termos de princípios, valores e competências? Estaremos a preparar cidadãos/ãs para o mundo em que vivemos, ou estaremos estacionados/as no século XX, adaptando modelos do século

⁷ As iniciais de volatilidade (*volatility*), incerteza (*uncertainty*), complexidade (*complexity*) e ambiguidade (*ambiguity*) formam um conceito para traduzir as transformações do mundo atual (Bennis & Nanus, 1985).

XIX? Como inovar em educação e como educar para a inovação? Qual deverá ser o perfil dos/as docentes e como formá-los/as? Qual o papel das crianças?

Os primeiros anos são cada vez mais vistos como o primeiro passo na aprendizagem ao longo da vida e a educação pré-escolar é, particularmente, um componente-chave deste percurso. As trajetórias educativas de qualidade aumentam a probabilidade de que os impactos positivos da aprendizagem e dos cuidados iniciais durem ao longo da vida e devem, para tal, ser bem preparadas e centradas na criança, geridas por docentes que colaborem entre si, orientados/as por um currículo apropriado e alinhado (OCDE, 2017b). Parece evidente que é necessário criar oportunidades de realização no contexto educativo, a par da família e comunidade, ajudando os/as aprendentes a autorregular a sua aprendizagem e a desenvolver com intencionalidade competências que lhes permitam lidar com adversidades e consigam responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de transformações aceleradas.

Se cabe aos/às docentes essa responsabilidade de desenvolverem processos pedagógicos que conduzam à melhoria do ensino e da aprendizagem, surgem, necessariamente, algumas questões, sobretudo, neste contexto pandémico.

Que espaços/áreas existem na sala? Que oportunidades de aprendizagem são proporcionadas pelas diferentes áreas e materiais? Como e por que foram evoluindo ao longo do ano? Qual o contributo e participação das crianças para essa evolução? Como é organizada a rotina diária, semanal e anual? Como é organizado o grupo? Como é que estes diferentes momentos contribuem para as aprendizagens das crianças? Qual o papel do/a docente nesses diferentes momentos e na promoção das aprendizagens que proporcionam? Que grau de liberdade é oferecido à criança quotidianamente? Como se apoiam as escolhas das crianças? Como se promove a autonomia das crianças? São respeitadas as suas opções, integrando os seus interesses? São dadas sugestões que permitam alargar as suas propostas? Será que tornam frequentes as iniciativas que levam a criança a agir? Têm interesse em partilhar diferentes assuntos com as crianças, levando-as a comunicar e a refletir, ou esperam passivamente pelas perguntas das crianças? As crianças têm espaço para experimentar?

As políticas nacionais e internacionais tendem na valorização de perspetivas que conferem mais centralidade à escola e à sala de aula, por um lado, e destacam a importância da inovação pedagógica e flexibilização curricular, por outro. Deste modo,

incentivam-se cada vez mais projetos nas escolas com base em questões concretas e que reflitam novos aspetos organizacionais, curriculares e psicopedagógicos.

Considerando a aprendizagem um conceito ativo e multidimensional, os processos envolvidos requerem que o/a aprendiz esteja consciente da sua utilização e mobilize aspetos cognitivos, metacognitivos, praxiais, motivacionais e emocionais em função dos seus objetivos de aprendizagem. A promoção destas competências são uma base para garantir o desenvolvimento efetivo de uma pedagogia diferenciadora e inclusiva, uma gestão flexível do currículo centrada nas características da criança e a partir da sua participação.

Cada vez mais a criança desempenha, ou deverá desempenhar, um papel importante nos seus processos e produtos de aprendizagem. Os/As docentes deverão, assim, desde os anos iniciais de escolaridade, criar oportunidades e ambientes favoráveis com vista a estimular as competências que lhes permitam ter um papel ativo e construtivo (Piscalho, 2020).

O Presente Estudo

Este estudo procurou: a) estudar as perspetivas de futuras profissionais de educação de infância sobre o papel que desempenham na vida das crianças em períodos de maior desafio e imprevisibilidade; b) estudar as perspetivas das crianças sobre a pandemia pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2.

Método

A investigação inscreve-se no âmbito da educação pré-escolar e enquadra-se na formação inicial de educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB. Trata-se de um estudo exploratório de cariz qualitativo, orientado por uma epistemologia interpretativa, partindo da observação e, particularmente, incidindo nas narrativas de formação.

Participantes e contexto

Este estudo desenvolveu-se com um par pedagógico de futuras docentes que frequentavam o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico numa escola superior de educação e que, no momento da investigação, realizavam o estágio em contexto de jardim de infância com um grupo de dezasseis crianças dos 3 aos 6 anos.

Narrativas de formação como instrumento

Os seres humanos são naturais contadores de histórias e o estudo dessas histórias revela como experienciam e refletem sobre as suas vidas (Nelson, 2000).

As narrativas, especificamente as narrativas de formação, como processo de reflexão pedagógica permitem ao/à futuro/a docente esmiuçar os seus processos de ensino e de aprendizagem e perceber as razões que os/as levam a agir de determinada maneira. À medida que conta uma determinada situação, compreende as causas e consequências de atuação, cria novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. Têm, por isso, uma dimensão formativa importante já que permitem compreender mais claramente os mecanismos que o/a movem na sua prática e um entendimento mais complexo dos processos autorregulatórios da aprendizagem (Josso, 2006; Piscalho, 2020).

O estudo das trajetórias de formação pelo meio de narrativas permite interpretar e compreender melhor as lógicas que orientam os processos dos/as participantes, bem como o sentido que lhes atribuem, levando a dados sobre os fenómenos inacessíveis por outras técnicas. A narrativa de formação poderá ser também usada como um processo de interação, que proporciona ao/à futuro/a docente um maior conhecimento de si próprio/a, pela reflexão sobre o efeito que as suas atitudes provocam nos/a outros/as, ao mesmo tempo em que obriga a equacionar aprendizagens, a reconhecer limites pessoais e a redefinir modos de agir (Galvão, 2005).

A análise de narrativas orais e escritas é, segundo Cortazzi (1993) uma metodologia possível para o conhecimento da cultura, experiência e crenças docentes. As narrativas permitem não apenas estudar o desenvolvimento profissional e conhecer os processos através dos quais os/as docentes adquirem conhecimentos profissionais, mas também pensar sobre o ensino e tomar decisões para usar na sala de aula, sendo que constituem um instrumento útil de auto e heteroformação, desenvolvendo capacidades de análise e reflexão sobre a prática e favorecendo a interpretação desta à luz da teoria.

Os episódios curtos narrados pelos/as docentes em exercício e futuros/as docentes referem fenómenos e acontecimentos que ocorreram na ou a partir da situação de ensino e configuram por vezes incidentes a que chamaremos significativos (Estrela, 1994). A brevidade destes episódios significativos permite facilmente obter uma grande quantidade deles que relatam algo particular quando, realmente, se referem a questões gerais e universais (Van Manen, 1989).

Procedimento de recolha de dados

O processo iniciou-se com a elaboração de uma chuva de ideias com as conceções partilhadas pelas crianças sobre a pandemia. Seguiram-se a realização de desenhos e o diálogo sobre estes.

“Agora que já falámos um pouco sobre o que sabem sobre o coronavírus queremos que desenhem o seu aspeto e, se conseguirem, pensem em alguma forma de proteção para não apanharmos o vírus ou algo que imaginam que o pode matar”. [estagiária A]

Segundo Martins (2012), esta metodologia é um instrumento valioso e que demonstra o quanto a arte, como forma de expressão, favorece a ampliação da criatividade e da espontaneidade na ação das pessoas. O desenho, como linguagem, proporciona à criança oportunidades que lhe possibilitam a expressão, aqui e agora, dos seus sentimentos a respeito de algo (Possa & Vargas, 2014).

Os desenhos foram o "aquecimento" para uma reflexão mais ampliada e detalhada sobre as necessidades e desejos das crianças. A etapa seguinte, de elaboração dos registos no verso do desenho, favoreceu o aprofundamento dessa reflexão. Associarmos o diálogo, traduz-se numa estratégia pedagógica que possibilita à criança ser ativa, participativa e dar voz às suas visões de mundo baseadas nas experiências vivenciadas (Rosado & Campelo, 2011).

“Esta escuta sobre o que as crianças sentiam e pensavam, resultou, posteriormente, na criação de projetos de trabalho, potenciando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integraram as suas experiências e informações.” [estagiária B]

De assinalar que, relativamente à especificidade da pesquisa narrativa de formação, inspiradora de cuidados, cumpriu-se a dimensão ética da pesquisa que envolve, em

primeira instância, a negociação do processo com as participantes envolvidas, explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa; devolução do trabalho e, conseqüentemente, revisão e autorização para utilização da narrativa (Souza, 2006). A confidencialidade dos dados dos/as intervenientes foi assegurada.

Procedimento de tratamento de dados

Optou-se pela análise de conteúdo às narrativas para captação de ideias e significados, permitindo analisar, categorizar e interpretar o conteúdo de cada mensagem decorrente (Bardin, 1977; Coutinho, 2011).

Realizou-se uma leitura flutuante do material, formularam-se os objetivos, identificaram-se os indicadores que orientaram a interpretação de forma a compreender o lugar atribuído às perspectivas sobre a pandemia pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2. A estratégia seguida desenvolveu-se de acordo com o princípio indutivo. Este princípio não admite a existência de categorias preestabelecidas - a estratégia de análise qualitativa clássica.

Resultados

O olhar das crianças na resposta à COVID-19

É importante dar voz a cada criança e respeitar os seus interesses e aptidões, por forma a construir percursos curriculares que aumentem a sua participação e lhes possibilitem experienciar o sucesso educativo e pessoal (Ministério da Educação/Direção Geral Educação, 2020).

Considerar as crianças agentes implica que os/as docentes tenham a capacidade de efetivamente as ouvir e requer que essa audição tenha implicações na prática pedagógica. Os jardins de infância podem, assim, organizar projetos que valorizem a expressão das crianças relativamente às vivências e aprendizagens que fizeram com a pandemia, num exercício que permita abordar um processo que afetou de modo particular as mais novas.

A COVID-19 não deve ser evitada nas conversas. As orientações do Ministério de Educação foram no sentido de reforçar a importância de dialogar com as crianças acerca das alterações das suas rotinas e ouvir as suas opiniões e sugestões (Ministério

da Educação/Direção Geral Educação, 2020). Neste sentido, o processo de questionamento às crianças sobre o que pensam da pandemia relevou uma diversidade de opiniões.

Elencamos alguns temas que foram explorados e que contemplam as vozes infantis, discutindo os aspetos que foram mais frequentes e/ou que consideramos mais relevantes, como podemos constatar no seguinte mosaico:

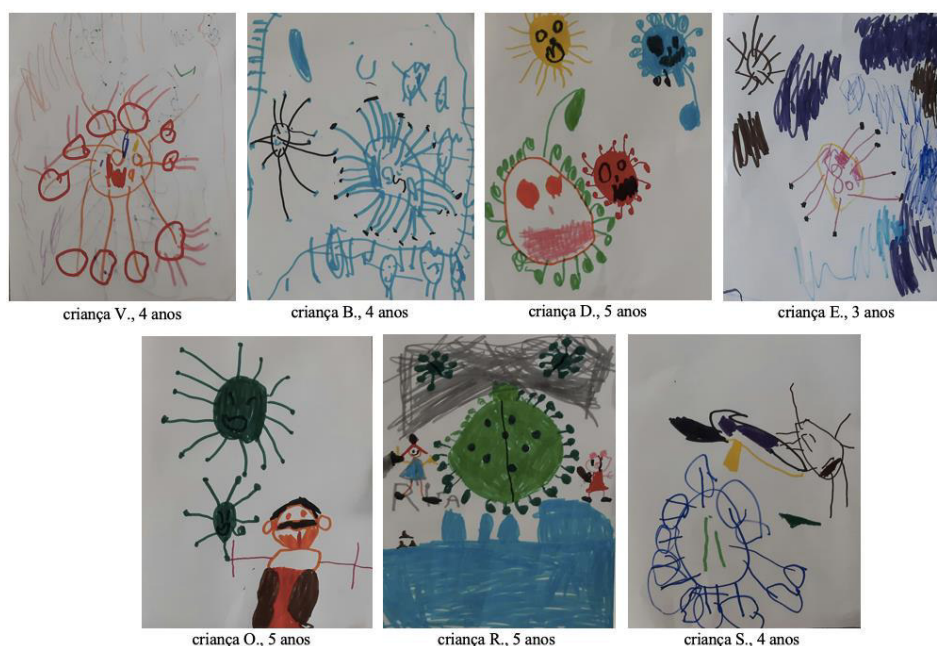


Figura 1. Exemplos dos desenhos das crianças.

- *Chama-se pandemia porque é no mundo todo. [criança X., 6 anos]*
- *Temos que lavar as mãos para os vírus fugirem. [criança M., 4 anos]*
- *Os vírus não gostam de sabão. [criança S., 3 anos]*
- *O vírus é muito mau. [criança C., 3 anos]*
- *Um beijo na boca pode não ser uma coisa boa... é amor, mas quando se beijam passam os vírus um para o outro. [criança X., 6 anos]*
- *Eu gostava de matar o coronavírus para que ele desaparecesse do mundo. [criança J., 4 anos]*
- *Para nos proteger temos de usar máscara e álcool. [criança I., 4 anos]*

- *Tens de usar máscara para não espalhares os vírus todos. [criança N., 5 anos]*
- *O vírus veio da China. [criança A., 5 anos]*
- *O coronavírus é muito perigoso. [criança M., 4 anos]”*

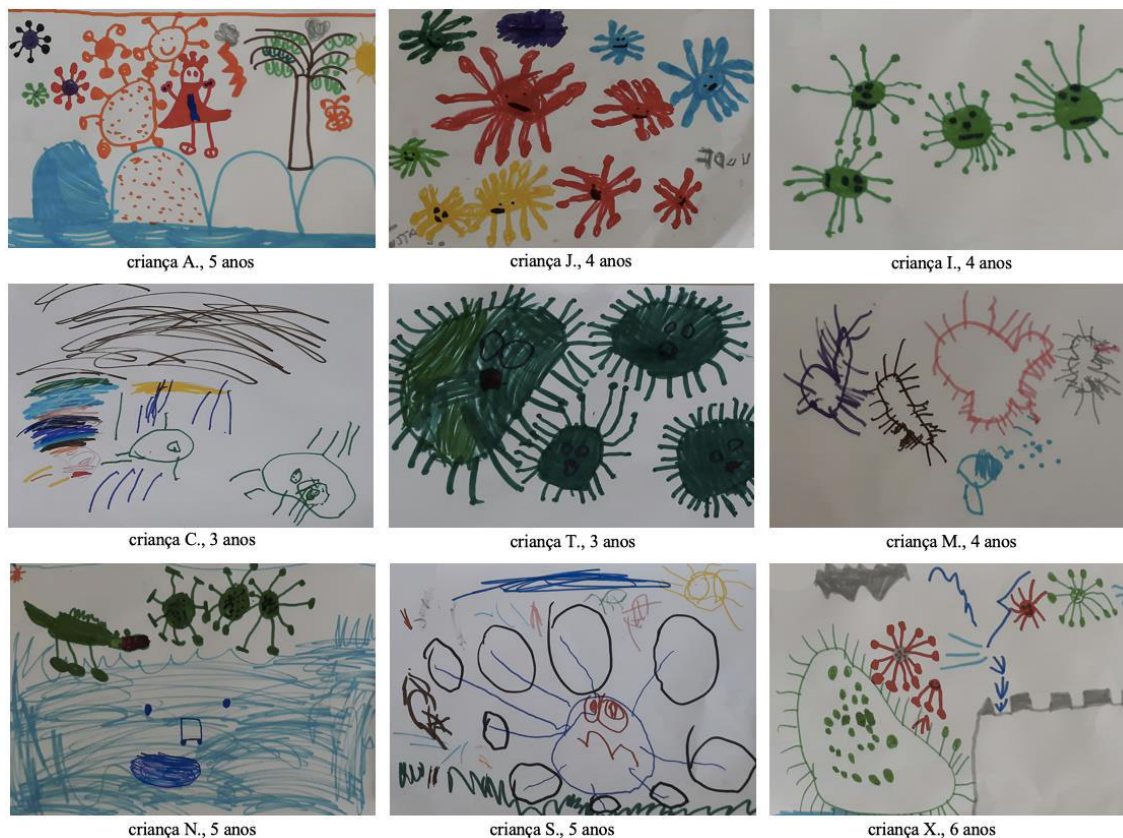


Figura 2. Exemplos dos desenhos das crianças.

A COVID-19 confrontou-nos com a enorme vulnerabilidade do ser humano e com a importância dos (des)equilíbrios que vamos criando. Mostrou-nos, também, que, embora o risco faça parte da vida, todos/as devíamos conhecer as nossas forças e as nossas fragilidades, a forma como lidamos com as adversidades, os apoios de que necessitamos e aqueles que são inúteis, pois é nesse equilíbrio dinâmico que reside a nossa vulnerabilidade (Alarcão et al., 2021).

Quando questionadas sobre como podemos combater o novo coronavírus, SARS-CoV-2, apoiadas no desenho que realizaram, eis algumas das verbalizações das crianças:

“– Eu desenhei o coronavírus numa ilha e um rei que está a usar máscara para se proteger. O rei vai matá-los. [criança A., 5 anos]

- *O crocodilo vai comer o coronavírus e matá-lo. [criança N., 5 anos]*

- *Esta parte azul do desenho é a água, a Peppa Pig é mágica e vai ajudar a combater o coronavírus. Ele vai morrer afogado. [criança R., 5 anos]*

- *O coronavírus vai ser atacado e cair num castelo, perto da água. [criança X., 6 anos]*

- *Vou matar o coronavírus com um martelo gigante para ele desaparecer do mundo. [criança J., 4 anos]*

- *Este senhor que desenhei está a utilizar máscara para se proteger do vírus. [criança M., 5 anos]*

- *Os vírus vão atacar-se entre si. [criança D., 5 anos]”*

A existência de uma ameaça externa, democrática, desconhecida e difícil de controlar - como a COVID-19 - pode até ser vista como uma experiência promotora da empatia. Criar oportunidades de partilha e de construção de conhecimento em comunidade em torno do “*novo normal*” (emoções, preocupações, necessidades, ...) parece afigurar-se como o caminho a seguir (Alarcão et al., 2021).

De facto, o futuro pós-COVID-19 devia estar a ser mais pensado, mais refletido, mais debatido entre todos/as, e as crianças não são exceção. Não a partir do que cada um/a, com mais ou menos suporte científico “acha”, mas a partir da identificação dos riscos que existem e que podemos correr, dos fatores de proteção, das vulnerabilidades individuais e coletivas e da projeção de planos de prevenção e redução de riscos bem como de potenciação do desenvolvimento e equilíbrio de todo o ecossistema em que existimos (Marques, 2021).

Num mundo global, os desafios são mais exigentes, assim a interação e a participação das crianças tem particular relevo e pertinência porque promovem a aquisição de novos conhecimentos gerais, os quais são adquiridos pelas experiências conjuntas. A troca de ideias entre as crianças é importante para a evolução enquanto ser ativo e social. Para uma

melhor aprendizagem é importante que as relações criança/criança, criança/adulto sejam sustentadas e nunca desvalorizadas, pois mesmo que se pense que o ser humano é individual, tudo aquilo que ele constrói será a partir da sua relação com o outro (Lopes et al., 2021).

O olhar das futuras profissionais de educação na resposta à COVID-19

Segundo as participantes, o jardim de infância é responsável pela garantia dos direitos das crianças e no apoio às suas famílias. Realçam-se os direitos de proteção (contra a discriminação, o abuso, a exploração, etc.), de provisão (saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura) e de participação (ser ouvida, ter acesso à informação, liberdade de expressão e opinião), que privilegiadamente se conjugam no direito a brincar, a ter experiências ricas e diversificadas e relações significativas com adultos e outras crianças. Os/As seus profissionais têm, igualmente, uma centralidade na ecologia da infância, ao promover a articulação entre os contextos familiares e os contextos sociais, culturais e comunitários, com implicações diretas nas suas vidas e na das crianças, mobilizando de forma integrada os recursos necessários para garantir a sua qualidade.

“O jardim de infância deve criar oportunidades para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, portanto, deve ser um lugar de bem-estar, de acolhimento, de interação socioemocional e de brincar. Um espaço de conforto que transpire segurança e que se afirme como lugar de pertença, de experiência, que garanta o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Um espaço que privilegie a relação das crianças com o exterior e com a natureza.”
[estagiária B]

A inesperada situação pandémica obrigou as escolas a enfrentarem circunstâncias nunca vividas anteriormente, interrompeu uma rotina que tem sido assumida como “normalidade” e ofereceu ao mundo uma possibilidade para se repensar (Alarcão et al., 2021). Exigiu-se uma resposta rápida pondo à prova as suas capacidades de organização, adaptação e de flexibilidade a uma nova realidade ou comumente apelidada de nova normalidade. Estas

saíram, maioritariamente, reforçadas, tendo dado provas inequívocas de elevada eficiência e resiliência (Ribeiro et al., 2021).

A pandemia provocada pela Covid-19 veio desafiar-nos a pensar estratégias educativas inovadoras que resistiam em ser testadas (Alarcão *et al.*, 2021). De seguida, centramo-nos nos desafios e oportunidades enunciadas pelas participantes nas suas narrativas.

Desafios no jardim de infância em tempo de pandemia

A situação provocada pela COVID-19 exigiu respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter uma certa “continuidade educativa”, para não cortar todos os laços com as crianças e para proteger a saúde pública (Nóvoa, 2021).

“Foi-nos pedido, neste momento de grande complexidade, um profissionalismo e discernimento especialmente exigentes, quando não podemos perder de vista que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças se realizam na sua interação com as pessoas e com os materiais.” [estagiária B]

O/A educador/a de infância deve observar, planejar, agir, avaliar e ter presente que a estabilidade de uma rotina educativa proporciona à criança segurança e capacidade para gerir o seu tempo de forma a saber o que faz e o que possivelmente vai fazer a seguir (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

“Senti que o planeamento foi muito refletido e contextualizado para conseguir encontrar estratégias que transmitissem calma e segurança às crianças e que, simultaneamente, promovessem momentos estimulantes de desenvolvimento e aprendizagem.” [estagiária A]

Os desafios que envolveram o período de quarentena foram de diferentes ordens: manter-se próximo das crianças e, naturalmente, apoiar as famílias, criando oportunidades para que as crianças possam manifestar-se a respeito dos seus sentimentos, viabilizar formas para que possam brincar, criar espaço de produção simbólica e, em alguma medida, que lhe seja preservada uma certa visão de futuro.

“Uma das nossas maiores dificuldades perante esta nova realidade foi o facto de termos de realizar atividades a distância durante o fecho dos jardins de infância, uma vez que nem todas as crianças participavam ou tinham o apoio necessário durante a realização das mesmas. Verificamos que não havia igualdade de oportunidades e participação, ou seja, a pandemia reforçou algumas desigualdades. E, por exemplo, sempre que se regressava de uma quarentena era necessário detetar, novamente, as maiores dificuldades e o que as crianças aprenderam ou não durante esse período de “ausência” física.” [estagiária B]

No retorno às atividades presenciais, tais desafios mantiveram-se e acresceram outros, como: a harmonização entre as exigências sanitárias e as dimensões do trabalho pedagógico, a readequação dos ambientes e temporalidades, as repactuações de cuidado coletivo entre família e escola, etc. (Fochi, 2021).

O conceito de distanciamento físico, por exemplo, foi de difícil entendimento para as crianças, contudo, a tutela realçou que **não de devia perder de vista a importância das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças** e a garantia do seu direito de brincar (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2020).

“Foi muito difícil incutir nas crianças a distância nos momentos de brincadeira livre, pois não compreendiam porque não podiam estar agarradas ou dar beijinhos. O mesmo acontecia quando pedíamos que se sentassem nos seus lugares ou para evitarem utilizar os materiais de outras crianças. Aprendemos, no nosso percurso académico, que a proximidade é normal nestas faixas etárias, que as crianças gostam de interagir e partilhar o que aprendem e o que imaginam com o outro e, agora, tínhamos de as alertar para o distanciamento. Optamos por atividades onde a partilha de objetos fosse residual e com uma gestão de grupos mais pequenos. Ainda, assim, lembrávamos a desinfeção das mãos antes e depois do manuseamento dos materiais utilizados.” [estagiária A]

Quanto à distância social e aos uso de equipamentos de proteção como as máscaras, (estas foram utilizadas apenas pelo pessoal docente e não docente), parecem contribuir para atrasos no desenvolvimento cognitivo, linguístico e até motor nas crianças mais pequenas cuja aprendizagem se baseia em grande parte na leitura do rosto dos adultos (Cheng *et al.*, 2020; Jakubiak & Feeney, 2016).

“A comunicação com as crianças devido ao uso de máscaras, por vezes, foi um desafio, uma vez que estas não conseguiam ver as nossas expressões faciais, nem perceber bem o que eu dizia. No entanto, sempre que possível afastava-me do grupo e baixava a máscara para demonstrar como articulava essa palavra e possibilitar a leitura labial ou pronunciava as palavras com mais calma e de sílaba a sílaba.” [estagiária B]

De salientar que, o período de ensino remoto ajudou a uma “desocultação” das desigualdades sociais e ao reforço de desigualdades previamente existentes (ao nível dos equipamentos, do acompanhamento escolar, das refeições, das entidades de referência a instituições de proteção, de atividades extracurriculares); a um aumento da visibilidade e importância do trabalho docente junto das famílias; a uma intensa discussão do papel da educação na redução da pobreza e exclusão social; e à necessidade de ver a criança para lá do aprendiz em contexto escolar (Diogo *et al.*, 2021).

“O dia-a-dia no jardim de infância durante a pandemia tornou-se mais desafiante. Foi possível reconhecer o papel fundamental que os profissionais de educação de infância desempenham na vida das crianças e famílias. Num período como este, de tamanha imprevisibilidade, tivemos de mobilizar múltiplas competências (p.e. flexibilidade, criatividade, trabalho de equipa).” [estagiária A]

Oportunidades no Jardim de Infância em tempo de pandemia

Com este acontecimento, em poucos meses, deram-se transformações que, na normalidade dos tempos, teriam demorado décadas. A COVID-19 deu um grande impulso a tendências que se apresentam, agora, como uma “inevitabilidade” para o futuro. Mas, segundo Nóvoa (2022), é preciso olhar para a história da educação, compreender a espessura do presente e agir pela construção de uma outra escola, não pelo seu desaparecimento.

“Esta pandemia trouxe alguns aspetos positivos, tivemos que nos adaptar face aos novos desafios, (re)pensar as estratégias, tentarmos inovar a partir do que já fazíamos e sabíamos...” [estagiária A]

Tratou-se, pois, de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para que todas as crianças aprendessem, isto é, para que se produzisse uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes, em conjunto e/ou individualmente, e que permitissem desenvolver as competências-chave ao longo da trajetória educativa.

Neste sentido, as participantes alertam para o facto de o processo educativo dever basear-se não tanto na transmissão de conhecimentos e informações, mas mais em orientar e facilitar a formação do pensamento e a ação do/da cidadão/ã continuamente, com vista a promover a autorregulação das aprendizagens.

“A nossa sala já tinha, previamente, os lugares e materiais marcados para cada criança. O que alterámos foi termos um maior cuidado na organização do ambiente educativo, no que respeita a acautelarmos os materiais separados de cada criança. Esta realidade contribui para que estas mesmas conseguissem distinguir melhor o que é de cada uma. Ao utilizarem o material individualizado desenvolveram o sentido de pertença e autonomia e adquiriram alguns conceitos, como o tempo e o espaço.” [estagiária A]

“Outro aspeto positivo que surgiu com a pandemia foi o registo individual do estado do tempo num calendário. Cada criança passou a ter o seu, mas hoje em dia acredito que é uma boa forma de todos perceberem em que dia realmente se encontram e se familiarizem com os números dos dias.” [estagiária B]

Foi, ainda, destacada a importância de diferenciar, sempre que possível, a abordagem à aprendizagem de cada criança, respeitando o desenvolvimento individual, potenciando-o. As participantes salientaram a necessidade de criar oportunidades efetivas para que a criança se torne autónoma. Assim, a motivação aumentará porque a criança acredita que tem poder de decisão, é responsável, domina as suas ações e é capaz de controlá-las.

Algo que se revelou uma oportunidade, relacionou-se com o envolvimento das crianças na prevenção e contenção da propagação do COVID-19 (e outros vírus).

“Um aspeto que melhorou, tendo em conta o que verifiquei nos estágios realizados antes e depois da pandemia, foi a higienização dos materiais. As crianças tinham acesso a tudo o que pretendiam utilizar e no fim do dia a auxiliar de educação realizava a devida higienização dos mesmos.” [estagiária B]

O sentido de responsabilidade no que se refere à higiene foi um aspeto que observei ser uma oportunidade de aprendizagem das crianças, visto que foi promotor de autonomia. A lavagem ou desinfeção das mãos depois de realizarem alguma tarefa, a chamada de atenção ao adulto se, porventura, este se esquecia de colocar a máscara em algum momento, a troca de calçado... foram oportunidades criadas pelas necessidades decorrentes desta pandemia.” [estagiária B]

“As crianças ganharam hábitos de higiene regular como medida de prevenção do vírus, como lavar/desinfetar as mãos várias vezes ao dia, aprenderam a manusear a máscara e a perceber a razão desta ser necessária e a forma correta de tossir/espirrar. Para além disso, os materiais também passaram a ser desinfetados diariamente, o que permitiu que as crianças os utilizassem sempre que quisessem, em segurança.” [estagiária A]

Estes hábitos devem ser trabalhados em atividades contextualizadas, tendo em conta as necessidades específicas das crianças (língua, capacidade ou idade): promover bons comportamentos de saúde, como tapar o rosto quando tossir ou espirrar com o cotovelo e lavar as mãos com frequência; cantar músicas enquanto se lava as mãos para praticar a duração recomendada de 20 segundos; desenvolver formas de monitorizar a lavagem das mãos e recompensar a lavagem frequente das mãos; usar bonecos para demonstrar sintomas (espirros, tosse, febre) e o que fazer se eles se sentirem doentes e como os confortar (cultivando empatia e comportamentos de cuidado seguros); solicitar às crianças que se afastem umas das outras, através de jogos, como o esticar os braços ou "bater as asas" sem tocar nos/as colegas (UNICEF, 2020).

Os longos períodos de tempo passados em espaços fechados, pouco ventilados e com reduzida possibilidade de garantir distâncias de segurança, levaram muitos contextos a desenvolverem atividades e aulas ao ar livre, repensando métodos de ensino e modos de organização do tempo e espaço (Bento, 2020).

“O facto deste jardim de infância se situar num meio rural, permitiu que as crianças, quando se encontravam a brincar no espaço exterior, tivessem a oportunidade de comunicar e interagir com as pessoas que iam passando perto das grades.” [estagiária A]

A realidade pandémica, segundo as participantes, teve impacto no direito à saúde, educação e na vivência em sociedade, envolvendo prejuízos dos direitos das crianças que devem ser minimizados com o regresso do ensino em moldes presenciais, pelo importante papel que o contacto com os/as educadores/as e com outras crianças tem no desenvolvimento psicomotor de competências básicas.

Os sistemas educativos mais resilientes foram os que estiveram mais envolvidos com as famílias e comunidades (UNESCO, 2020).

“A relação com os pais passou a ser mais reduzida, estes não podiam entrar na instituição e participar diretamente nas atividades, mas não deixou de existir. Passou a ser mediada pelo computador e telemóvel. Curiosamente, tudo decorreu de uma forma pacífica e até permitiu que alguns pais mais envergonhados ou ocupados, interagissem mais com os profissionais e acompanhassem mais facilmente o que estava a ser desenvolvido, através da partilha constante de fotografias das crianças, por exemplo.” [estagiária B]

“Como a relação com a comunidade esteve mais comprometida devido à gravidade da situação pandémica, não tivemos oportunidade de realizar nenhuma saída ao exterior com as crianças, mas foram arranjas formas de continuar a oferecer experiências desta natureza, pois era algo bastante comum antes da pandemia. Algumas atividades que pareciam ser impossíveis de realizar, como por exemplo assistir a uma peça de teatro, realizaram-se a distância, por meio da utilização de plataformas digitais como o Zoom.” [estagiária B]

As participantes também mencionaram que o mais importante é a construção de ambientes de aprendizagem coerentes, que permitam concretizar o envolvimento e participação, a valorização da exploração e curiosidade, as aprendizagens cooperativas, o currículo integrado e multitemático, a diferenciação pedagógica, etc.

“... neste período fui apercebendo-me que as iniciativas tomadas, por docentes e por escolas, foram capazes de reinventar a pedagogia e os ambientes de aprendizagem, entre o que são as dimensões públicas e comuns da educação.” [estagiária B]

As políticas educativas devem, assim, direcionar-se para o aumento da capacidade de resposta e da resiliência dos sistemas educativos para que se aproveite a variedade de abordagens que existe nos sistemas para aumentar a sua maleabilidade e torná-los mais sustentáveis, em face de alterações inesperadas, diminuindo eventuais falhas e desigualdades de aprendizagem (OCDE, 2020).

Discussão e Conclusões

“A escola na escola é melhor do que a escola em casa e do que a escola digital.”

François Dubet (2020, p. 111)

A pandemia COVID-19 e as suas diversas vagas, a dificuldade em dominá-la, as consequências que já tem nas nossas vidas pessoais e coletivas, desde logo na área da saúde e da educação, mas também o seu impacto nos setores, económico, social, político

e cultural, obrigam-nos a refletir e a pensar que mundo queremos ajudar a construir (Marques, 2021).

“Com esta reflexão (re)conhecemos particular importância à Educação de Infância e aos seus mecanismos de trabalho no desenvolvimento integral das crianças, outorgando-lhe, assim múltiplos desafios nas suas (pré)ocupações pedagógicas.” [estagiária A]

Nestes tempos incertos as crianças, naturalmente, expressaram a alegria, a tristeza, o entusiasmo, o desafio, a insegurança, a empatia, reforçando a tônica de que o apoio e segurança transmitidos pelo/a adulto/a de referência são determinantes para que se sintam confiantes nelas próprias e nos/as outros/as, reunindo-se assim condições essenciais para aprenderem e se desenvolverem. Portanto, é necessário continuar a dialogar, defender e a garantir os seus direitos. Assumir uma perspetiva educativa e pedagógica, que considera a criança mais além da sua função de filha/o e de aprendente, que valoriza o que diz e faz, os seus saberes, valores e competências, não só é necessário, mas também é urgente. Considerar as crianças como agentes, dotadas de pensamento reflexivo e crítico; como seres inteligentes, social e culturalmente competentes e com capacidades de realização, dotadas de emoções à luz das suas próprias evidências e vivências; como membros da comunidade, implica que a sua ação, vez e voz se considerem no quotidiano do jardim de infância.

As mudanças inerentes aos desafios contemporâneos que se colocam à educação de infância exige, assim, um reajuste na adaptação da formação inicial de professores e educadores de infância, corroborando a perspetiva de Day (2004) ao relevar sobre a importância da formação inicial de professores e educadores entendendo-os como “o trunfo mais importante na realização da visão de uma sociedade de aprendizagem justa e democrática” (p. 32).

Creemos, desta forma, que a formação no âmbito da educação de infância deve representar a maior diversidade possível, assumindo o seu carácter inacabado e, por conseguinte, o imperativo de se procurar sempre dar resposta aos desafios que vão surgindo ao longo da carreira profissional. Sai reforçada a convicção da necessidade de instituições capazes, com ambientes de aprendizagem coerentes centrados nas crianças e nos seus direitos, e nos/as adultos/as que com elas os fazem cumprir; de políticas públicas integradas, centradas nas crianças e suas famílias, e em dimensões estruturais e de vida das pessoas; em práticas participativas com crianças, com potencial transformador das suas realidades

e das comunidades em que vivem; e na necessidade de mobilização de equipas multidisciplinares em contexto escolar/comunitário largamente evidenciada com a crise pandémica (e.g. saúde mental das crianças).

Em suma, a voz das crianças é a possibilidade e o direito de estas terem oportunidade de exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e estimulada em todas as opções que lhes digam respeito. São várias as dimensões transversais da voz: como instrumento de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotoras de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania. Certamente que a forma como as comunidades e a sociedade olham para a opinião, a participação e a voz das crianças se articula com a recetividade que esta voz tem no sistema educativo e nas escolas em particular (Conselho Nacional de Educação, 2021).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, M., Fernandes, J., Gaspar, J., & Teixeira, F. A. (2021). *Desafios da Educação em tempos de (pós) pandemia: o Contributo Ubuntu*. Coordenação José Luís Gonçalves Madalena Alarcão. Instituto Padre António Vieira. ISBN 978-989-54873-3-2
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior* (1ª edição). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/29220>
- Cheng, T.L., Moon, M., Artman, M. et al. (2020). A encurralar a rede de segurança para crianças na pandemia da COVID-19. *Pediatr Res*, 88, 349-351.
- Conselho Nacional de Educação (2021). *Estudo “Efeitos da Pandemia COVID-19 na Educação: Desigualdades e medidas de equidade*. CNE. 23-11-2021.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. The Falmer Press.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Day, C. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. McGraw-Hill.
- Diogo, F., Sarmiento, M., & Trevisan, G. (2021). Transformações e persistências da pobreza infantil em Portugal e na EU. In Tomás, C.; Trevisan, G. (orgs).

- Sociologia da Infância em Portugal. Memórias, Encontros e Percursos*. APS - Associação Portuguesa de Sociologia (no prelo).
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.). (2012). *The nature of learning: Using research to inspire practice - Practitioner guide from the innovative Learning Environments Project*. Centre for Educational Research and Innovation.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Fochi, P. (2021). Atas congresso internacional do OFEI | 24, 26 e 28 maio 2021. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti . ISBN: 978-989-54506-8-8 (pp. 8-9)
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Pp. 123.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Revista Ciência & Educação*, 11(2), 327-345. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>
- Horta, M. J. (2013). *A formação de professores como percurso para o uso das TIC em actividades práticas pelos alunos na sala de aula* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8007>
- Jakubiak, B. K., & Feeney B., C. (2016). Affectionate touch to promote relational, psychological, and physical well-being in adulthood: a theoretical model and review of the research. *Personal. Soc. Psychol. Rev.*, 21, 228–252. (10.1177/1088868316650307)
- Josso, M. C. (2006). Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In E. C. Souza, & M. H. M. B. Abrahão (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp. 21-40). EDIPUCRS/EDUNEB.
- Karakose, T. (2021). The impact of the COVID-19 epidemic on higher education: Opportunities and implications for policy and practice. *Educational Process: International Journal*, 10(1), 7-12. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2021.101.1>
- Lopes, S; Azevedo, M., & Marchão, A., 2021. *Atas Congresso Internacional do OFEI | 24, 26 e 28 maio 2021*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti . ISBN: 978-989-54506-8-8 (pp. 68-72)
- Marques, R. (2021). *Desafios da Educação em tempos de (pós) pandemia: o Contributo Ubuntu*. Coordenação José Luís Gonçalves Madalena Alarcão. Instituto Padre António Vieira. ISBN 978-989-54873-3-2
- Martins, D. (2012). *Arte-terapia e as potencialidades simbólicas e criativas dos mediadores artísticos*. Tese de Mestrado em Educação Artística. Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas Artes.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2020). *Referencial Escolas – Controlo da transmissão de COVID-19 em contexto escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Morgantini, J., & Silva, S. (2021). *Justiça Restaurativa na Educação: criando relações de parceria*. In *Desafios da Educação em tempos de (pós) pandemia: o Contributo Ubuntu*. Coordenação José Luís Gonçalves Madalena Alarcão. Instituto Padre António Vieira. ISBN 978-989-54873-3-2
- Nelson, K. (2000). Narrative, time and emergence of the encultured self. *Culture & Psychology*, 6(2), 183-196.
- Nóvoa, A. (2021). *António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir*. Entrevista à revista online Educação, <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoaprendizagem-sentir/> (consulta de 19 de janeiro de 2022).
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar*. António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. SEC/IAT. 116p. ISBN 978-65-993687-1-4
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2021). Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020. *Revista História da Educação*, [s. l.], 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>
- OCDE (2017a). “Economic Survey of Portugal”, OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2017b). “Labour market reforms in Portugal 2011-2015”, OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2018). *Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adult Learning System*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264298705-en>.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en>.
- Piscallo, I. (2020). *Observar, refletir e narrar: ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Possa, K., & Vargas, A. (2014). O desenho na Educação Infantil. Linguagem e expressão da subjetividade. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires - Año 19 - Nº 193. <http://www.efdeportes.com/>
- Ribeiro, M., Félix, S., Falcão, F., & Machado, S. (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita. Um guia para o sucesso dos nossos filhos. Oficina do Livro*.
- Rosado, C., & Campelo, M. (2011). Educação escolar: a vez e a voz das crianças. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 19(71), 401-424.
- Souza, E. C. (Org.) (2006). *Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino*. EDUNEB - EDIPUCRS.
- Thorn, W., & S. Vincent-Lancrin (2021), *Schooling During a Pandemic: The Experience and Outcomes of Schoolchildren During the First Round of COVID-19 Lockdowns*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c78681e-en>.

UNESCO. (2020a). *COVID-19 Impact on Education. Education: From Disruption to Recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNICEF (2020). *World Health Organisation and the International Federation of the Red Cross – Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools*, March 2020.

Van Manen, M. (1989). Pedagogical text as method: Phenomenological research as writing. *Saybrook Review*, 7(2), 23-45.

Espaço Físico e Aprendizagem: Um Estudo em Contexto de Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico

Flávia Fernandes

Escola Superior de Educação de Santarém
flaviamatosofernandes@gmail.com

Marta Uva

Escola Superior de Educação de Santarém
marta.uva@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

O presente artigo apresenta um exercício investigativo no âmbito da relação entre o ambiente educativo da sala, nomeadamente no que diz respeito à organização do espaço físico, e a aprendizagem. O estudo realizado teve uma natureza qualitativa, tendo como procedimento de recolha de dados a entrevista semiestruturada realizada a uma educadora, dois professores e duas estudantes da formação inicial. As conclusões do estudo em questão, sugerem a importância e a pertinência do espaço físico na aprendizagem, relevando as características do grupo de crianças e a área disponível para a organização do mesmo.

Enquadramento Teórico

No âmbito deste enquadramento teórico abordar-se-ão os tópicos: (1) formação inicial de professores; (2) organização do espaço físico, onde se clarificam conceitos de ambiente e espaço, importante distinção para a concretização e compreensão de todo o trabalho; (3) influência do espaço físico na aprendizagem, onde se afirma a importância do espaço e da sua organização para a aprendizagem; (4) a pandemia como eixo de reorganização pedagógica, nomeadamente das metodologias e práticas de organização do espaço físico.

Formação inicial de professores

A formação inicial de professores faz parte do processo de preparação científica de indivíduos e requer que os percursos formativos passem a centrar-se mais na preparação dos indivíduos para intervenções práticas e úteis e a desenvolver-se, sobretudo, “numa perspetiva sistémica” (Bernardes, 2013, p. 27) que ultrapasse “o universo escolar”

(Canário, 2008, p. 32). Cabe à formação inicial o desenvolvimento profissional de professores capazes de dotar os alunos de um conjunto de saberes e capacidades indispensáveis à vida em sociedade e às mudanças que ocorrem não só no país como, também, no mundo. É fundamental que exista uma formação inicial completa e de qualidade visto que “se os contextos em que ocorre a aprendizagem são diversificados, também diversos podem ser os resultados que se verificam após as situações de formação, nomeadamente a transferência para o trabalho” (Bernardes, 2013, p. 27).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, alterada pela Lei nº 49/2005), devem proporcionar-se “aos educadores de infância e aos professores dos 1º e 2.º ciclos da educação básica informação, métodos e técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”, sendo esta formação “integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática”.

A capacidade de organização do espaço físico em função das finalidades de educativas será, também, uma dimensão fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Organização do espaço físico

O espaço físico, que se pretende aqui analisar, faz parte da organização do ambiente educativo da sala, que, por sua vez, faz parte da organização do ambiente educativo. Este, apresenta-se como importante visto que exerce “um papel ativo no processo educativo” (Zabalza, 1998, p.122).

Desta forma, de acordo com o autor referido anteriormente (1992, p.120), “O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades”.

Para uma maior clareza e compreensão da problemática há que diferenciar os conceitos de ambiente e espaço. Desta forma, ambiente é um termo mais global que incorpora, de acordo com Forneiro (1998, p.234), quatro dimensões: a temporal, a relacional, a funcional e a física. Assim, a inter-relação entre as quatro permite a existência do ambiente. Por sua vez, segundo Forneiro (1998), o espaço refere-se aos locais onde as

atividades são realizadas, aos móveis, aos materiais, aos objetos e decoração, enquanto o termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico, às relações que nele se estabelece e às interações.

Assim, o espaço é uma componente do ambiente e remete-nos para a dimensão física e tudo aquilo que o mesmo pode contemplar. De acordo com Weinstein (1998, p.79) “os ambientes construídos para crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competências, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, oportunidades para contacto social e privacidade”. Gandini (1999) refere que o espaço poderá ser visto como um terceiro educador, como um espaço que ensina, sendo que, para que isso aconteça, é necessário haver flexibilidade para que o mesmo possa ser constantemente revisto e reorganizado tanto pelas educadoras como pelas crianças, sendo fundamental a participação das crianças para que o espaço seja significativo.

Em relação à organização dos espaços, Forneiro (1998, p.255) ressalta a importância da organização dos mesmos em função das atividades: “Parece óbvio que o espaço deve estar organizado, em primeiro lugar, em função da atividade que será desenvolvida no mesmo. A atividade é, sem dúvida, o elemento que condiciona mais claramente a estrutura do espaço. De facto, quando designamos os espaços de uma sala de aula, fazemo-lo quase sempre em função das atividades: canto do jogo simbólico, canto da atividade gráfica, canto das artes, canto dos jogos de construção, etc.”.

Em relação à participação das crianças no processo de organização, Junqueira-Filho (2011, p.54) afirma que educadores e crianças “são uma dupla forte, um par dinâmico que pode muito na vida de cada um deles, na vida da escola”, ou seja, a interação entre o educador e a criança permite que se construa o carácter pedagógico do espaço escolar. Desta forma, considera-se pertinente referir a necessidade da participação da criança no processo de organização do espaço porque como é para elas deve ser construído por elas.

Silva et al. (2016, p.17) refere que “o processo de aprendizagem implica que as crianças compreendam como o espaço está organizado, e como pode ser utilizado, já que o conhecimento do espaço, materiais e atividades aí possíveis favorecem a autonomia da criança”. Partindo deste pressuposto, é possível perceber a importância do envolvimento total das crianças, sendo este promotor de desenvolvimento. Ao conhecer bem o espaço as crianças conseguem, de acordo com Cardona (1999, p. 136), “funcionar

autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido”.

Habitualmente, os espaços, nas salas de jardim de infância, são organizados tendo por base diversas áreas, visto que “definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann e Weikart, 1997, p.165). Em relação às salas de 1º Ciclo do Ensino Básico, a necessidade de ocupação de grande parte do espaço com mesas de trabalho, leva a que não existam, muitas vezes, diversas áreas definidas.

Desta forma, a diversidade de áreas que poderão existir no espaço poderão ser justificadas pelo facto de existirem diferentes necessidades que as crianças podem apresentar em diferentes momentos. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2011, p. 171) esclarecem que “as mudanças na organização do espaço e do equipamento podem e devem ser feitas ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças”.

Do ponto de vista pedagógico, considera-se que todas as áreas de aprendizagem organizadas em sala têm importância para o desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor das crianças.

Influência do espaço físico na aprendizagem

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.93), num contexto educativo é fundamental o educador ter em conta a forma como organiza os espaços e os materiais que coloca ao dispor das crianças, estando sempre atento ao desenvolvimento e aos interesses do seu grupo, pois o “ambiente físico e material [...] deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento”

Assim, Oliveira-Formosinho (2011, p.11) refere que o espaço da sala é efetivamente um território organizado para a aprendizagem, sendo importante que esteja organizado de forma a envolver a criança de forma afetiva e acolhedora, onde é mesma é ouvida e valorizada, de forma a, conseqüentemente, aumentar o seu desejo de aprender.

De acordo com Abramowicz e Wajskop (1999, pp.31-34) a organização dos espaços afeta “o que a criança faz, interfere na percepção que a criança tem da realidade, modifica suas atividades e a maneira como utiliza os materiais, influencia sua capacidade de escolha, transforma as interações com as outras crianças e com os profissionais”. Aqui é

importante que se destaque, novamente, a citação de Gandini que nos diz que o ambiente é um terceiro educador à disposição.

Assim, é pertinente questionar a forma de organização proposta pelos modelos educativos. Neste âmbito, Cunha (2013, p.6) afirma que “Não existe um “modelo ideal” de organização do espaço, pois este é organizado em função do grupo de crianças que acolhe”.

Existem diversos modelos educativos com diferentes objetivos e ideologias. Aquilo em que estes se baseiam e acreditam influenciam a forma como tudo se organiza à sua volta, nomeadamente a forma de organização do espaço físico e dos materiais e mobiliário que o compõem. Neste sentido é importante destacar que, independentemente do modelo, todos os espaços deverão ser flexíveis, ajustando-se, sempre, em caso de necessidade ou por meio das propostas das crianças.

A pandemia como eixo de reorganização pedagógica

De acordo com Martín (2020), a pandemia que se faz sentir à escala mundial é o momento ideal para que se saia de um modelo educativo focado em resultados partindo-se, então, para outro focado na aprendizagem competente dos alunos, na aquisição de competências, sociais e pessoais, que permita ensinar a enfrentar as adversidades da vida. Este é, então, um momento onde a reflexão acerca das práticas e, neste caso, da própria organização, e importância, do espaço, deve estar presente.

O espaço viu-se comprometido aquando da passagem do ensino presencial para o ensino a distância. Para além de, no ensino a distância, o espaço ser a casa de cada um, no ensino presencial muitas foram as alterações realizadas de forma a reduzir possíveis fontes de contágio.

Neste sentido, foram publicados alguns documentos orientadores como forma de dar a conhecer, ao pessoal docente, as medidas a adotar. Os principais pontos dos documentos passam por maximizar o distanciamento físico, sendo, assim, necessário adaptar-se o espaço de forma a, por exemplo, se afastarem mesas para que se garantisse o normal funcionamento das atividades pedagógicas; ou que se criassem regras de restrição do número de alunos por área (nomeadamente no pré-escolar), permitindo esta medida que os alunos rodassem por todas as áreas obtendo os conhecimentos e desenvolvendo capacidades.

Neste âmbito privilegiou-se, também, a utilização do espaço exterior, prevendo-se mais momentos de utilização do mesmo ao longo do dia.

Em relação aos materiais existentes no espaço, o seu número reduziu ao estritamente necessário ou àqueles em que a desinfeção era mais fácil ou possível.

Após o aumento, significativo, da utilização de aparelhos eletrónicos e recursos digitais para que as aulas se realizassem, compreende-se que esta é uma tendência que veio e que perdurará. Os regimes de ensino mistos e não presenciais são meios privilegiados nesta fase que o Mundo ultrapassa, alterando-se todo o ambiente educativo sendo que (quase) todas as divisões da casa se tornaram possíveis salas de aula. Assiste-se, então, a uma resignificação do ambiente educativo e do espaço físico.

Metodologia

A metodologia apresenta-se como o “(...) corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (Pardal, L e Correia, E., 1996, p. 10).

O presente estudo regeu-se por uma metodologia de caráter qualitativo, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta características específicas o seu tipo, assim: 1) o ambiente assume-se como fonte direta dos dados, sendo que o investigador assume o papel de instrumento principal; 2) os dados são reunidos de forma descritiva; 3) a forma de análise dos dados é indutiva; 4) preocupação, por parte do investigador, com o processo de investigação; 5) são consideradas as experiências dos participantes e a interpretação que fazem da mesma. Será possível, simultaneamente, encontrar características de investigação-ação. De acordo com Coutinho et al (2009, p.360), a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem, simultaneamente, ação e investigação, com base num processo cíclico, que alterna entre a ação e a reflexão crítica, e onde são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência ou conhecimento obtido.

O exercício investigativo em análise, desenvolveu-se em torno da questão: “Qual o papel da organização do espaço físico em Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico na aprendizagem?” sendo que teve um educador de infância, dois professores e dois futuros professores em iniciação à prática profissional como participantes no estudo. Desta

forma, tornou-se possível compreender as concepções acerca da temática, identificar formas e procedimentos de organização do espaço que condicionam (facilitando ou obstaculizando) a aprendizagem e de que forma o contexto pandémico, nomeadamente as normas de contingência em instituições educativas, veio influenciar a organização do espaço e, conseqüentemente, a aprendizagem.

De acordo com os objetivos investigativos definidos, decidiu-se que os dados seriam recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, analisadas, posteriormente, de acordo com o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin que, segundo Berelson (1968), citado por Carmo e Ferreira (1998), “permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”.

Apresentação e Análise de Resultados

Após a transcrição e leitura atenta das entrevistas realizadas e de acordo com o método de análise de conteúdo de Bardin, criaram-se, para análise dos dados, sete categorias, a saber: (1) dimensões do ambiente educativo; (2) influência do espaço físico na aprendizagem; (3) estratégias de organização do espaço físico; (4) fatores condicionantes; (5) práticas ou modificações que propiciariam a aprendizagem; (6) participação das crianças/alunos na organização do espaço físico; (7) impacto da pandemia.

Em relação à primeira categoria, *dimensões do ambiente educativo*, todos os entrevistados referiram que esta englobava o espaço, no entanto o meio envolvente (que nos remete para algo mais do que o espaço) e os materiais/recursos foram também referidos por mais do que um entrevistado. Para além destas, foram ainda referidos a parte emocional, a relação entre os intervenientes do mesmo, o tempo e as atividades. À luz do que está definido pelos documentos orientadores, não foram referidas a organização da instituição e do grupo, sendo que os outros foram sendo referidos de forma independente por diferentes entrevistados. Esta discrepância, entre as respostas, levam à compreensão daquilo que é feito na prática e aqueles que mais são valorizados pelos mesmos.

A segunda categoria, *influência do espaço físico na aprendizagem*, teve uma resposta bastante unanime. Aquando do questionamento “Considera o ambiente educativo da sala importante para a aprendizagem?” todos os entrevistados responderam, de forma imediata, que sim, referindo alguns aspetos relativamente à forma como este pode influenciá-la. Assim, a não adequação ou adaptação do espaço e o facto de não existir um

ambiente estimulante foram as respostas mais unânimes dos entrevistados. Para além destas, que se destacam pelo número de menções, destacam-se ainda a cor, sendo referido que estas devem ser “bonitas” de forma a serem apelativas, a adequação do espaço às características do grupo, a disposição da sala, os materiais e recursos da mesma e, por fim, a flexibilidade, sendo esta última referida diversas vezes ao longo do testemunho do entrevistado 5.

A categoria seguinte, *estratégias de organização do espaço físico*, é a que apresenta mais unidades de contexto tendo por base a riqueza de opiniões dos entrevistados. Desta forma, a unidade de contexto com mais unanimidade é a “características do espaço” tendo sido referida por três dos cinco entrevistados. De seguida, dois dos entrevistados, não sendo estes sempre os mesmos, referiram como estratégias adaptar o espaço de forma a responder às necessidades do grupo, criar ambientes confortáveis, agradáveis e/ou acolhedores, as características das crianças/alunos, a disposição do mobiliário e as áreas. Por fim foram ainda referidas a experiência, como base das estratégias aplicadas, a elaboração de inventários das zonas (de forma a levar o grupo a compreender o que pode ser feito em cada sítio), a flexibilidade e a utilização das paredes como espaço útil.

Posteriormente, surge a categoria dos *fatores condicionantes*, sendo que foram obtidas diferentes respostas para o problema. Assim, surgiram a participação das crianças/alunos, sendo que esta foi referida por dois dos cinco entrevistados, como limitadora, no caso de a mesma não ser realizada. Surgiram ainda, sendo estas referidas apenas por um dos entrevistados, o próprio espaço, a disposição do mobiliário, a flexibilidade, neste caso, a falta da mesma, a falta de compreensão das áreas (na sequência da criação de inventários das zonas), e os ambientes que não são agradáveis, não apresentam conforto nem são acolhedores.

Práticas ou modificações que propiciariam a aprendizagem apresenta-se como a quinta categoria. Neste ponto, três dos entrevistados responderam que o espaço, pouco amplo, da sala seria algo que mudariam, sendo esta uma unidade de registo intimamente relacionada com a outra identificada, a criação de diferentes áreas. O facto de os espaços serem pequenos não permitem a criação de diversas áreas que poderiam ter um contributo bastante positivo na aprendizagem das crianças/alunos.

A sexta categoria, que nos remete para a *participação dos alunos na organização do espaço físico*, evidencia unanimidade no que diz respeito às propostas e opiniões do grupo, como critérios de (re)organização do espaço. Surge, ainda, a responsabilização,

pela distribuição de tarefas como forma de participação na organização do espaço e, por fim, a necessidade de adaptação pedagógica à especificidade da faixa etária, ou seja, é necessário que as tarefas sejam refletidas e devidamente planificadas para que se adequem pedagogicamente às características do desenvolvimento e aprendizagem da faixa etária das crianças.

Por último, surge a categoria do *impacto da pandemia nas aprendizagens*. Muitos foram os aspetos apontados, ao nível da linguagem, por exemplo. No entanto, destaca-se a utopia do que está regulamentado, na medida em que os aspetos referidos como condicionantes, nomeadamente a amplitude das salas, não permitem cumprir o distanciamento, não existindo espaço para a alteração das mesas e cadeiras que permitiriam manter o distanciamento; e a valorização do espaço exterior em detrimento do interior, perdendo-se, em época pandémica, em certa parte, muitas das potencialidades que o espaço interior pode oferecer em termos de aprendizagem.

Conclusão

No que diz respeito ao primeiro objetivo do estudo: identificar as conceções dos docentes sobre a importância do espaço na aprendizagem, foi possível concluir que o espaço é referido por todos os entrevistados, manifestando uma acrescida preocupação com o mesmo, sendo, efetivamente, considerado uma dimensão fundamental à organização do ambiente educativo.

De acordo com Ferrão Tavares (2000, p. 33) é importante refletir sobre a organização do espaço na aula como meio de facilitar a interação, compreendendo-se, assim, a importância do mesmo. Assim, em relação a influência do mesmo na aprendizagem, é possível perceber que vários são os aspetos que podem condicionar ou favorecer mesmo, sendo identificados pontos essenciais que propiciam a mesma. Como o processo de ensino-aprendizagem se faz não só com os alunos mas para os alunos, não foi surpreendente o facto de as características dos mesmos terem uma forte influência em toda a organização visto que é importante que tudo esteja adaptado e adequado de maneira a que seja significativo. Neste sentido, Cardona (1992, p.9), refere que “(...) a criança aprende sobretudo através da acção/experimentação, sendo fundamental o proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante.” confirmando-se, novamente, que o espaço apresenta uma influência sobre a aprendizagem, sendo necessária a reflexão, mencionada, acima, por Tavares.

A referida reflexão e o planeamento da ação educativa deverá contemplar a funcionalidade e adequação dos espaços, para que se possa ir modificando a sua estrutura de acordo com as necessidades e evolução das crianças de forma a que se evitem espaços estereotipados e padronizados e que não sejam desafiadores. Neste sentido, é importante que a organização das salas não crie estereótipos, bastante prejudiciais “em virtude do risco de consubstanciarem uma leitura distorcida e redutora da realidade, porque facilmente legitimam categorizações irrefletidamente generalizáveis, na sua maioria mais negativas do que positivas” (Cardona, et al., 2015).

Se é certo que “Devemos dar para as crianças espaços e aulas que fomentem a criatividade, que lhes ensinem a adotar riscos calculados, inovar e experimentar (Mau, B., et al., 2010, citado em EDUforics, 2018), e que as crianças estão em constante evolução, é necessário que exista uma flexibilidade, para que se continue, sempre, a garantir a ideia expressa acima. Assim, falando da flexibilidade, este foi um ponto não tão esperado quanto o anterior no sentido de apenas ter sido referida por um participante. Este é um aspeto de grande relevância e que está bastante presente em pesquisas sobre o assunto, no entanto, talvez porque a prática, ou os fatores condicionantes, como por exemplo, a amplitude do espaço, não o permitam. Para que a escola progrida, nas suas práticas, é necessário que exista flexibilidade, de forma a ser possível realizar alterações significativas que propiciem a aprendizagem e o bem-estar de todos os que a frequentam. Neste sentido, Hohmann (1997) referem que é importante o docente realizar “mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças”.

No que diz respeito a identificar formas e procedimento de organização do espaço físico que favoreçam a aprendizagem, as respostas foram bastante diversas, tendo em conta que esta questão apresenta um carácter bastante pessoal, ou seja, cada entrevistado apresentou a sua visão à luz da sua experiência e conhecimento sobre o assunto. Aqui é também um fator relevante a intenção pedagógica que existe associada a cada momento ou atividade.

Compreende-se, então, que as características do espaço ocupam um lugar principal na visão dos participantes, estando esta intimamente relacionada com a forma como este pode influenciar a aprendizagem visto que a forma, dimensões e o seu recheio, diga-se assim, pode influenciar todas as práticas. Aqui surge ainda o facto de se terem em conta as características e as necessidades das crianças/alunos, sendo estes distintos visto que as características poderão ser de personalidade (“feitos e animosidades” como referido pela

segunda entrevistada), e as necessidades nos remetem para aquelas que os alunos apresentam em sala, como a dificuldade de concentração, a falta de visão ou de “afetividade” com certo espaço/área. A categoria da participação dos alunos entra também neste objetivo, de forma a que se compreenda de que forma estes procedimentos têm em conta a sua opinião. Percebe-se este facto aquando do surgimento das unidades de registo das características e das necessidades das crianças/alunos, no entanto, quando se olha para a categoria, percebe-se que um dos participantes não exterioriza grande opinião sobre o assunto, referindo mesmo que “Normalmente mudo o ambiente da sala (pausa) sempre que sinto que a disposição da sala, os pares ou... ou os grupos já não estão a funcionar com a dinâmica exigida... normalmente sou eu que sugiro as... as alterações.” (Entrevistado 1), levando à compreensão de que o grupo tem um papel menos fundamental, em todo o processo.

Rinaldi (2012, p.124) questiona e esclarece “Como podemos definir o termo escuta? Escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)”. Assim, em relação aos outros participantes, compreende-se, e é unânime, que as propostas e opiniões dos alunos são um ponto de viragem para qualquer adaptação, tornando-se estratégias que propiciam a aprendizagem. De acordo com Lorenzo (2020), escutar as crianças vai muito além do diálogo em que um fala e o outro escuta. Consiste em reconhecer e se conectar com a realidade daquela criança, com suas vivências e experiências. Considerar os contextos familiares, sociais e culturais em que ela está inserida. E ainda, a maneira desta se apresentar e se relacionar com o mundo a sua volta”, sendo assim, uma atividade fundamental ao desenvolvimento, visto que apenas conhecendo as crianças, podemos adaptar diversos fatores, promovendo o crescimento saudável.

A participação ativa dos alunos na vida da escola é uma condição que pode associar-se ao sucesso escolar (Lima, 2008) e um sinal de uma cidadania responsável (Menezes et al., 2005). Esta participação é encarada, como uma forma de responsabilização, não só para que estes sintam que têm importância na sua vida diária, como também para que se tornem cidadãos ativos, responsáveis, sendo, então, uma aprendizagem fundamental

Reforça-se, através deste exercício investigativo, a influência da organização do espaço físico nos vários domínios de aprendizagem. Tornam-se evidentes as implicações que as competências de organização do espaço e a respetiva valorização, têm na qualificação das práticas educativas, desde o planeamento até à efetivação da ação educativa, numa lógica de diversificação de metodologias e estratégias para as quais o espaço é um recurso fundamental.

Referências Bibliográficas

- Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil - Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos* (2ª edição, 31-34). Editora Moderna.
https://www.researchgate.net/publication/263091136_Educacao_Infantil_-_Creches_Atividades_para_criancas_de_zero_a_seis_anos
- Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas - a dimensão educativa do trabalho*. Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Canário, R. (2008). Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Ministério da Educação e Ciência, DGRHE.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-posições*, 10(1), 132-138. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644105/11543>
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania - Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género/Presidência do Conselho de Ministros.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355- 379.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Cunha, L. C. S. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. (Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Universidade do Minho). RepositóriUM.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28865>
- Ferrão, C. T. (2000). *Os Media e Aprendizagem*. Universidade Aberta.

- Filgueiras, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. (Tese de Mestrado, Universidade Aberta). Repositório Aberto da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1575>
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: C. Edwards, G. Forman & L. Gandini. *As cem linguagens da criança* (pp. 145-158). Artmed.
- Ghedin, E., Almeida, M. A., & Leite, Y. U. F. (2008). *Formação de professores: Caminhos e descaminhos da prática*. Liber Livro.
- Hohman, M. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1997). *A Criança em Ação* (2ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junqueira Filho, G. A. (2011). *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil* (4ª. Ed). Mediação Editores.
- Lima, E. S. (2001). *Como a criança pequena se desenvolve*. Sobradinho.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso Educativo*. Fundação Manuel Leão.
- Lorenzo, J. (2020, outubro, 21). *A importância de escutar as crianças*. Blog leiturinha. <https://leiturinha.com.br/blog/escutar-as-criancas/>
- Martín, R. L. (2020). Reflexiones Educativas para el posCovid-19 - Recordando el Futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- Mau, B., O'Donnell, P. P., & Furniture, V. (2010). The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching & learning. Abrams. Citado em EDUforics (2018) *Locais flexíveis: como construir o espaço físico da sala de aula*. <https://www.eduforics.com/br/locais-flexiveis-comoconstruir-o-espaco-fisico-da-sala-de-aula/>
- Menezes, I., Afonso, M. R., Gião, J., & Amaro, G. (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses: um estudo internacional*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

- Pardal, L. & Correia, E. (1996). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção da Educação.
- Weinstein, D. (1998). Organização dos espaços na Educação Infantil. In: M. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil*. Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

Legislação Consultada

- Lei nº49/2005 do Ministério da Educação. (2005). Diário da República: Série I-A nº166.
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized>

Tenho Medo!

Caracterização dos Medos em Crianças dos 3 aos 12 anos e Pistas para a Acção Educativa

Cristiana Silva

Escola Superior de Educação de Santarém

cristiana.silva07@hotmail.com

Marta Tagarro

Escola Superior de Educação de Santarém

marta.tagarro@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

O medo é uma emoção básica desagradável, presente ao longo de todo o desenvolvimento. Caracteriza-se como uma reação emocional, despoletada por um estímulo, cuja função é a de alertar e proteger o indivíduo (Ainsworth, 1981; Schoen & Vitalle, 2012). De acordo com Brazelton (2018) “Todas as crianças passam por períodos de medo. Estes são normais e ajudam-nas a resolverem problemas de desenvolvimento” (p.317). O mesmo autor afirma que os medos surgem em períodos de aprendizagem rápida e desencadeiam a energia necessária à readaptação. O domínio dos medos permite à criança controlar-se e integrar aprendizagens. Mash e Dozois (2003) consideram que os medos advêm da assimilação, por parte da criança, de potenciais perigos e da sua incapacidade de compreender e gerir a situação. Porém, enquanto se relaciona com o mundo, a criança interpreta os acontecimentos envolventes e conseqüentemente, torna-se menos receosa (Viana, s.d., citado em Condeço, 2015). Não obstante, o adulto - professor, educador, psicólogo ou familiar – tem o papel de auxiliar a criança a ultrapassar esses períodos de desenvolvimento, ao despertar para o desenvolvimento de competências emocionais e ao desenvolver estratégias que lhes permitam lidar com os medos e ultrapassá-los (Gonçalves & Pinto, 2016; Marujo, Neto, & Perloiro, 1999; Ramalho, s.d; Silva, 2017).

O presente artigo apresenta uma investigação acerca dos Medos em Crianças de Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico, tendo como questão de investigação: Como

se caracterizam os medos das crianças, quais os principais temas e que estratégias utilizam os educadores e professores de Jardim de Infância e Primeiro Ciclo? Apresenta-se como principais questões: Q1: Quais os principais medos das crianças de pré-escolar e primeiro Ciclo do Ensino Básico?; Q2: Que outras características surgem nos medos, a nível da frequência, reações, entre outros?; Q3: De que modo os medos se repercutem no desenvolvimento das crianças?; Q4: Quais as conceções dos professores, psicólogos e educadores sobre o tema?; Q5: Quais as estratégias utilizadas por professores, educadores e psicólogos perante situações de medo ocorridas nos contextos?.

No que respeita à metodologia, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, com uma amostra de 57 crianças de pré-escolar e primeiro ciclo, 4 educadoras, 5 professoras e 1 psicóloga. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semi-diretivas e desenhos comentados. A análise de resultados permitiu indicar que os medos mais frequentes nas crianças são o medo de animais; do escuro; do desconhecido e de situações novas; o medo de falhar e a fobia escolar. No que se refere às conceções sobre os medos, constatou-se que o medo é entendido como um elemento natural do desenvolvimento da criança. Relativamente às características e reações que surgem no medo, foram mencionadas o choro, a frustração, evitamento e inibição. No que respeita à repercussão do medo no desenvolvimento das crianças, destaca-se a dificuldade na socialização, ao nível comportamental e na conceção aprendizagem. Quanto às estratégias utilizadas, destaca-se a validação do medo como algo natural, o incentivo, desmistificação, exposição ao medo e o recurso a desenhos e histórias. Os resultados obtidos realçam ainda a importância do papel dos educadores e professores, na regulação dos medos.

Enquadramento Teórico

O Medo: conceito

O medo insere-se nas emoções básicas do ser humano, pertencendo às de carácter negativo/ desagradável, e constitui um forte delineador da personalidade (Ainsworth,1981). Define-se como uma reação emocional a um perigo específico, que pode ser real ou imaginário. Esta reação trata-se de uma variação psicológica e física que é desencadeada por um estímulo, que coloca o indivíduo num estado de alerta e, conseqüentemente, de resposta a esse estímulo. Sendo uma emoção presente ao longo de todo o desenvolvimento, considera-se que a sua manifestação - associada à produção de adrenalina e a uma rápida aprendizagem sobre como controlar o medo - é um processo evolutivo que permite a sobrevivência (Arruda, 2014; Baptista, 2000; Bisquerra, 2003;

Brazelton, 2018; Damásio, 2000; Ferreira, Borges & Seixas, 2010; Morris & Kratochwill, 1983).

Esta emoção pode ser considerada adaptativa (medos normais ou medos desenvolvimentais) quando os medos se manifestam perante um potencial perigo ou ameaça real e desaparecem com a ausência/afastamento desse estímulo (Roberto, Miranda & Cavadas, 2011; Sampaio, Martins & Oliveira, 2007). A reação a estes medos, uma vez que é adaptativa, tem como função alertar e proteger, física e psicologicamente, os indivíduos de situações consideradas perigosas (Ainsworth, 1981; Schoen & Vitalle, 2012). Embora seja considerado normal em determinadas fases do desenvolvimento, existem situações em que os medos são considerados desapropriados. Quando aparecem num período desenvolvimental errado ou persistem, para lá do período normal (superior a 6 meses), são considerados medos mal-adaptativos, pois baseiam-se em avaliações incorretas de ameaça ao bem-estar (Almeida, Dias & Rato, 2002). Estes medos patológicos ao adquirirem uma maior intensidade, interferindo nas atividades diárias e na capacidade de os enfrentar, requerem intervenção, sendo necessária ajuda profissional (Schoen & Vitalle, 2012).

O Medo no desenvolvimento da Criança

A infância, de acordo com Mash e Dozois (2003), é retratada como uma fase onde ocorrem rápidas aprendizagens e mudanças ao nível do desenvolvimento, onde nem sempre é perceptível o limiar dos comportamentos normais e patológicos. Estes medos advêm da capacidade da criança em assimilar potenciais perigos e, ao mesmo tempo, da incapacidade de entender a situação e de a controlar. Os autores referem ainda que esta emoção deve ser tida como algo natural no desenvolvimento das crianças. Portanto, o medo não só tem a função de alerta, como também de proteção face aos perigos que possam surgir. A respeito disto, Viana (s.d., citado em Condeço, 2015, p.33) afirma que a “infância é a idade, por excelência, do medo, à qual a criança desconhece tudo, e esta sua ignorância coloca-a numa situação de inferioridade. O ser humano é levado a, naturalmente, a ter susto, quando se encontra em frente daquilo que nunca viu, e que a sua inteligência não sabe explicar”. Isto é, face ao desconhecimento que esta tem sobre o mundo, coloca-se diante de situações de fragilidade, que a levam a ter, naturalmente, susto ao enfrentar o que, até então, é desconhecido.

Os medos assumem dimensões sociais e culturais, alterando-se “consoante a idade, género, classe sócio-económica, cultura e sociedade vigentes” (Ferreira et al., 2010, p.30).

O quadro seguinte representa os principais medos na infância de acordo com as idades:

Tabela 1

Os Medos na Infância

| Idade | Medos |
|--------------------|--|
| 0 – 6 meses | Perda de apoio, barulhos intensos. |
| 7– 12 meses | Estranhos, alturas, objetos súbitos, inesperados e vagos. |
| 1 ano | Separação dos pais, higiene, feridas, estranhos. |
| 2 anos | Barulhos intensos (aspiradores, sirenes, alarmes, camiões e trovoadas), animais, quartos escuros, separação dos pais, objetos ou máquinas grandes, mudanças no ambiente pessoal, pares não familiares. |
| 3 anos | Máscaras, escuro, animais, separação dos pais. |
| 4 anos | Separação dos pais, animais, escuro, barulhos (incluindo barulhos noturnos). |
| 5 anos | Animais, pessoas “más”, escuro, separação dos pais, ofensas físicas. |
| 6 anos | Seres sobrenaturais (por exemplo fantasmas e bruxas), ofensas corporais, trovões e relâmpagos, escuro, dormir ou ficar sozinho, separação dos pais. |
| 7 – 8 anos | Seres sobrenaturais, escuro, acontecimentos divulgados pela média (notícias relativas à ameaça de guerra nuclear ou de rapto de crianças), ficar sozinho, ofensas corporais. |
| 9 – 12 anos | Testes e exames escolares, realização escolar, ofensas corporais, aparência física, trovões e relâmpagos, morte, escuro. |

Fonte: *Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.380*

Em idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, podemos verificar que existem alguns medos que se mantêm constantes, nomeadamente o “medo do escuro”, comum a todas as faixas etárias e o de “separação dos pais”. Entre os 6 e os 12 anos, os medos predominantes são: Aos 6 anos o de seres sobrenaturais, ofensas corporais, tempestade, escuro, dormir ou ficar sozinho e de separação dos pais; Aos 7-8 anos mantém-se o dos seres sobrenaturais, ofensas corporais, escuro, ficar sozinho, acrescido do medo de rapto; por último, dos 9 aos 12 anos, as crianças apresentam medo de provas escolares, realização escolar, ofensas corporais, aparência física, tempestades, escuro e morte.

Esta emoção pode manifestar-se através de reações aos níveis: cognitivo – interpretação da situação como ameaçadora/perigosa; emocionais - tensão, apreensão, ou desconforto; fisiológicos - ativação do sistema nervoso autónomo, que prepara o indivíduo para uma resposta de “luta/fuga”; comportamental - gritar, evitamento (através da fuga), aproximação, tentativa de enfrentar o perigo recorrendo à agressividade; motor – posturas, gestos; biológico interno - aceleração da pulsação, suor; e biológico externo -

tremer, rosto assustado. Poderão, ainda, apresentar manifestações como o retraimento social, apatia, tristeza, dificuldade de concentração no trabalho ou em brincadeiras (Ainsworth, 1981; Melo, 2005; Ramalho, s.d.; Schoen & Vitalle, 2012). Outra manifestação, referida por Brazelton (2018), que ocorre maioritariamente, é o choro.

Estratégias de intervenção do Medo na Infância

Embora os medos, como refere Ramalho (s.d), sejam tarefas desenvolvimentais que surgem em determinadas fases do desenvolvimento humano, a sua intensidade e frequência variam em cada criança. A mesma autora, argumenta que os contributos para essa variação relacionam-se com o próprio temperamento da criança, dos pais, de pessoas próximas e com o contexto onde a criança está inserida. Embora os medos desapareçam naturalmente, Ramalho (s.d) considera que é mediante o desenvolvimento cognitivo e emocional que a criança vai encontrando estratégias para lidar com os medos. Neste sentido, o apoio dos adultos é fundamental, assim como o conhecimento de estratégias de intervenção em situações de medo, é preponderante para o auxílio das crianças.

A ativação da emoção, desencadeada por um estímulo, exige que ocorra uma identificação e diferenciação emocional que permita ao indivíduo encontrar estratégias para regular essa emoção (Moreira, 2004; Reverendo, 2011). Cury (2005) considera essencial que as crianças estejam habilitadas a lidar e a reconhecer emoções e que aprendam a reagir. Assim, os educadores, professores e pais têm o importante papel de, gradativamente, conduzirem as crianças a adquirir competências emocionais, que as tornem emocionalmente estáveis e conscientes, a comunicar com eficácia as suas emoções, reconhecendo as suas e as dos outros e a desenvolver relações sociais, com base no respeito, compreensão, cooperação e empatia (Kang & Shaver, 2004; Marujo et al., 1999; Portugal & Laevers, 2010).

A comunicação é uma ferramenta indispensável para chegar às emoções das crianças e deve ser o primeiro passo a dar. Considera-se essencial que o adulto escute a criança, respeite o que esta exterioriza e consiga estabelecer relações empáticas e cooperantes (Brazelton, 2018; Rebelo, 2017). Brazelton (2018) reforça a ideia de que o adulto deve ajudar a criança a compreender que é natural sentir medo e preocupar-se com as coisas, tranquilizando-a de que aquilo que parece assustador e angustiante pode ser vencido e que, à medida que crescer, aprenderá a vencer o seu medo. O mesmo autor dá ênfase à importância de ajudar a criança, com vocabulário adequado, a compreender os motivos por detrás dos seus medos (Brazelton, 2018). Um dos medos que exige um cuidado

reforçado é o medo da morte. A estratégia para lidar com ele passa por falar abertamente o tema, adaptando as explicações à idade da criança, dizendo-lhe aquilo que ela é capaz de compreender, sem a assustar (Brazelton, 2018). O mesmo autor afirma que ao transmitir-se às crianças as nossas próprias interrogações acerca da mortalidade, as recordações, os sentimentos e o significado do sofrimento, estas sentem com segurança os problemas comuns a todos (Brazelton, 2018).

Outro modo de falar de emoções, particularmente do medo, é na hora do conto. As histórias têm um papel importante no desenvolvimento infantil, constituindo uma importante estratégia. Contar uma história onde a personagem tem medo de algo e conseguiu ultrapassar (explorando o pensamento dos personagens e o que sentiram) é uma maneira de a criança se inspirar na forma como essa personagem resolveu os seus medos e ela própria conseguir superar os seus (Bettelheim, 1980; Santa Catarina, Signor, Danielli & Schuck, 2020).

A ludicidade permite estabelecer um contacto com a criança, sendo outra das estratégias fundamentais. Nos jogos e brincadeiras a criança dramatiza os seus conflitos e explorá-los, criando, de forma segura e através da fantasia, alternativas de resolução. Desta forma, assimila e fortalece, de forma intuitiva, as suas perceções no meio social em que vive (Santa Catarina et al., 2020). Também o desenho se assume como uma importante estratégia, pois na opinião de Malchiodi (1998) as crianças beneficiam ao expressarem as imagens que revelam o seu desespero e medo. A respeito disto Santa Catarina et al. (2020) defende que o desenho é uma forma de a criança comunicar com o mundo, que possibilita ao adulto conhecer e compreendê-lo, tomando consciência do mundo da criança, do que sente e de que forma (Santa Catarina et al., 2020).

O Estudo: Os Medos em crianças de Pré-escolar e Primeiro Ciclo d Ensino Básico

Metodologia e participantes

A metodologia utilizada para o presente estudo enquadra-se na investigação qualitativa exploratória. Esta investigação baseia-se na noção da construção social das realidades em estudo e interessa-se pelas perspetivas dos participantes, nas suas práticas do dia a dia e no seu conhecimento quotidiano relativo à questão de estudo (Flick, 2009). A investigação qualitativa é caracterizada, por diversos autores (Ludke & André, 1986; Lakatos & Marconi, 1996; Santos, 1999, citados em Miranda, 2009), como uma técnica de recolha de dados que exige ao investigador um contacto direto com a realidade,

permitindo-o identificar e obter dados a respeito dos indivíduos e dos seus comportamentos.

Deste modo, este estudo tem como pergunta de investigação: “Como se caracterizam os medos das crianças, quais os principais temas e que estratégias utilizam os educadores e professores de Jardim de Infância e Primeiro Ciclo?”. No que diz respeito aos participantes deste estudo, estiveram envolvidas 17 crianças de pré-escolar (7 do género masculino e 10 do género feminino), com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos; 19 alunos de 1º ano (8 do género masculino e 11 do género feminino), com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos e 21 alunos de 4º ano (10 do género masculino e 11 do género feminino), com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Contou, ainda, com a participação de 10 inquiridas, do género feminino: quatro educadoras de infância, cinco professoras de 1º ciclo e uma psicóloga.

Instrumentos de recolha de dados

Para realizar a recolha de dados da investigação, como instrumentos e técnica de recolha, foram utilizados a entrevista e o desenho comentado. Assim sendo, foram realizadas entrevistas individuais, a cada uma das crianças das valências de pré-escolar e 1º ciclo e a educadoras, professoras e psicóloga. A intervenção junto das crianças/alunos iniciou-se com a leitura de uma história, pois a literatura infantil constitui um meio privilegiado para se trabalharem as emoções, nomeadamente o medo, uma vez que através da fantasia e da imaginação, as crianças aprendem a lidar com os dilemas típicos da sua idade e a reverem-se na personagem (Bettelheim, 1980; Santa Catarina et al., 2020). Assim, considerou-se oportuno apresentar o livro “O Medo e o Susto”, de Ana Cristina Luz - a escolha deste livro deveu-se ao facto de este retratar como seria a vida se não existisse medo, o que levaria a criança a compreender que os medos, em certa medida, são importantes e normais. Após a leitura, procedeu-se às entrevistas individuais a cada criança/aluno acerca do seu medo. A questão principal da entrevista foi “De que sentes medo?”, sendo as respostas registadas e mais tarde, transcritas em tabelas, para serem analisadas. Num momento seguinte foi solicitado a cada criança que realizasse um desenho sobre os seus medos e o comentasse. Algumas investigações evidenciam as potencialidades do uso dos desenhos enquanto instrumento de recolha de dados, associado a determinada metodologia, para aferir o pensamento das crianças sobre um determinado conceito ou fenómeno (Roberto et al., 2011). O desenho é um importante meio de comunicação e representação que a criança usa para expressar as suas ideias, perceções e descobertas,

refletindo e retratando sentimentos, estados psicológicos e medos (Malchiodi, 1998; Roberto et al., 2011) Assim, através do desenho as crianças expressam os seus medos e as sensações que dele advêm, de uma forma espontânea e clara - corroborando e inclusive, adicionando informações às suas entrevistas (Correia, M., Correia, S., Santos, & Lourenço, 2010; Stern, s.d).

A entrevista semi-diretiva a educadoras, professoras de primeiro ciclo e psicóloga foi audiogravada e realizada individualmente. Para tal recorreu-se a um guião de entrevista com o intuito de orientar e organizar o pensamento do entrevistador, assim como garantir a sequencialidade e coerência das questões (Amado, 2014). Este guião continha todas as questões essenciais à investigação e aspetos importantes a destacar relativamente à identificação do entrevistado. As perguntas formuladas requeriam respostas abertas, onde se pretendia que os participantes verbalizassem os seus pensamentos, as suas experiências e também as suas reflexões acerca do tema em questão. A entrevista semi-diretiva, segundo alguns autores, constitui um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, devido a esta não conter uma imposição rígida de questões e permitir ao entrevistado desenvolver o tema proposto, ainda que respeitando a entrevista. Estas entrevistas possibilitam ao entrevistado salientar o que considera mais pertinente, com o vocabulário e ordem mais conveniente (Bogdan & Birklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 1992; Gillham, 2000; Ludke & André, 1986; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Resultados e discussão

De forma a apresentar e discutir os dados da investigação, que respondem à questão 1 (Q.1) - Quais os principais medos das crianças de Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico? – considera-se essencial realizar um paralelismo entre a Tabela 1 “Os Medos na Infância”; as respetivas idades, e os medos identificados pelos grupos.

Começando a analisar os medos do grupo do pré-escolar, com idades compreendidas entre os três e as cinco anos, verifica-se que maior parte (14 crianças) referiu que o seu maior medo é de animais (enfoque nas aranhas e cobras) – a título de exemplo, o medo referido pela criança SA: “eu só tenho medo de aranhas e de cobras”; seguindo-se do medo do escuro (12 crianças) e dos monstros (6 crianças) – medo referido pela criança DI: “tenho medo de monstros e do escuro” e alguns (9 crianças) identificaram outros medos. Através do quadro apresentado anteriormente, Tabela 1, os medos expectáveis são: medo do escuro, de animais, máscaras, de pessoas más, e de separação dos pais. Brazelton (2018) considera os mesmos medos como expectáveis desta faixa etária. Deste modo, conclui-se

que os medos descritos pelas crianças vão ao encontro do que está descrito como o comum nesta fase da vida da criança. Confrontando os medos mencionados nas entrevistas com os desenhos realizados e comentados, verifica-se que estes estão em concordância, embora na entrevista haja enumeração de mais medos. Podemos considerar que os medos desenhados correspondem aos seus maiores medos, enquanto os medos mencionados na entrevista correspondem a todos os medos que as crianças possuem. Em jeito de exemplo, observa-se na transcrição seguinte que a criança MIG referiu: “eu tenho medo de vulcões ativos; de ser picado por uma aranha; de cobras e lagartos de komodo (Dragão-de-Komodo); de melgas e abelhas; de monstros; do Halloween e de cabeçudos”. No entanto, como podemos observar na imagem seguinte, apenas desenhou o “medo de monstros, cobras, pássaros”.

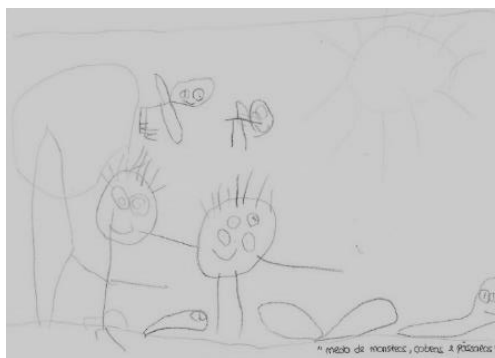


Figura 1. Desenho “medo de monstros, cobras, pássaros” – criança MIG (5 anos).

No primeiro ciclo, no primeiro grupo, cujas idades estão compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade, verificou-se que maioria identificava como o seu maior medo, o medo de animais (13 alunos), seguido do medo do escuro (9 alunos), de alturas (8 alunos), do mar (6 alunos), da morte (5 alunos), de ofensas corporais (4 alunos), de ficar sozinho (3 alunos) e alguns identificaram outros medos (4 alunos). A título de exemplo, vejamos a transcrição do aluno MAD, em que os medos por si mencionados correspondem aos medos mais identificados pelo grupo: “medo do escuro; alturas; que a família morra; gatos; ficar sozinho em casa; que os meus peixes morram outra vez; de abrir a porta a desconhecidos; de cobras, touros; de ser atropelada”.

Contrapondo com o que é descrito como medos comuns da idade, na Tabela 1 – medo do escuro, de ofensas corporais e de dormir ou ficar sozinho - verificámos que existe uma grande coerência entre a teoria e a recolha na prática. Ao confrontarmos os medos mencionados nas entrevistas com os desenhos realizados e comentados, mais uma vez, verifica-se que estes que estes estão em concordância. Podemos constatar que, no geral,

nas entrevistas a enumeração de medos é maior, enquanto nos desenhos ocorre uma seleção, que podemos considerar ser pelo critério de maior medo. Observemos o exemplo seguinte, em que o aluno MA referiu que os seus medos eram: “colmeias [abelhas]; centopeias; tubarões; aranhas; magoar-me; que o meu cão se magoe” e nos desenhos, imagem seguinte, apenas representou “medo de abelhas”.



Figura 2. Desenho “medo de abelhas” – aluno MA (7anos).

Porém, há casos pontuais em que os medos mencionados na entrevista correspondem na totalidade aos medos desenhados. Podemos observar essa situação na transcrição seguinte, onde o aluno PE referiu, na entrevista, medo “do escuro e das alturas” e no desenho, como podemos observar na imagem que se segue, desenhou o “medo das alturas e medo do escuro”.



Figura 3. Desenho “medo das alturas e medo do escuro” – aluno PE (6 anos).

O segundo grupo, 1º ano, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade, identificaram como sendo o seu maior medo, o medo de animais - enfoque nas aranhas, abelhas e tubarões – (9 alunos), seguido do medo de acontecimentos divulgados pela média (noticias relativas à ameaça de guerra nuclear, rapto de crianças, incêndios, covid-19, assaltos) – (6 alunos), medo do escuro (3 alunos), medo da morte (3 alunos), de alturas (3 alunos), ofensas corporais (2 alunos) e alguns identificaram outros medos (8

alunos). A título de exemplo, vejamos a transcrição dos alunos: JV “o que o escuro esconde; aranhas caranguejeiras; granadas; covid-19; o mundo explodir; cobras venenosas (...)” e R: “O meu maior medo é ser raptada”, em que os medos por si mencionados correspondem aos medos mais identificados pelo grupo - medo de animais; medo de acontecimentos divulgados pela média (noticias relativas à ameaça de guerra nuclear, rapto de crianças, incêndios, covid-19, assaltos); medo do escuro; ofensas corporais. Confrontando os medos mencionados nas entrevistas com os desenhos realizados e comentados verifica-se que estes estão em concordância, pois os medos mencionados nas entrevistas correspondem aos medos que os alunos representaram nos desenhos. A título exemplificativo, podemos observar na imagem que se segue que o desenho e a legenda correspondem à transcrição da entrevista do aluno D: “medo de sair à noite e ser raptado”.



Figura 4. Desenho “medo de sair à noite e de ser raptado” – aluno D (9 anos).

Assim, comparando o que foi mencionado e representado pelos alunos com o que é descrito como medos comuns da idade (Tabela 1 – “Os Medos na Infância”), como o medo do escuro, de ofensas corporais e da morte, verificámos que existe coerência entre a teoria e a recolha na prática. Em jeito de conclusão, podemos verificar que alguns medos se mantêm constantes entre os 3 e os 5 anos, como o medo do escuro e dos animais. Entre os 6 e os 12 anos, os medos constantes nestes grupos, são o medo dos animais, de ofensas corporais, do escuro e da morte.

Relativamente aos medos mais observados pelas educadoras e psicóloga, nos contextos, (Q1: Quais os principais medos das crianças de pré-escolar e primeiro Ciclo do Ensino Básico?), foram mencionados “(...) tudo o que seja objetos e coisas estranhas (...)” (educadora A); “(...) dos monstros que aparecem eventualmente nos sonhos e das bruxas” (educadora B); “sons ou os sonhos” (educadora C), “medo de espaços novos (...)” (educadora D). A educadora A e C referiram, ainda, o medo do desconhecido; D e A o medo de barulhos e a C e D medo de animais. A psicóloga referiu como principais medos

“o medo do escuro, o medo de pessoas estranhas (...) a fobia escolar (...) o medo da água (...) ansiedade de separação”. À mesma questão a professora A respondeu que os medos mais frequentes eram “o do covid”; a professora B, assim como a A e D mencionaram, ainda, o medo de separação dos pais (“perderem a figura do casal (...) o pai ou a mãe na situação de morte.” – professora B). O medo de falhar foi mencionado pelas professoras B, C e D. Ou de tentar (...) de não ser tão bom como outro ou de não agradar o pai e a mãe e a professora. (...)” (professora C). A professora E revelou que os medos por si mais observados foram “o medo do julgamento dos colegas, o medo de os outros não serem amigos deles, só porque eles não são aquilo que eles acham que é o aluno ideal, o amigo ideal.”. O medo do escuro foi referido por todas as intervenientes.

Deste modo, verificou-se que os medos mais observados pelas educadoras são o medo do desconhecido, situações novas, medo do escuro e medo de animais (correspondente ao medo mais referido pelas crianças). Em concordância encontra-se a segunda categoria mais mencionada pelas crianças: o medo do escuro, assim como outros tipos de medo referidos por ambas as amostras (medo dos monstros, entre outros). Por sua vez, os medos mais mencionados pelas professoras foram o medo do Covid; da separação dos pais (divórcio), morte dos pais; medo do julgamento; fobia escolar ou receio de falhar e/ou não corresponder às expectativas. Os medos mencionados pelas professoras — medo de testes e exames escolares; o de realização escolar e aparência física — são, segundo Papalia et al. (2001), os mais comuns nestas faixas etárias. No entanto estes medos não foram os mais identificados pelos alunos aquando das entrevistas e desenhos comentados. Segundo Papalia et al. (2001) “Os medos das crianças mais novas têm a sua origem na intensa vida fantasiosa e na sua tendência de confundir aparência com a realidade. (...) Na sua maioria, os medos das crianças mais velhas tendem a ser mais realistas” (p. 379). Neste sentido os medos característicos do desenvolvimento variam consoante a idade, género, condutas sociais e culturais (Silva, 2017).

Relativamente à manifestação dos medos, (Q2: Que outras características surgem nos medos, a nível da frequência, reações, entre outros?) - as educadoras, com base nas suas vivências, referiram que as crianças manifestam os seus medos maioritariamente através da expressão corporal (através do choro, do grito), comportamental (fugir, esconder e afastar-se), havendo igualmente a forma de expressão oral (verbalização dos sentimentos) – “têm essas reações do choro, de se afastar, de fugir e se esconder” (educadora A); “quando eles não sabem ainda falar muito, expressam-se mais através do grito e através

do choro forte. Quando eles já começam a saber expressar alguma coisa, a saber verbalizar aquilo que sentem, às vezes já conseguem dizer “Tenho medo” - educadora C. Ao ser questionada, a psicóloga referiu que as características mais comuns seriam a recusa, o evitamento, tentar fugir da situação, em alguns casos, o choro e o isolamento – “Há crianças que são mais expansivas, ou seja, expressam mais as suas emoções (...) As mais reservadas vão ficar mais num cantinho à defesa”. As professoras referiram que as principais características e reações foram a agressão física e agressividade, o choro, o isolamento, a insegurança, timidez, inibição, a recusa e a frustração – “Já tive violência física (...) o choro” (professora A); “O ficarem mais inseguros, mais carentes (...) de afeto. Às vezes alguma agressividade para com os colegas (...)” (professora B); “o não querer fazer (...) destruíam os trabalhos dos outros (...) Um ou outro chora (...) frustração” (professora C); “não participar, o não fazer (...) a timidez.” (professora D); “é o não participar, é o isolar, é o ter vergonha (...) inibição.” (professora E). Relativamente ao medo de falhar, a professora C acrescentou que face à insegurança nas ações, alguns alunos copiam o trabalho pelo colega ou aguardam que os exercícios sejam resolvidos no quadro.

Segundo Wallon (1971, citado em Silva, 2017, p.82), “o medo pode provocar na criança o choro, uma vez que a criança ainda não possui mecanismos simbólicos bem elaborados, sendo uma das maneiras de extravasar as energias produzidas no tônus muscular. As reações ao medo são o manifesto no corpo, um reflexo, instantâneo ou retardado, de curta media ou longa duração, que produz alterações tónicas e/ou fisiológicas. O corpo modifica-se a uma velocidade extraordinária para responder a uma situação do meio”. Ramalho (s.d) refere ainda, como manifestação do medo, a tensão, apreensão ou desconforto e acrescenta o evitamento, através da fuga, ou de aproximação e tentativa de enfrentar o perigo recorrendo à agressividade.

No que concerne à repercussão do medo no desenvolvimento das crianças, (Q3: De que modo os medos se repercutem no desenvolvimento das crianças?) - constatou-se uma grande dificuldade em responder ao pretendido. As educadoras mencionaram que os medos refletiam no desenvolvimento da criança, no entanto não justificaram em que medida. Apenas uma interveniente referiu que os medos poderão interferir diretamente na aprendizagem e que isso pode, mais tarde, requerer ajuda médica – o medo poderá ser uma “barreira ao nível da motricidade e a motricidade depois engloba tudo (...) os receios de alguma maneira bloqueiam esse tipo de competências que a criança tem e que não

consegue desbloquear (...) há ali uma parte que criança cria ali uma fobia tal que não consegue debloquear e depois só mais tarde com a ajudas médicas.” (educadora D). A psicóloga referiu que os medos que inicialmente surgem nos pais e que depois vão ser transmitidos à criança, irão fazer com que esta, na interação com outras crianças, comece a sentir medo e não desenvolva competências. As professoras referiram que os medos se refletem na socialização e aprendizagem – “(...) inibe a criança no desenvolvimento social dela (...) e também na conceção da aprendizagem” – professora A. As entrevistadas mencionaram igualmente que influência diretamente na aprendizagem, no desempenho escolar, ao ficarem ansiosos, desatentos e inseguros, o que, segundo as mesmas, influenciará a autoestima. Foi mencionado pela professora D, que o medo de falhar e o receio de participar condiciona a experimentação e a comunicação, que por sua vez impedem o aluno de questionar e de “arriscar”. Em suma, foi mencionado que as principais repercussões no desenvolvimento da criança, depreendem-se com a socialização e o desenvolvimento emocional e social, que, conseqüentemente, repercutirá no desempenho escolar e nas relações com o outro. Silva (2017), a propósito do medo da crítica ou da ridicularização perante os colegas - uns dos medos mais mencionados pelas professoras – mencionou que a sua repercussão é nítida no aproveitamento escolar, pois torna-se um entrave à manifestação das dúvidas durante a explicação do docente. Nesta perspectiva, Goleman (2010) afirma que as vivências da criança (nos seus primeiros anos) com os adultos influenciam diretamente, nas relações com os outros, na aprendizagem, bem como, na manifestação e adequação das suas emoções, tendo em conta a idade, o grupo em que se insere e a cultura.

Relativamente às conceções das educadoras face ao medo (conceito) - (Q4: Quais as conceções dos professores e educadores sobre o tema?) constatou-se que existe uma clara dificuldade na definição do conceito, sendo comum a toda a amostra a noção de medo como reação a algo desconhecido, que não compreendem. O medo é considerado pelas educadoras como um elemento natural para o desenvolvimento, no entanto não há qualquer referência de que o medo é uma reação face ao perigo, algo que protege criança de eventuais perigos ao longo do seu desenvolvimento. A psicóloga caracteriza o medo como uma emoção básica, adaptativa - “o medo é uma emoção desagradável. Mas é uma emoção fundamental, portanto ele é, quando está devidamente regulado, adaptativo”. Acrescenta ainda, que este permite-nos lutar ou fugir, isto é, possibilita “parar, pensar e avaliar se temos recursos ou não para enfrentar e como podemos fazer para ultrapassar a situação, vai-nos, também, afastar de situações potencialmente perigosas ou mesmo

perigosas”. As professoras demonstraram, igualmente, grande dificuldade na definição do conceito. O medo foi considerado por três professoras (A, B e E) como os “receios” do desconhecido e de não conseguir fazer ou atingir determinados resultados. Duas professoras (C e D) não apresentaram quaisquer conceções ou conceitos. Neste âmbito, segundo Miguel (2015), o medo é desencadeado por um acontecimento, considerado ameaçador e que pode ter sido provocado por alguém ou algo envolvente. Esta emoção proporciona desconhecimento ou descontrolo face à situação, traduzindo-se numa resposta emocional, segundo o autor, de fuga, com o objetivo de assegurar o sujeito.

Questionados sobre as estratégias desenvolvidas, junto das crianças, perante situações de medo, (Q5: Quais as estratégias utilizadas por professores e educadores perante situações de medo ocorridas nos contextos?) - as educadoras consideraram ser de grande importância tentar desmistificar os medos manifestados e conversar com as crianças, valorizando os momentos de expressão oral em que estas podem exprimir os seus sentimentos – “tento me aproximar sempre da criança, baixo-me ao nível dela, ou pego nela ao colo e vou conversando” (educadora C). Referiram, igualmente, o mimo e o colo, como método para tranquilizar a criança. Foi possível identificar outras estratégias de trabalho, onde se incluem as histórias, contos e filmes – “Há uma grande quantidade de histórias e filmes (...) que os fazem identificar-se com alguém que tem medo” (educadora A). Estas estratégias são maioritariamente aplicadas de forma individual, permitindo momentos mais íntimos com a criança e possibilitando que esta se sinta mais à vontade para expressar os seus sentimentos, medos e ansiedades. A educadora B referiu que num momento inicial privilegia a conversa em grande grupo e posteriormente, individualmente – “eu normalmente costumo conversar sempre em grande grupo sobre o assunto em si e esclareço e desmistifico o assunto. (...) eu até depois posso até falar particularmente com a criança (...)”. A psicóloga referiu que é importante validar que é natural ter medo, dar apoio emocional e incentivar ao ganho da confiança. Saliencia, igualmente, a importância de desconstruir os medos pela exposição, isto é, colocar, progressivamente a criança, em segurança, diante da situação que ela teme, pois isso irá “desconfirmar” o medo e reforçar a confiança e autoestima – “(... primeiro validar que é natural ter medo, todos nós temos medo (...) dar este apoio emocional. E depois também incentivar ao ganho da confiança e os medos, de facto, só se desconstroem pela exposição”. As professoras mencionaram que as estratégias privilegiadas passam pelo diálogo, incentivo e desmistificação – “tentando incentivar, tentando desmistificar um bocadinho, conversar” (professora E). Outras das estratégias relacionam-se com a criação

de trabalhos de pesquisa relacionados com o tema que lhes causa medo, o recurso a desenhos, música e teatro - “(...) às vezes crio trabalhos, alguma pesquisa (...) através do desenho (...) através da música (...) de teatro (...)” - (professora A). Referiram, ainda, a importância de demonstrar disponibilidade em escutar o aluno, incentivar à sua participação, trabalhar a autoestima e evitar atitudes pejorativas para com o erro. O acompanhamento psicológico e o diálogo com a família foram outras das estratégias referidas pelas professoras. Em resumo, as estratégias implementadas pelas educadoras, psicóloga e professoras partiam, regra geral, da escuta, do diálogo e do entendimento do que a criança estava a sentir e só de seguida eram ajustadas novas estratégias. Validando este entendimento, a exteriorização das emoções proporciona a criação de instrumentos adequados por parte do professor para estruturar a sua intervenção (Gonçalves & Pinto, 2016; Silva, 2017).

Considerações Finais

O presente estudo tem como objetivo primordial o de contribuir para um maior conhecimento sobre os medos e as estratégias a utilizar pelos educadores e professores. Como síntese final referente aos resultados obtidos, destaca-se que os medos mais frequentemente identificados pelas crianças foram o medo de alguns animais e o medo do escuro. Medos estes, considerados por alguns autores (Almeida et al., 2002; Brazelton, 2018; Copper-Royer, 2007; Papalia et al., 2001) como os medos típicos e constantes, destas fases de desenvolvimento. Relativamente aos medos mais comuns nas crianças, identificados por educadoras, professoras e psicóloga foram mencionados: o medo do escuro, de animais, medo do desconhecido/situações novas, como, entre outros, o medo de falhar e fobia escolar. No que concerne às características e reações que surgem no medo, as mais mencionadas pelas educadoras, professoras e psicóloga foram o choro, a frustração, evitamento e inibição. Estas manifestações correspondem às principais mencionadas pelos autores estudados (Brazelton, 2018; Melo, 2005; Ramalho, s.d). Relativamente às concepções sobre o medo, este assume-se difícil de definir, sendo encarado com um elemento natural de protecção e que contribui para o desenvolvimento da criança. No que respeita à repercussão do medo no desenvolvimento das crianças, destaca-se a dificuldade na interação/ socialização, ao nível comportamental e na

conceção da aprendizagem - desempenho escolar. Relativamente às estratégias implementadas, verificou-se que estas eram adequadas, indo ao encontro do que foi mencionado no enquadramento teórico (Bettelheim, 1980; Brazelton, 2018; Cury, 2005; Malchiodi 1998; Marujo et al.,1999; Rebelo, 2017; Santa Catarina et al., 2020). A este nível é dada prioridade a estratégias individualizadas, apoiando a sua prática pedagógica de acordo com as especificidades de cada criança. Destaca-se a validação do medo como algo natural, o diálogo, o incentivo e motivação, como também, a desmistificação e a exposição ao medo. Outras das estratégias relacionam-se com a criação de trabalhos de pesquisa relacionados com o tema que lhes causa medo, o recurso a desenhos, histórias, música, teatro, como, entre outros, o acompanhamento psicológico.

Com base nos dados recolhidos, considera-se essencial olhar de forma reflexiva para as atitudes evidenciadas pelos educadores e professores e para a adequação das suas estratégias. De acordo com Gonçalves e Pinto (2016) e Silva (2017), torna-se necessário que primeiramente haja a compreensão das funções inerentes ao medo e a partir dela se crie estratégias e recursos para uma melhor aplicação nos contextos. Assim, compreender as emoções proporcionará ao professor conhecimento de si mesmo e conseqüentemente do modo como pode trabalhar este tema. Uma vez que as emoções apenas são perceptíveis quando manifestadas, os seguintes autores (Gonçalves & Pinto, 2016; Wallon, 1971, citado em Silva, 2017) realçam a importância de os docentes compreenderem estas manifestações das emoções, com o intuito de estruturarem a sua intervenção e práticas com maior controlo e confiança.

É possível apontar a esta investigação algumas limitações, onde se revelaria vantajoso aumentar a amostra, pois tornaria o estudo mais representativo. Sugere-se, ainda, em investigações futuras, a exploração das estratégias das crianças e alunos para ultrapassar os seus medos.

Em conclusão, reforça-se a importância do papel dos educadores e professores, na promoção e desenvolvimento de competências emocionais nas crianças, bem como, no aprofundamento da temática dos medos a partir das suas experiências e vivências, com o intuito de adequarem estratégias para trabalharem o tema. Por fim, perspectiva-se que este estudo contribua para que educadores, professores, psicólogos, entre outros profissionais de educação que a partir dos medos, experiências e concepções das crianças, possam refletir sobre o tema e, com maior eficácia, eleger e/ou criar estratégias mais adequadas aos grupos com que trabalham.

Referências Bibliográficas

- Ainsworth, S. (1981). *O Poder Emocional Positivo: Como governar seus sentimentos*. Cultrix.
- Almeida P., Dias G., & Rato, M. (2002). “Por favor, não mexam nos meus medos!”. O medo e o desenvolvimento da criança – uma perspectiva psicodinâmica. *Saúde Infantil, Hospital Pediátrico de Coimbra*, 24(3), 16-20.
- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2ª ed). Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Arruda, M. (2014). *O ABC das emoções básicas. Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário*. [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores] Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3365>
- Baptista, A. (2000). *Perturbações do medo e da ansiedade: Uma perspectiva evolutiva e desenvolvimental*, In I. Soares (Ed.), *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias* (in) Adaptativas ao longo da Vida (pp. 91-141). Quarteto.
- Bettelheim, B. (1980). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Paz e Terra.
- Bogdan, R. & Birklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brazelton, T. (2018). *O grande livro da criança* (14.ª ed.). Editorial Presença.
- Condeço, D. (2015). *O que há no escuro? Contributo do álbum ilustrado nos medos infantis*. [Relatório de projeto de mestrado. Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/81825>
- Copper-Royer, B. (2007). *Os Medos das Crianças: Medos, Angústias, Fobias na Criança e no Adolescente*. Edição e Artes Gráficas, SA.
- Correia, M., Correia, S., Santos, F., & Lourenço, A. (2010). A Enfermeira no desenho da Criança. *Referência*, 12(2), 83 – 92.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Pergaminho.
- Damáσιο, A. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (6ª ed.). Publicações Europa-América.

- Ferreira, B., & Borges, P. & Seixas, S. (2010). Os medos na 2ª infância concepções e práticas do educador de infância. *Revista-Journal Interações*, 6(15), 26-40. DOI:: <https://doi.org/10.25755/int.424>
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artmed.
<https://renasf.fiocruz.br/sites/renasf.fiocruz.br/files/artigos/flick%20-%20desenho%20de%20pesquisa%20quali.pdf>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.
- Gillham, B. (2000). *The research interview*. Continuum.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional* (16ª ed.). Objetiva.
- Gonçalves, D. & Pinto, M. (2016). *(Re)Pensar estratégias pedagógicas a partir de sinergias entre a neuroeducação e a supervisão pedagógica*. In C. Mesquita, M.V. Pires, M. & R. P. Lopes (Eds.), Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência, INCTE 2016 (592-599). Instituto Politécnico de Bragança.
<http://hdl.handle.net/10198/11435>
- Kang, S., & Shaver, P., (2004). Individual differences in emotional complexity: their Psychological implications. *Journal of Personality*, 72(4), 687-726. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00277.x>
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. E.P.U.
- Luz, A. (2019). *O Medo e o Susto* (1ª ed.). Textiverso.
- [Malchiodi, C. \(1998\). *Understanding Children's Drawings*. The Guilford Press.](#)
- Marujo, A., Neto, M. & Perloiro, F. (1999). *Educar para o otimismo*. (16ª ed.). Editorial Presença.
- Mash, E. J. & Dozois, D. J. A. (2003). *Child Psychopathology: A developmental- Systems Perspective*. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (3ª ed.), pp. 3-74. The Guilford Press.
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho].
Repositório da Universidade do Minho.
<http://hdl.handle.net/1822/4926>
- Miguel, F. (2015). Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF*, 20(1), 153-162.
<https://www.scielo.br/j/psuf/a/FKG4fvfsYGHwtn8C9QnDM4n/?format=pdf&lang=pt>

- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo*. [Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto Editora.
- Morris, R., & Kratochwill, T. (1983). *Treating children's fears and phobias*. Pergamon Press.
- Papalia D., Olds S., & Feldman R. (2001). *O mundo da criança*. Mc Graw Hill.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto editora.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ramalho, V. (s.d). *Vai-te embora medo!*
<http://www.psiquilibrios.pt/artigos/artigMedo.pdf>
- Rebelo, A. (2017). *“Uma viagem pelas emoções”: Projeto de um programa de estimulação de competências emocionais para crianças com incapacidade intelectual*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/4898>
- Reverendo, M. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação-rejeição parental: estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do Emotions Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18199>
- Roberto, R., Miranda, T. & Cavadas, B. (2011). *Os medos dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Repositório do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/678>
- Sampaio, F. M., Martins, A. M., & Oliveira, T. C. (2007). Medos normais de crianças em contexto hospitalar segundo o Fear Survey Schedule for Children-Revised, *FSSC-R., Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 4, 252-263.

- Santa Catarina, C., Signor, L., Danielli, N. & Schuck, A. (2020). *A importância de estudar o medo no desenvolvimento infantil*, 5, Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc. São Miguel Do Oeste.
- Schoen, T., & Vitalle, M. (2012). What am I afraid of? *Rev Paul Pediatr*, 30(1), 72-78.
- Silva, R. (2017). *As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon*. [Dissertação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras]. Repositório Institucional UNESP.
<http://hdl.handle.net/11449/150708>
- Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Livros Horizonte.

***Mindfulness* na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do ensino básico: Um Estudo Exploratório**

Sara Cabral

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
sara.cabral87@gmail.com

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Sónia Seixas

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
sonia.seixas@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

O presente estudo foi elaborado no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. O ambiente que envolve a criança é fundamental para um desenvolvimento harmonioso, assim, quando se verificou a presença constante do fator stress, tornou-se pertinente aprofundar a abordagem *mindfulness* e perceber qual a sua importância nos contextos educativos. Este estudo exploratório, de natureza qualitativa, desenvolveu-se em duas etapas: a primeira consistiu no desenvolvimento de atividades concretas baseadas em *mindfulness* nos contextos de jardim de infância e de 1.º ciclo do ensino básico; a segunda, na realização de entrevistas semidiretivas realizadas a oito especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness*. Este exercício investigativo sugere que o *mindfulness* pode ser uma ferramenta importante para as crianças por promover o autoconhecimento e a autorregulação emocional. Ao cultivar a gentileza, a empatia, a gratidão e a generosidade contribui-se para a tomada de consciência de uma humanidade comum. A abordagem *mindfulness* é importante em contexto educativo pois sensibiliza para uma visão holística do desenvolvimento da criança.

Introdução

O presente exercício investigativo surge da reflexão sobre a importância do desenvolvimento holístico da criança. Ao longo dos estágios realizados no mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico verificou-se a presença constante do fator stress e, sabendo que as primeiras idades são essenciais, questionámos sobre os efeitos que isso tem e terá nas nossas crianças.

Atualmente, a sociedade vive emaranhada na rotina, “estimando-se que passamos em média 47 por cento do nosso tempo ausentes, oscilando entre os pensamentos do passado, projeções para o futuro ou fantasias com o presente” (Gaspar, 2018, p. 13). Estes pensamentos associados à agitação diária promovem o stress, influenciando o bem-estar e a capacidade de aprender das nossas crianças, assim como as suas interações com o outro. As consequências refletem-se também no seu autoconhecimento e na sua autorregulação emocional.

Nas condições atuais, com o impacto das medidas tomadas devido à Covid-19, a dinâmica familiar tem sofrido muitas alterações e as tensões geradas influenciam todo o núcleo familiar, nomeadamente as crianças em idade escolar. Gonçalves (2017) refere que Portugal se encontra entre os países da Europa com o maior registo de consumo de calmantes e de metilfenidato (psicofármaco para a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção). Deste modo, importa refletir sobre o papel da escola e dos educadores/professores nesta nova realidade. É fundamental repensar o papel da educação no desenvolvimento integral da criança, ou seja, integrar a dimensão emocional e social e não só a académica. A componente socioemocional enriquece as aprendizagens da criança e são estas que ela leva para toda a vida. Assim se promove de forma equitativa os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO: *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros* (Delors, 1996).

Neste estudo exploratório, a abordagem *mindfulness* emergiu na ótica do bem-estar e das aprendizagens, ganhou relevo como ferramenta para o desenvolvimento da capacidade de concentração e culminou numa abordagem integrativa das várias dimensões que constituem a criança, enquanto ser individual, social e com voz no seu processo holístico de aprendizagem. Deste modo, importa refletir sobre a importância da abordagem *mindfulness* em contexto educativo.

Mindfulness

O *mindfulness* está no âmago da prática budista e almeja libertar o ser humano de todo o sofrimento. Em 1979, Jon Kabat-Zinn, formado em medicina e com doutoramento em Biologia Molecular no MIT, desenvolveu o programa Redução de Stress Baseado em *Mindfulness* (MBSR) e foi assim que se introduziu esta prática no Ocidente sem qualquer conotação religiosa (Lomas, 2018, p. 8).

Na perspetiva ocidental, o *mindfulness* está associado à palavra consciência numa dimensão cognitiva e refere-se essencialmente à qualidade da atenção (Martins, 2020). O conceito de *mindfulness* tem as suas origens no termo *sati*, da língua Pali, que pode ser traduzido de diversas formas, designadamente consciência, atenção plena e discernimento. Kabat-Zinn (citado por Gonçalves, 2017) define este conceito como “a consciência que surge ao prestar atenção ao presente, de forma intencional e sem julgar o decorrer da experiência” (p. 5).

Gaspar (2018) realça que o *mindfulness* não é apenas um treino da atenção, é estarmos unos, é a conexão consciente entre o corpo e a mente e com a humanidade que há em nós. Podemos dizer que é um ato de amor para connosco e para com o outro, na medida em que se cultiva os quatro imensuráveis ou *brahmaviharas*. Estes poderes divinos dizem respeito a quatro qualidades essenciais do ser humano, sendo elas: Bondade, Compaixão, Alegria e Equanimidade (Amaral, 2012).

O *mindfulness* é uma forma de consciência que cultiva o bem-estar de dentro para fora através de práticas formais e informais. Gaspar (2018) explicita que as práticas formais são realizadas de forma regular e focam a respiração, as sensações corporais, os pensamentos e as emoções. Por sua vez, as informais acontecem continuamente nas tarefas diárias, quando efetuadas com consciência plena. Estas práticas são desenvolvidas quando se adota as nove atitudes *mindfulness*, são elas: Mente de principiante; Não julgamento; Aceitação; Deixar ir; Confiar; Paciência; Não esforço; Gratidão e a Generosidade (Övén, 2015).

A abertura e a curiosidade presentes numa mente principiante tende a não deixar espaço para o julgamento. O não julgamento pressupõe a aceitação e a libertação do que não é importante. Este deixar ir é a demonstração de confiança e o confiar requer a paciência para que tudo aconteça no tempo certo. Para tal é necessário o não esforço, o saber viver momento a momento (Övén, 2015). A gratidão não é mais do que saber agradecer as

pequenas coisas da vida. A generosidade requer autocompaixão porque é fundamental cuidar do eu para nutrir o outro, só assim se consegue o simples ato de ajudar.

O *mindfulness* é uma ferramenta fundamental para a autorregulação emocional e para as tomadas de decisão. Para além disso, promove a autoconsciência e a consciência social, auxiliando nos relacionamentos interpessoais. Os estudos científicos realizados demonstram a relevância da prática regular do *mindfulness* em contexto educativo (e.g., Carvalho, 2017, 2018; Weare, 2018).

***Mindfulness* em Educação**

O *mindfulness* tem as suas raízes no budismo e é fundamental conhecê-las para melhor compreendê-las. No *mindfulness* em educação há um hiato entre a essência desta prática e a sua efetiva implementação. McCaw (2020) acredita que há um sentimento de ambivalência por parte de quem pretende integrar o *mindfulness* em contextos educativos. A dimensão ética subjacente representa uma barreira à integração desta abordagem, porém, a consciência do seu potencial instituiu as adaptações necessárias para se enquadrar nas políticas educativas. Deste modo, o *mindfulness* em educação foca a qualidade da consciência e o desenvolvimento socioemocional.

O *mindfulness* tem vindo a ganhar relevo nos contextos educativos pelo seu impacto na saúde física e mental de toda a comunidade educativa e nas aprendizagens académicas das crianças. No entanto, é fulcral observar a abordagem *mindfulness* como uma forma de empoderar as competências como a autoconsciência, a autorregulação, a resiliência, a empatia e a gratidão. Estas são essenciais para “aprender-aprender a cultivar uma maior consciência do eu e uma maior consciência dos outros e do mundo, e depois colher os frutos dessa consciência, tanto a nível interior como exterior” (Snel, 2019, p. 10).

Segundo Delors (1996), o sistema educativo atual tem tendência a valorizar o *aprender a conhecer* e o *aprender a fazer*, em detrimento do *aprender a ser* e *aprender a viver juntos*, *aprender a viver com os outros*. A educação tem presente uma visão de crescimento económico focado no *aprender a fazer* e não no desenvolvimento holístico do ser. Neste sentido, é necessário repensar as políticas educativas para se promover de forma equitativa os quatro pilares da educação e assim fomentar uma base humanista, porque “apoiar e potencializar a dignidade, a capacidade e o bem-estar do ser humano, em relação aos outros e à natureza, deveria ser o propósito fundamental da educação no século XXI” (UNESCO, 2016, p. 40).

A educação de qualidade está, ou deveria estar, em constante evolução para acompanhar as mudanças globais de forma a prover cada cidadão de ferramentas úteis à sua adaptação. Uma educação diligente fomenta o pensamento crítico e criativo com vista à transformação pessoal e social, visto que educar é sinónimo de criar e inovar (Shienman & Russo-Netzer, 2021). Para tal é necessário romper com os paradigmas tradicionais e conquistar uma abordagem holística, na qual os aspetos cognitivos, emocionais e éticos são incluídos numa mesma dimensão.

Mindfulness e o educador/professor

A prática regular do *mindfulness* permite vivenciá-lo e assim melhor compreender o caminho e é nesta jornada que os educadores / professores (re)significam o seu modo de ser e de estar e a sua forma de ensino. A prática regular permite sentir o *mindfulness* e, em alguns casos, emerge a vontade de a querer partilhar e integrar nos diversos momentos do dia-a-dia. Quando assim é, a sobrecarga profissional de cumprir o currículo ganha outra dimensão e há espaço para fundir a abordagem *mindfulness* no programa, como por exemplo nas atividades de leitura e de escrita (Goleman, 1996). Apesar de se observar uma progressiva exigência na qualidade do ensino e uma falta de reconhecimento dos profissionais, aqueles que experienciam o *mindfulness* tomam consciência que “tudo o que está dentro de nós flui continuamente para fora para ajudar a formar, ou deformar, o mundo; e tudo o que está fora de nós flui continuamente para dentro para ajudar a formar, ou deformar, as nossas vidas” (Palmer citado por Carvalho, 2018, p. 14). Nesta analogia à fita de Möbius vemos a importância do papel educador / professor no desenvolvimento e nas aprendizagens de cada criança e de toda a sociedade (Pinto & Carvalho, 2019).

As competências relacionais dos profissionais de educação têm reflexo no ambiente de sala de aula e na sua relação com as crianças. Övén (2015) acrescenta que “a forma como os adultos mais próximos se relacionam com a criança define a forma como ela se relaciona consigo mesma” (p. 81) e com os outros. As crianças aprendem através do exemplo e se o adulto dá uma indicação e procede de um determinado modo, há tendência para imitar a sua forma de agir (Sanches, 2016). Neste sentido, Bandura (citado por Feldman, 2001) defende que se pode adquirir um novo comportamento a partir da análise da experiência dos outros. A observação, a imitação e a integração compõem este processo de aprendizagem.

No que se refere ao *mindfulness*, a abertura do educador / professor face às necessidades da criança e do grupo gera o bem-estar de todos e assim incita a modelagem do comportamento. Os profissionais de educação que adotam o *mindfulness* na sua vida pessoal e no seu contexto profissional firmam o desenvolvimento de uma consciência plena em toda a comunidade educativa. O mais importante é compreender que “a mudança começa em nós. Não podemos esperar que as crianças mudem o seu comportamento se não mudarmos primeiro o nosso” (Martins, 2019, p. 21).

Mindfulness e a criança

As crianças vivem naturalmente no momento presente sem julgamentos e a prática do *mindfulness* surge para reforçar esta capacidade, sendo também indicada para crianças diagnosticadas com perturbações do espectro do autismo e com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). A agitação diária e o stress presentes na sociedade atual tem efeitos nocivos no cérebro e, neste sentido, o *mindfulness* torna-se numa ferramenta “indispensável para a aprendizagem ideal e o equilíbrio emocional, e para proteger o cérebro em desenvolvimento” (Snel, 2019, pp. 14-15).

As investigações da neurociência confirmaram a neuroplasticidade do cérebro e demonstraram que esta é maior durante o crescimento da criança. Goleman (1996) salienta que “o calendário do crescimento emocional está intimamente ligado a linhas aliadas de desenvolvimento, em especial da cognição, por um lado, do cérebro e da maturação biológica, pelo outro” (p. 296). O autoconhecimento e a autorregulação emocional são processos que nos acompanham desde os primeiros meses de vida. O autor acrescenta que é em idade pré-escolar que se atinge a maturação das emoções sociais. Deste modo, é fundamental fomentar o autoconhecimento para que as crianças sejam capazes de identificar as suas emoções e de as autorregular (Goleman, 1996).

As emoções são essenciais ao processo de aprendizagem, principalmente quando a criança adquire a capacidade de as observar, analisar e compreender (Williams & Penman, 2017). O desenvolvimento da autoconsciência está intimamente ligado à empatia, uma vez que a abertura às próprias emoções incita a sensibilidade aos sentimentos do outro.

As evidências científicas provam que a *mindsight*, descrita como a capacidade mental de compreender a mente do eu e do outro, deve ser estimulada desde cedo pois é uma dimensão ética do ser humano e é fulcral que a criança perceba que faz “parte de um

mundo mais vasto de relações em que os sentimentos são importantes e as ligações são uma fonte de recompensa, significado e diversão” (Siegel & Bryson, 2019, p. 170). A *mindshift* está na base da inteligência emocional e dos seus cinco principais domínios: conhecer as nossas próprias emoções (autoconsciência); gerir as emoções; motivarmo-nos a nós mesmos; reconhecer as emoções dos outros (empatia); e gerir relacionamentos. Goleman (1996) questiona se “não deveríamos estar a ensinar estas aptidões essenciais para a vida a todas as crianças – agora mais do que nunca? E se não agora, então quando?” (p. 309).

Desenho da Investigação

O presente estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, uma vez que admite “compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais; nesta medida, permitem a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e aumentam o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo” (Alves & Azevedo, 2010, p. 48).

Neste estudo baseado em *mindfulness* em educação, a essência tem a sua opulência no processo, mais ainda quando se pretende cultivar tal consciência na infância. A dimensão da valorização do percurso em detrimento dos resultados, característica da abordagem qualitativa, enriquece as aprendizagens, na medida em que promove a fluidez e o decurso natural de significação.

Deste modo, é pertinente integrar os estudos realizados numa ótica qualitativa porque para se “enfrentar as múltiplas questões e problemas com que se confronta a prática educativa e a reflexão sobre a educação, torna necessários novos paradigmas e novas formas de investigação que ultrapassem as barreiras entre as disciplinas” (Alves & Azevedo, 2010, p. 42).

De forma a compreender qual a importância da abordagem *mindfulness* em contexto educativo foram realizados dois estudos que se encontram sintetizados na Figura 1: o primeiro diz respeito à implementação de atividades nos contextos de jardim de infância e de 1.º ciclo do ensino básico; e o segundo refere-se às entrevistas realizadas a especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness*. Em ambos pretendíamos entender o conceito, compreender a ligação entre o *mindfulness* e a criança, o educador/professor e as famílias, bem como conhecer os benefícios desta prática em contexto educativo.

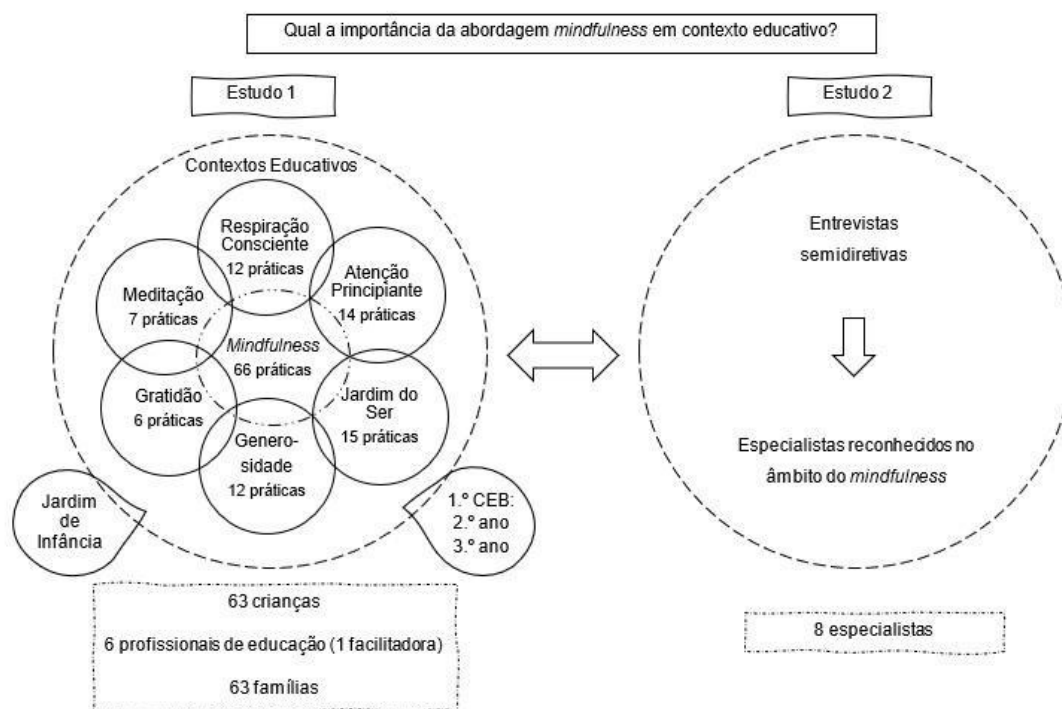


Figura 9 - Desenho da investigação.

De seguida abordamos a pertinência de cada estudo e os respetivos objetivos que foram definidos para responder à questão de partida deste exercício investigativo. Apresentamos, ainda, o contexto, os participantes e, por fim, descrevemos os procedimentos de recolha e análise de dados.

Desenvolvimento de Atividades Baseadas em *Mindfulness*

O primeiro estudo enquadra-se no paradigma qualitativo e nas perspetivas integrantes da investigação-ação pois esta consiste “numa estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção de mudança na realidade estudada” (Pardal & Lopes, 2011, p. 44).

O presente estudo visa desenvolver atividades baseadas em *mindfulness* na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico, de forma a compreender qual a importância da abordagem *mindfulness* em contexto educativo. Este estudo tem como objetivo geral: Estudar a relevância da prática do *mindfulness* na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico; tendo como objetivos específicos: Observar o envolvimento das crianças; Compreender o papel do educador/professor; Analisar a

articulação escolafamília; Observar os benefícios da prática do *mindfulness* na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

O exercício investigativo realizou-se nas valências de jardim de infância e de 1.º ciclo do ensino básico. Na valência de jardim de infância, o grupo era composto por 20 crianças, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A educadora e a auxiliar participaram em todas as atividades propostas. Na valência do 1.º ciclo do ensino básico, o estudo concretizou-se com uma turma do 2.º ano e outra do 3.º ano de escolaridade. Do 2.º ano participaram 22 crianças, sete do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com sete e oito anos de idade. O grupo do 3.º ano com 21 crianças, 12 do sexo feminino e nove do sexo masculino, na faixa etária dos oito aos dez anos. Este último contou com a participação mais ativa das famílias por se ter realizado no formato de ensino a distância.

As atividades desenvolvidas foram agrupadas em: Respiração Consciente (foco na respiração); Atenção Principiante (foco na atenção, concentração e mente principiante); Jardim do Ser (desenvolvimento pessoal e emocional); Generosidade (desenvolvimento social); Gratidão (incutir o ato de agradecer); Meditação (integrativa). Todas as propostas foram pensadas com o intuito de promover o desenvolvimento holístico da criança e cultivar as nove atitudes *mindfulness*, ou seja, a Mente de Principiante, o Não-Julgamento, a Aceitação, o Deixar ir, a Confiança, a Paciência, o Não-Esforço, a Gratidão e a Generosidade.

A Mente de Principiante está naturalmente presente na forma como as crianças vivenciam as diferentes experiências diárias e foi visível pelo entusiasmo com que se envolveram em todas as atividades propostas. O Não-Julgamento, a Aceitação, o Deixar ir, a Confiança, a Paciência e o Não-Esforço são promovidos nos exercícios de Respiração Consciente, nomeadamente na Barriga de balão (consiste em observar os movimentos da barriga durante a inspiração e a expiração) e nos exercícios do Jardim do Ser, como por exemplo o Enraizamento (breve meditação guiada com foco na consciência do corporal e na visualização de raízes que as ligam à terra). Os seis princípios referidos estão também presentes nos exercícios de Atenção Principiante, designadamente na Taça Tibetana (a taça é apresentada com água, as crianças fazem duas respirações completas nas quais a mão sobe ao inspirar e desce ao expirar, sentindo as bolas de gel transparentes presentes o fundo da taça. No final as crianças partilham o que sentiram e exploram o conteúdo da taça).

As seis atitudes são cultivadas na Respiração Consciente, na Atenção Principiante e no Jardim do Ser na medida em que as crianças não julgam aquilo que vão sentindo, simplesmente aceitam e confiam, deixando ir qualquer pensamento sem esforço e é com paciência que se apropriam da atividade e observam a sua experiência e a do outro. Desta vivência emerge também a Generosidade como uma forma de cuidar do eu e do outro, como por exemplo através do exercício: Eu sou...Tu és... (em círculo, é entregue a uma criança um espelho com uma flor no verso, esta observa o seu reflexo e diz algo positivo sobre si, depois passa à criança sentada ao seu lado, referindo um aspeto positivo sobre ela). A Gratidão é uma forma de agradecer diariamente as pequenas coisas e o pote da gratidão (escrever num papel “Só por hoje sou grata por...” e colocá-lo num pote construído com materiais recicláveis) permite cultivar esta consciência. A Meditação possibilita aprofundar as nove atitudes *mindfulness* através de breves meditações guiadas pelo facilitador.

Ao longo das atividades recorreremos à observação participante, por ser uma forma de “estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 197). Para recolher os dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha: Notas de Campo e o Registo Fotográfico.

Importa referir que as questões éticas de investigação com crianças foram salvaguardadas, na medida em que foram explanadas as intenções do estudo, podendo cada criança recusar participar em alguma parte dele. Para além disso, foi pedido autorização aos encarregados de educação para a recolha do registo fotográfico e, em todo o processo, se adotou a visão da criança como sujeito de direitos, ativo, competente e com voz.

O procedimento de tratamento de dados baseou-se numa reflexão sobre todas as etapas do processo de intervenção. Para se conhecer a importância da abordagem *mindfulness* em contexto educativo, procedeu-se à análise das notas de campo e das reflexões, complementando com a visualização dos registos fotográficos.

Entrevistas a Especialistas Reconhecidos no Âmbito do *Mindfulness*

O presente estudo é de natureza qualitativa, pois “a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (Reis, 2010, p. 63). A possibilidade de trabalhar dados subjetivos num ambiente de confidencialidade entre o entrevistador e o entrevistado, levaram à escolha deste paradigma.

Nesta perspetiva, no presente estudo pretendemos ouvir a voz dos especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness* para avaliar a aplicabilidade desta prática na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

A ótica dos especialistas é essencial a este estudo, tendo em vista que a partilha de conhecimentos e a experiência enriquecerá o decurso desta investigação. Desta forma, pretende-se que os entrevistados expressem as “suas percepções e interpretações sobre determinado assunto, mas também possam sugerir fontes, nas quais o investigador pode procurar evidências corroborativas ou contrárias, e iniciar a procura dessas evidências” (Reis, 2010, p. 82).

Neste estudo, de forma a compreender qual a importância da abordagem *mindfulness* em contexto educativo, definimos como objetivo geral: Verificar a aplicabilidade da prática do *mindfulness* na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico; e como objetivos específicos: Conhecer o conceito de *mindfulness*; Recolher informação sobre *mindfulness* e o papel do educador e do professor; Recolher informação sobre *mindfulness* e o papel da criança; Recolher informação sobre *mindfulness* e a articulação escola-família; Conhecer os benefícios do *mindfulness* na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

O presente estudo decorreu via *Zoom*, *Skype* e *Whatsapp*, onde se realizaram as oito entrevistas aos especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness*. Dos oito entrevistados, 7 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 38 e os 51 anos. No que concerne à formação, três são da área da Psicologia, um é professor e os restantes quatro são facilitadores e formadores de *mindfulness*.

A recolha de dados efetuou-se na base da técnica das entrevistas semidiretivas e para as concretizar, foi necessário utilizar um guião de entrevista - constituído por duas questões sobre o conceito de *mindfulness*, 11 sobre a experiência prática profissional e quatro sobre a aplicabilidade em contexto educativo – e as plataformas *Zoom*, *Skype* e *Whatsapp*. Salientamos ainda que as questões éticas foram salvaguardadas, na medida em que todos os entrevistados foram devidamente informados do objetivo do estudo e das suas finalidades, considerando para o estudo apenas aquilo que nos foi autorizado.

O procedimento de tratamento de dados decorreu após cada entrevista com a sua transcrição. Concluída esta etapa e elaborada a tabela de análise procedeu-se à análise categorial para se verificar a aplicabilidade da prática do *mindfulness* na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

Apresentação e Discussão dos Resultados

A investigação emergiu da questão: Qual a importância da abordagem *mindfulness* em contexto educativo? De forma a aprofundar a pergunta de partida foram realizados dois estudos: o primeiro diz respeito ao desenvolvimento de atividades baseadas em *mindfulness* nos contextos de jardim de infância e de 1.º ciclo do ensino básico; e o segundo refere-se às entrevistas realizadas aos oito especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness*. Em ambos pretendíamos entender o conceito, compreender a ligação entre o *mindfulness* e a criança, o educador/professor e as famílias, bem como conhecer os benefícios desta prática em contexto educativo.

No que concerne ao conceito, os especialistas salientam que o *mindfulness* é mais do que apenas a concentração, é a qualidade da consciência, ou seja, é estar presente com plena consciência disso. A essência do conceito não reside nas palavras que o define, mas sim na prática diária, pois é no sentir que se constrói a sua verdadeira definição.

A ligação entre a criança e o *mindfulness* é genuína. As crianças vivem no momento presente e têm o poder de observar o mundo com mente de principiante. Deste modo, a prática do *mindfulness* em contexto educativo vem fortalecer este elo que é, muitas vezes, colocado à prova pelo stress presente nos demais contextos em que a criança se insere. Nas atividades propostas verificámos que as crianças se envolvem de uma forma plena, apesar de ser perceptível algum receio em experimentar novas atividades e alguma vergonha nas propostas que se centram em cada criança individualmente. Ainda assim, o *mindfulness* contribui para um melhor e mais íntegro desenvolvimento socioemocional, na medida em que as crianças aprendem a identificar e a aceitar as suas emoções e a fortalecer a capacidade de autorregulação. Gaspar (2018) defende que o *mindfulness* é “uma ferramenta que nos vai dar uma maior clareza” (p. 47) para aprender a lidar de outro modo com as próprias sensações, emoções e pensamentos. Genericamente é sair do piloto automático e (re)aprender a fazer escolhas conscientes no momento presente. Para além disto é ser capaz de se autorregular, sabendo que “não podemos controlar o mar. Não podemos parar as ondas, mas podemos aprender a surfá-las” (Snel, 2019, p. 36).

A articulação escola-família é fundamental para o desenvolvimento holístico da criança. As aprendizagens realizadas em cada um dos contextos tem reflexo no outro e se, em cada um deles, existir continuidade, então estamos a contribuir para que a criança tenha um percurso pessoal, social e educativo mais consistente. A educação, nas dimensões escola-família, visa munir a crianças de ferramentas para a vida e isso é possível através da

promoção de experiências significativas. Então, cabe aos adultos derrubar as barreiras que circundam esta parceria e abraçar uma abordagem mais integrativa. Neste estudo, verificámos que as crianças apresentam uma predisposição para o *mindfulness*, portanto, somos nós, adultos, que temos de cultivar esta prática.

O papel do educador/professor é essencial, mais ainda quando é visto como uma referência. As crianças modelam a sua forma de ser e estar, como tal, é fulcral pensar na mensagem que queremos transmitir. Em ambos os estudos verificámos que os educadores/professores que adotam a prática do *mindfulness* cultivam essa qualidade da consciência em si e nas crianças. Para além disso, são peças importantes na articulação entre a escola e a família, podendo contribuir para o desenvolvimento da consciência de uma humanidade comum e para o bem-estar de uma comunidade, seja ela educativa ou mais abrangente. Contudo, é de extrema relevância munir os profissionais de educação com uma formação adequada para que possam recorrer às ferramentas promotoras desta abordagem. Assim sendo, a formação, a prática pessoal e a consciência da importância de ser educador/professor constituem os fatores chave na aplicabilidade da abordagem *mindfulness* em contexto educativo. Na opinião de Goleman e Davidson (2018) “quaisquer passos que demos nesta direção serão uma oferta positiva para as nossas vidas e para o nosso mundo” (p. 339).

De um modo geral, no que diz respeito aos benefícios, o autoconhecimento e a autorregulação são ferramentas transversais às crianças, aos educadores/professores e às famílias. A capacidade de autorregular as emoções vai contribuir para relações mais frutíferas, baseadas na compaixão, na empatia, na gentileza, na generosidade e na partilha. A sensação de bem-estar resulta numa maior produtividade académica e profissional. Gaspar (2018) afirma que os avanços científicos “têm permitido estudar os efeitos de práticas meditativas no nosso cérebro, na nossa saúde, no nosso bem-estar e até na nossa produtividade” (p. 43). Importa referir que esta abordagem pode não fazer ressonância em todas as pessoas, deste modo, é fundamental observar e ouvir os intervenientes, sejam eles crianças ou adultos, de forma a cultivar a qualidade da consciência com as ferramentas adequadas.

Principais Conclusões

Os dois estudos realizados no âmbito desta investigação contribuíram para verificar a aplicabilidade e estudar a relevância da prática do *mindfulness* em contexto educativo. Em análise, percebemos que esta abordagem é essencial para o desenvolvimento holístico

da criança e para se promover, de forma equitativa, os quatro pilares da educação. Deste modo, verificámos que a abordagem *mindfulness* é um complemento importante para a educação, podendo ser integrada numa perspetiva transversal ao currículo.

No que concerne às limitações do estudo, podemos identificar as seguintes: (i) a curta duração dos estágios. O desenvolvimento de um programa de *mindfulness* requer no mínimo oito semanas e isso não foi possível em nenhum dos contextos, nomeadamente quando o tempo disponível para a prática é limitado pela rotina já estabelecida em cada uma das salas; (ii) a impossibilidade de interação direta com o grupo. No último estágio, não me foi concedida autorização para estar presente nas sessões síncronas, o que limitou a minha interação com as crianças e com as respetivas famílias. Apesar do esforço mútuo em diminuir esta lacuna, com recurso à partilha de fotografias, vídeos, textos e desenhos, tornou-se difícil ter consciência da importância das atividades promovidas para aquelas crianças e para as suas famílias.

Relativamente a futuras investigações, considera-se pertinente elaborar um programa *mindfulness* em contexto educativo, integrando as crianças, a equipa educativa e as famílias, de forma a observar o impacto da prática do *mindfulness*, nas dimensões pessoal, social, académica e/ou profissional, em cada um dos intervenientes e analisar a sua relevância para o desenvolvimento holístico da criança e para o seu processo de aprendizagem. No decorrer da investigação emergiu o estudo da possibilidade de integração das abordagens *mindfulness* na formação inicial de profissionais de educação, na ótica do desenvolvimento pessoal e profissional.

Referências Bibliográficas

Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (Eds.) (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Várzea da Rainha.

Amaral, D. F. (2012). *Os Imensuráveis: Propriedades Psicométricas da Versão Portuguesa da Escala SOFI (Self-Other Four Immeasurables)*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra). <http://hdl.handle.net/10316/22528>.

- Carvalho, J. (2017). Cultivar *mindfulness* em contexto educacional. *Mindmattersmagazine*, (3), 7. <https://mindmattersmagazine.pt/n3-outono-2017/cultivarmindfulness-em-contexto-educacional/>.
- Carvalho, J. (2018). Educação contemplativa: Uma abordagem inovadora. *Mindmattersmagazine*, (6), 14. <https://mindmattersmagazine.pt/N6-Verao-2018/educacao-contemplativa/>.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições ASA.
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a Psicologia*. McGraw-Hill.
- Gaspar, V. (2018). *Aqui e Agora*. Matéria-Prima Edições.
- Goleman, D., & Davidson, R. J. (2018). *Traços Alterados*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Círculo de Leitores.
- Gonçalves, A. C. R. (2017). *Intervenção com base em práticas de mindfulness para professores de 1º Ciclo: Efeitos na dinâmica de sala de aula e na relação professor-aluno – Um estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa). <http://hdl.handle.net/10451/33623>.
- Lomas, T. (2018). Ética e mindfulness: Um problema ocidental. *Mindmattersmagazine*, (4), 8. <https://mindmattersmagazine.pt/n4-inverno-2018/etica-e-mindfulness-Uma-questao-ocidental/>.
- Martins, N. P. (2019). *Educar pela Positiva: Um Guia para Pais e Educadores*. Bertrand Editora.
- Martins, S. L. (2020). *Mindfulness para Ensinar e Aprender. Uma perspetiva no 1º CEB*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto). <http://hdl.handle.net/10400.22/16665>.
- McCaw, C. T. (2020). Would you like ethics with that? The possibilities and risks of (Mc) Mindfulness in schools, *EduResearch Matters*. <https://www.aare.edu.au/blog/?p=5101>.
- Övén, M. (2015). *Educar com Mindfulness*. Porto Editora.

- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Pinto, A. M., & Carvalho, J. S. (2019). *Mindfulness em Contexto Educacional*. Coisas de Ler.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, F. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado – Segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Sanches, L. (2016). *Mindfulness para Pais*. Manuscrito.
- Sheinman, N., & Russo-Netzer, P. (2021). Mindfulness in Education: Insights Towards an Integrative Paradigm, *ResearchGate*.
https://www.researchgate.net/publication/352978364_Mindfulness_in_Education_Insights_Towards_an_Integrative_Paradigm.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2019). *O Cérebro da Criança: 12 Estratégias Revolucionárias para Treinar o Cérebro em Desenvolvimento do Seu Filho*. Casa das Letras.
- Snel, E. (2019). *Senta-te quietinho como uma rã*. Lua de Papel.
- UNESCO (2016). *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?* UNESCO.
- Weare, K. (2018). The evidence for mindfulness in schools for children and young people. *Mindfulness in Schools Project*.
<https://mindfulnessinschools.org/research-papers/>.
- Williams, M., & Penman, D. (2017). *Mindfulness – Atenção Plena*. Lua de Papel.

Criatividade na Infância: Importância para o Desenvolvimento, e Papel dos Educadores e Professores

Valéria Rodrigues

Escola Superior de Educação de Santarém
valeria.teresa@hotmail.com

Marta Tagarro

Escola Superior de Educação de Santarém
marta.tagarro@ese.ipsantarem.pt

Nota introdutória

A atenção ao tema da criatividade na infância é fundamental, seja por parte de investigadores, docentes e outros técnicos de educação. As escolas têm um papel importante no desenvolvimento da criatividade nas crianças, mas por vezes os educadores e professores encontram dificuldades em trabalhar este tema por terem poucos conhecimentos sobre como o fazer (Alencar & Fleith, 2003; Fleith, 2012; Martins, 2004; Tagarro, 2021). Segundo Mendes (2016) a criatividade está presente no ser humano, quer em menor ou maior grau e isto permite-o adaptar-se ao meio e responder a problemas do quotidiano.

Dada a pertinência deste tema, formulou-se o seguinte problema de investigação: Qual a importância do desenvolvimento da criatividade nas crianças do pré-escolar e 1ºCEB? Para responder à questão de investigação, foram traçados os seguintes objetivos específicos: O1) Perceber a conceção das entrevistadas, com experiência em criatividade, relativamente à definição de criatividade; O2) Conhecer a importância dada à criatividade na formação de educadores e professores do 1ºCEB; O3) Identificar o contributo que a criatividade tem no desenvolvimento das crianças; O4) Conhecer a importância dada ao desenvolvimento da criatividade nas crianças e alunos do 1º CEB por educadores e professores; O5) Identificar estratégias utilizadas por educadores e professores que estimulam a criatividade das crianças; O6) Conhecer as dificuldades sentidas por parte de educadores e professores do 1º CEB na promoção da criatividade nas crianças/alunos.

A metodologia utilizada para o presente estudo foi de carácter qualitativo e como instrumentos de recolha de dados utilizaram-se o inquérito por entrevista, inquérito por

questionário e análise documental. O estudo teve como participantes, duas especialistas na área da criatividade, 23 Educadores/as de Infância e 32 Professores/as do 1.º CEB.

Os resultados da investigação indicam que promover a criatividade nas crianças é benéfico para o seu desenvolvimento. É de realçar que os docentes (educadores e professores) reconhecem as potencialidades da criatividade como promotora das aprendizagens das crianças, contudo, existem barreiras à criatividade, sendo uma delas o pouco conhecimento sobre o tema, uma vez que no curso académico de educadores/professores existe pouca formação sobre este. Para desenvolver a criatividade nas crianças é fundamental que as atividades sejam baseadas na descoberta e experimentação, respeitando sempre as capacidades, a liberdade e individualidade de cada criança.

Enquadramento Teórico

Criatividade

Tem se vindo a observar que o conceito de criatividade tem evoluído e enriquecido na sua complexidade. Inicialmente e, por vezes, ainda na atualidade, há quem acredite que a criatividade está associada às artes e à filosofia (David & Morais, 2012). Também há quem acredite que criatividade é vista como um dom, que não é uma característica de todos os seres humanos, pois só alguns é que o possuem, no entanto, esta opinião mudou na década dos anos sessenta (Seabra, 2008). Torrance (1988, citado por Seabra, 2008) afirma que a criatividade é um fenómeno com variadas facetas que desafia uma definição precisa, porém o autor descreve o pensamento criativo como o processo de ter conhecimento das dificuldades, dos problemas e de formular hipóteses, possivelmente revê-las e comprová-las e, no final, comunicar os seus resultados.

Vygotsky (2012) refere que o conceito habitual é que a criatividade é um privilégio e dom de seres génios, talentos, dos que criaram grandes obras, dos que fizeram grandes descobertas e aperfeiçoaram elementos importantes na área da tecnologia. Contudo, este tipo de conceção é errado, pois a criatividade existe não só quando se criam obras históricas, mas também quando o homem imagina, altera e cria algo novo, mesmo que seja algo que pareça insignificante (Vygotsky, 2012). Stein (1974, citado por Alencar & Fleith, 2003), também afirma que a criatividade consiste na criação de algo novo, mas este refere que tem que ser algo útil ou satisfatório para enumeras pessoas em algum momento. É notável que umas das principais definições de criatividade envolve a criação

de um produto novo, tanto pode ser uma ideia ou uma invenção original, como pode ser o melhoramento de produtos ou ideias que já existem (Alencar & Fleith, 2003).

De acordo com Vygotsky (2012), o cérebro conserva a nossa experiência passada e reproduz essa experiência simplificando-a, mas se a atividade cerebral se reproduzisse somente à conservação de experiências anteriores, o homem seria capaz de se adaptar às condições do passado e se houvesse uma nova transformação no meio, que não tivesse acontecido anteriormente, o homem era incapaz de se adaptar. Por isto, além da reprodução, o cérebro também modifica criativamente e cria a partir da experiência passada novas situações e novos comportamentos. Morais (2015) refere que criar é muito mais exigente que reproduzir, é criar com paixão algo único e irrepetível. Para criar é fundamental ter conhecimentos aprofundados em relação ao que vai criar e também ter um conhecimento multidisciplinar, isto não é considerando só na alta criatividade, como também na criação no dia-a-dia (Morais. 2015).

Muitas concepções foram substituídas, devido ao desenvolvimento de pesquisas. Assim, como Alencar & Fleith (2003) afirmam, o ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas e estas podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas através de treino, desde que haja condições ambientais apropriadas e domínio de técnicas adequadas. Vygotsky (2012) acredita que a criatividade é responsável por tornar o ser humano orientado para o futuro, com a capacidade de criar o futuro e assim alterar o seu próprio presente.

Criatividade infantil

A criatividade é visível logo muito cedo na criança a partir das suas brincadeiras (Vygotsky, 2012). O mesmo autor refere que a criança acumula material para construir as suas fantasias, ela reproduz o que ela vê e vive, mas não reproduz tal e qual como na realidade, existindo assim uma reelaboração criativa do que já viveu e assim constrói uma nova realidade de acordo com as suas exigências e necessidades afetivas. Com isto, a brincadeira não é apenas uma reprodução, mas uma recriação de uma nova realidade em resposta às necessidades da criança (Mozzer & Borges, 2008).

A imaginação criativa é diferente na criança e no adulto, pois a criança e o adulto têm experiências e interesses diferentes e a relação com o meio também é diferente. Como refere Vygostky (2012) a experiência e os interesses da criança são mais pobres e a sua relação com o seu contexto é menos complexa, logo a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, mas esta desenvolve-se durante o crescimento da criança e atinge a

maturidade na idade adulta. “A criança vai desenvolvendo a sua atividade imaginativa e criadora conforme as suas experiências vão sendo constituídas, na medida em que o seu cérebro vai incorporando e internalizando as experiências” (Los, Lopes, Rausch & Schroeder, 2015, p. 203). Apesar de a criança imaginar menos coisas que o adulto, esta “acredita mais nos produtos da sua imaginação e controla-os menos”, assim a riqueza imaginativa é maior na criança (Vygotsky, 2012, p.61).

Durante a infância, o ser humano para além de utilizar a criatividade para se adaptar ao mundo, utiliza também para a criação da sua identidade pessoal, a obra mais importante da sua vida, pois todas as criações derivarão desta (Sakamoto, 2008). É na infância que o ser humano experimenta e explora de modo a criar o seu perfil ou um estilo próprio de ser e fazer.

Mais tarde, após a formação do EU, o ser humano passará a desvendar o refinamento de certas peculiaridades, a ampliar habilidades ou adquirir outras novas performances, aprimorar capacidades e aprofundar a afetividade, enriquecendo a ampliação de sua subjetividade, de modo contínuo e inesgotável (Sakamoto, 2008, p. 271).

Todos os seres humanos são criativos, a criança, o adolescente, o adulto e o idoso, “pois cada fase do desenvolvimento humano apresenta particularidades que apontam aspetos criativos específicos; a criatividade está na raiz da vida e a manutenção da existência depende da utilização do potencial criador” (Sakamoto, 2008, p.271). Contudo, é na infância que observamos uma necessidade criadora cujo investimento do indivíduo necessita de cuidados especiais por “parte do ambiente que serão determinantes para a criatividade futura, já que estão a ser construídas as bases de toda a criatividade futura nas definições fundamentais do Eu” (Sakamoto, 2008, p.271-272). De acordo com o mesmo autor, o ser humano procura ser feliz, mesmo que ainda não tenha clareza dos seus propósitos, e essa felicidade depende da sua possibilidade de criar, construindo assim o Eu naquilo que o distingue e o torna um ser individual.

De acordo com Freud (1908/1976, citado por Mozzer & Borges, 2008), a criatividade adulta está relacionada com a brincadeira na infância. O mesmo autor refere que os primeiros traços da imaginação deveriam ser procurados na infância, pois ao brincar a criança cria o seu próprio mundo de acordo com os seus desejos. O brincar da criança é determinado pelo desejo de querer ser adulto e esse desejo ajuda no desenvolvimento,

pois muitas das vezes a criança brinca imaginando que é um adulto imitando o que observa na vida dos adultos Freud (1908/1976, citado por Mozzer & Borges, 2008).

Na idade pré-escolar, de acordo com Vygotsky (2012), a criação típica da criança é o desenho, é a fase onde a criança gosta mais de desenhar, pois nesta idade é a maneira em que a criança expressa melhor o que a preocupa. O desenho na infância é uma exposição sobre aquilo que a criança vê, não sendo apenas uma cópia, pois é fruto da sua fantasia, ela interpreta aquilo que vê e, baseando-se nas suas experiências, imagina algo, apoiando-se numa imagem memorizada (Los et al, 2015). “O desenho é um passaporte para um mundo de imaginação, livre expressão e autoconhecimento. Assim como a brincadeira, é a linguagem que a criança tem para se relacionar com o Mundo” (Santos & Batista, 2017, p.2). No início da idade escolar, se a criança não for incentivada, o gosto pelo desenho começa a desaparecer, pois a criança com a idade muda e assim o seu carácter de criação também muda e começa a expressar-se pela criação verbal ou literária. Com isto, é necessário incentivar a criança a interessar-se pelo que a rodeia, para que ganhe gosto em criar e assim conseguir expressar-se (Vygotsky, 2012).

Mozzer e Borges (2008) afirmam que não existe um consenso em relação a uma definição de criatividade infantil. No entanto, entende-se que a criatividade está relacionada à formação de algo novo e que este processo se forma a partir da “interação entre elementos relativos à pessoa, como características cognitivas e de personalidade, e aos aspetos ambientais, como valores e normas culturais” (p.6). Santos e André (2015) referem que existem várias investigações que destacam os ambientes educativos e as boas atitudes dos adultos “como fatores determinantes na promoção da criatividade na infância e o seu contributo para o desenvolvimento de crianças confiantes, autónomas e psicologicamente saudáveis” (p.99).

Com tudo, Mozzer e Borges (2008) referem que os autores que estudam a criatividade infantil relacionam o ato criativo à ação de brincar, que ao brincar a criança estimula a imaginação, a fantasia e a criação. De acordo com estudos a “criatividade na idade adulta estaria, então, relacionada ao ato de brincar na primeira infância” (p.6). “A criança desenvolve-se em direção à vida adulta, somando experiências determinantes que irão compor a arquitetura de seu futuro” (Sakamoto, 2008, p.273).

Vygotsky (2012) refere que, se definirmos a criatividade como produção de algo novo, podemos então facilmente concluir que todos possuem criatividade, em maior ou menor grau, e que ela acompanha permanentemente o desenvolvimento infantil.

Criatividade na educação escolar

Educar para o desenvolvimento da criatividade aumenta o nível geral da capacidade de criação, elaboração e imaginação (Mendes, 2016; Tagarro, 2012; 2013; 2021). Segundo Mendes (2016) a criatividade pode ser educada por duas maneiras de atuação distintas, “em programas de estimulação das aptidões cognitivas ou integrando o seu estudo e exploração nos currículos escolares” (p.67). As escolas têm um papel importante no processo de desenvolver a criatividade e as variáveis importantes a ter em consideração para esse desenvolvimento são as práticas pedagógicas, a conceção dos currículos, os recursos disponíveis, o contexto onde se insere o ensino-aprendizagem (Alencar & Fleith, 2003; Fleith; 2012; Martins, 2004; Tagarro, 2021). Os especialistas de currículo mencionam que a melhor forma para encorajar o desenvolvimento de programas criativos são: “a base de conhecimentos, o sistema de planeamento, os atributos pessoais, o clima, a rede de trabalho, a liderança e o apoio” (Martins, 2004, p. 299).

De acordo com Tagarro (2013), existe consciência de que qualquer sistema de educação deve estimular a criatividade para que o ser humano se desenvolva totalmente e para que a sociedade evolua. Martins (2004) afirma que a criatividade está a ser inserida nos currículos escolares e na avaliação. Porém, apesar de a criatividade ser considerada importante, por vezes, o professor/educador não passa para a prática, pois podem existir barreiras (Martins, 2004). Alencar e Fleith (2003) afirmam que existem componentes que dificultam e inibem o desenvolvimento da criatividade da criança, destacando assim a reprodução do conhecimento e a memorização de ensinamentos, a indicação de apenas uma resposta correta para um problema e a pouca relevância à imaginação e à fantasia. De acordo com Martins (2004), os programas para desenvolver a capacidade de criação são escassos, as escolas ainda são vistas como uma via de transmissão de conhecimentos, deixando assim a criatividade, a fantasia ou iniciativa dos alunos um pouco de parte. Oliveira (2010) refere que, apesar de a criatividade poder ser desenvolvida através dos vários conteúdos lecionados em sala de aula, o professor não tem desenvolvido a criatividade dos alunos por falhas na sua formação, por falta de conhecimentos de técnicas, por falta de metodologias incentivadoras da criatividade e pela dimensão do currículo a cumprir. “A criatividade e a resolução de problemas deveriam constituir um objetivo educativo, para melhorar a capacidade de adaptação, o pensamento criativo e consequentemente contribuir para o bem social” (Mendes, 2016, p.67).

Para promover a criatividade é importante que o professor tenha em consideração três aspetos relativamente ao aluno: “habilidades (cognitivas e afetivas), interesses e estilos de aprendizagem” para que este planeie as suas aulas com base nessas informações (Fleith, 2012, p.57). Segundo Fleith (2012), também é importante que os alunos tenham conhecimento pessoal em relação às suas capacidades, interesses e maneiras de aprendizagem, para isto, o professor deve expor os alunos a diferentes áreas de conhecimento, a diferentes tipos de ensino e a diferentes formas de avaliação. Em relação aos conteúdos, a maneira de como o professor os leciona pode favorecer ou inibir o desenvolvimento de aptidões (Martins, 2004). Cabezas (1991, citado por Martins 2004) refere que para a promover a criatividade, o professor deve: ser criativo; entender o que motiva os alunos; ter a capacidade de enfrentar os imprevistos de forma criativa; despertar curiosidade na turma; lecionar a matéria de forma atrativa.

Assim, de acordo com Martins (2004), o aluno torna-se capacitado para:

expressar livremente (as) linguagens criativas (expressões plásticas, linguístico-literária, corporal, dramática, musical) e de fazer emergir de si para os outros e para o mundo produtos criativos (científicos, tecnológicos, literários, artísticos, plásticos, musicais); ser capaz de desenvolver a autonomia, os espíritos cívico, crítico, criativo e democrático, em prol de uma escola renovada, mais sua, plural, multicultural, criativa; ser capaz de atingir níveis mais elevados de sucesso, de qualidade e mesmo de excelência (p.307).

A criatividade pode estar presente em qualquer conteúdo escolar e não somente nos conteúdos que são tradicionalmente considerados para o seu desenvolvimento, como por exemplo as artes plásticas, musicais, performativas e literárias (Mendes, 2016). Segundo Mendes (2016), numa metodologia criativa trabalha-se principalmente com a imaginação e a fantasia e são destacadas as “estratégias de simulação, aprendizagem autónoma e por descoberta, o jogo, o humor, o trabalho em grupo, as analogias, os paradoxos ou as perguntas incitadoras” (p.67). Os recursos deverão ser variados, incentivando a descoberta e a divergência e as atividades deverão:

Desenvolver as atitudes criativas tais como a perseverança, traço que permite não desistir face às dificuldades, a tolerância à ambiguidade, a capacidade psicológica de sustentar um problema em aberto por largo tempo, a abertura a novas experiências, despertando a curiosidade pelo mundo exterior e interior,

Individualismo, no sentido da formação de juízos críticos e independência de julgamento (p.67).

Como referem Los et al. (2015), o professor pode preservar os talentos que a criança já tem e desenvolver novos talentos através das atividades educativas, incentivando-as a procurar novas capacidades que alargarão os seus conhecimentos relativamente às técnicas de criação, contribuindo no saber da área das artes. Para isto, é essencial que o professor/educador não mantenha padrões de comportamento na sala e que proporcione “o maior número de experiências diversificadas para seus estudantes, a fim de criar um terreno fértil para a imaginação vir à tona” (Los et al., 2015, p.211).

Se fizer parte do quotidiano das crianças, a criatividade promove a inovação e exclui medos de fracassar (Kowalski, 2012). De acordo com Holom (2004), as crianças deveriam ser ensinadas a investigar, a confiar nelas próprias e a ter coragem de explorar coisas novas e não a serem preparadas para um determinado tipo de vida; “deveriam, sim, receber ilimitadas oportunidades de crescimento” (Holom, 2004, p.84). As crianças deveriam aprender que uma tarefa pode ter inúmeras respostas, conseguindo assim, adquirir força e coragem (Holom, 2004). Martins (2004), julga que o desenvolvimento da criatividade pode ajudar na autonomia gradual do aluno de hoje e do homem de amanhã.

Se o objetivo principal da educação é o de ajudar o estudante a tornar-se uma pessoa plenamente desenvolvida, tanto no domínio intelectual, como nos emocional e social, se a educação deve desenvolver as potencialidades humanas é justo que também estimule uma das aptidões mais características do Homem: a sua capacidade de criar e inovar a partir de situações comuns” (Martins, 2004, p.308).

Em suma, é fundamental desenvolver a criatividade nas crianças, pois as crianças ganham autonomia e ficam mais aptas para o futuro, para solucionar problemas (Holom, 2004; Martins, 2004). Os educadores/professores têm um papel fundamental nesta tarefa de promover a criatividade nas crianças, uma vez que estas passam grande parte do tempo na escola. Porém, a criatividade nem sempre é promovida, pois existem educadores/professores com dificuldades em trabalhar este tema por terem poucos conhecimentos sobre o mesmo (Alencar & Fleith, 2003; Fleith, 2012; Martins, 2004; Tagarro, 2021). Contudo, os educadores/professores têm o dever de ultrapassar essas dificuldades, promovendo a criatividade das crianças e assim, formarem cidadãos bem sucedidos e criativos (Alencar & Fleith, 2003).

Metodologia

Tipo de estudo e Instrumentos de recolha de dados

Este estudo é de carácter qualitativo visto que o objeto de estudo são as intenções e situações, pois trata-se de um estudo onde se investiga ideias, onde se descobrem significados nas ações individuais e nas interações sociais de acordo com a perspetiva dos participantes no processo (Coutinho, 2020).

Os instrumentos de recolha de dados deste estudo são a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário. Para as entrevistas foi realizado um guião com a finalidade de organizar e orientar o pensamento do entrevistador. O guião foi dividido em quadro blocos: o Bloco I compreendia a apresentação do entrevistador relativamente à temática estudada (ex. “Esta entrevista servirá para realizar uma investigação sobre a criatividade. Está disposta a colaborar?”), o Bloco II a caracterização do entrevistado (ex. “Qual é a sua formação em relação à criatividade?”), o Bloco III a perceção sobre criatividade e o Bloco IV a finalização da entrevista e agradecimentos (ex. “Qual a importância do desenvolvimento da criatividade nas crianças de pré-escolar e 1ºCEB?”). No guião de entrevista constavam as questões e os objetivos que decorreram da questão de pesquisa. As perguntas realizadas durante a entrevista eram de resposta aberta com o objetivo de as participantes exporem os seus pensamentos e as suas reflexões acerca do tema estudado.

Em relação ao inquérito por questionário, este foi formado por questões abertas de modo a que os inquiridos se expressassem de forma livre relativamente ao tema focalizado, tendo como perguntas principais: “Considera importante haver formação em criatividade durante o curso académico. Porquê?”; “Considera importante desenvolver a criatividade nas crianças/alunos? Porquê?”; “Que estratégias utiliza para estimular a criatividade?”; “Sente dificuldade na promoção da criatividade nas crianças/alunos? Se sim, quais as dificuldades sentidas?”. As informações do questionário foram obtidas de forma a serem analisadas e comparadas entre elas.

Participantes

Este estudo teve um total de 57 participantes, duas participantes foram entrevistadas e 55 responderam ao inquérito por questionário.

Relativamente às participantes entrevistadas, ambas são do sexo feminino. A primeira participante, com 46 anos de idade, tinha formação na área da criatividade, pós-graduação em arte-terapia, e tinha 6 anos de serviço na área. A segunda participante, com 38 anos,

era educadora com 16 anos de serviço e tinha experiência em projetos na área da educação infantil e criatividade.

Em relação às/os participantes inquiridos, este estudo teve como participantes 23 educadores/as de infância e 32 professores/as do 1ºCEB, sendo 52 docentes do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Ao nível das habilitações académicas, os docentes apresentam habilitações ao nível de bacharelato (2%), licenciatura (53%), mestrado (40%) e pós-graduação (4%). Relativamente ao tempo de serviço, a maior parte dos/as educadores/as lecionaram entre 1 a 10 anos e os/as professores/as de 1ºCEB, maioritariamente, têm 16 anos e mais de 25 anos de serviço.

Recolha e Análise de Resultados

A presente análise global e comparativa dos dados recolhidos, procurou seguir os objetivos inicialmente traçados para o estudo. Assim, trabalhou-se os resultados das entrevistas e dos questionários, fazendo uma análise e um balanço geral do que foi mencionado pelas especialistas entrevistadas e docentes que participaram no estudo.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, “Perceber a conceção das entrevistadas, com experiência em criatividade, relativamente à definição de criatividade” (O1), foi possível perceber-se que ambas as entrevistadas designam o ser criativo como um ser autêntico, de ter a capacidade de criar e imaginar. Para a entrevistada A, a criatividade é um valor pessoal que todos os seres humanos têm mais ou menos desenvolvido. É um valor pessoal que está ligado com a autoestima “quando o ser humano descobre a criatividade ele está a aceitar-se e a amar-se”. Para a entrevistada A ser criativo é o ser humano poder ser ele mesmo e viver com autenticidade, é reconhecer as suas habilidades/talentos e utilizá-los no seu quotidiano, é ter a capacidade de solucionar problemas, criar algo novo ou uma ideia pertinente, tanto na sua vida pessoal como profissional. Para a entrevistada B, a criatividade é a maneira de como o ser humano/criança fantasia, imagina e cria, o que vem da mente do ser humano/da criança, “a criatividade para mim (...) é a forma de fantasiar, de imaginar, de construir e que vem da nossa da nossa mente”. De acordo com Guerra (2021) a criatividade está presente no dia a dia do ser humano, contudo, não existe um único conceito para esta temática, pois este muda consoante os estudos e, também, à medida que a sociedade sofre mudanças. Mendes (2016) designa que a criatividade está presente no ser humano, quer em menor ou maior grau, que o permite adaptar-se ao meio e a responder a problemas do quotidiano. Vygotsky (2012) refere que a criatividade existe quando o homem imagina, altera e cria algo novo.

Para “Conhecer a importância dada à criatividade na formação de educadores e professores do 1ºCEB” (O2), perguntou-se, no questionário, aos docentes “No seu curso acadêmico teve formação em criatividade? Se respondeu sim, diga qual e se considera que a formação foi suficiente”. De acordo com a análise de resultados, percebe-se que criatividade ainda é desvalorizada na formação de educadores/as e professores/as, pois maioritariamente dos docentes não tiveram formação na área da criatividade no seu curso acadêmico e os que tiveram consideraram-na insuficiente. Segundo os resultados obtidos, 43% (10 inquiridos) dos/as educadores/as responderam que tiveram formação em criatividade e 57% (13 inquiridos) responderam que não. Dos/as educadores/as que responderam afirmativamente à questão, 7 consideraram que a formação foi insuficiente e 3 inquiridos referiram que tiveram disciplinas relacionadas com a criatividade mas não proferiram se foi suficiente ou insuficiente. Relativamente aos/as professores/as 19% (6 inquiridos) responderam que tiveram formação em criatividade e 81% (26 inquiridos) responderam que não. Dos/as professores/as que responderam afirmativamente à questão, 3 consideraram que a formação foi insuficiente e 2 inquiridos referiram que tiveram disciplinas relacionadas com a criatividade, mas não proferiram se foi suficiente ou insuficiente e 1 não respondeu. Para que haja promoção da criatividade nas crianças na educação escolar é fundamental que os docentes tenham conhecimentos sobre a área.

Pensar sobre o lugar da criatividade na educação de infância impõe-se como fundamental, dadas não só as características do pensamento infantil e a riqueza do mundo imaginário das crianças em idade pré-escolar, mas também o modo como concebemos o modelo pedagógico a elas destinado (Santos & André, 2015, p.97).

Para complementar, também foi perguntado aos docentes, no inquérito por questionário “Considera importante haver formação em criatividade durante o curso académico? Porquê?”. Tendo em conta os resultados obtidos, todos os docentes consideraram importante haver formação na área da criatividade no seu curso académico, pois é fundamental para que estes consigam promover a criatividade nas crianças. Confirma-se que, apesar dos docentes se interessarem pelo tema, a informação e a formação sobre o mesmo era pouca e era difícil de relatar experiências neste domínio (Santos & André, 2015). Oliveira e Alencar (2012) mencionam algumas razões pelas quais o educador/professor apresenta dificuldades na promoção da criatividade, tais como o “despreparo, em virtude de falhas em sua formação e à existência de barreiras pessoais internas que o impedem de ousar e utilizar estratégias inovadoras em sua prática” (p.543).

Relativamente ao objetivo três, “Identificar o contributo que a criatividade tem no desenvolvimento das crianças” (O3), foi possível perceber, através das entrevistas, que a criatividade tem uma grande influência no desenvolvimento da criança e nas suas aprendizagens, a criança ganha autoestima, ganha segurança, tem mais facilidade nas aprendizagens que virão e torna-se uma pessoa mais feliz. A participante A refere que, ao desenvolver a criatividade na criança, esta fica apta para aprender outras competências, competências mais lógicas e emotivas. A criança ao ser criativa, vai aceitar-se e vai ter uma base forte para que outros conhecimentos aparecerão depois. A entrevistada A ainda refere que “quando você não limita a criança, você deixa ela explorar, você está dando segurança para a criança, você vai tirando a criança de esse “ai não posso tentar fazer desse jeito”, você faz com que a criança experimente mesmo, “ah desse jeito dá certo” ou “desse jeito não deu certo”. A criança experimenta e descobre se algo dá certo ou errado, descobrindo assim a sua essência e identidade, realizando-se e tornando-se uma pessoa feliz “e todo mundo feliz é um mundo melhor” (entrevistada A). Segundo a entrevistada B, a criatividade ao ser desenvolvida na criança, a criança ganha autoestima e, também, tem um impacto na sua vida adulta, tornando-a uma pessoa mais criativa e feliz. A criança ganha bases para conseguir se expressar e ganhar liberdade para ser criativa. Entrevistada B: “acho que é aqui que construímos a base para nos conseguirmos expressarmo-nos e ter liberdade para ser criativos, acho que é mesmo nesta altura”. De acordo com Martins (2004), a criatividade ao ser desenvolvida na criança, a criança fica capacitada de expressar livremente linguagens criativas, que ganha autonomia e criatividade e que terá níveis elevados de sucesso. Segundo Kowalski (2012), a criatividade, se fizer parte do quotidiano das crianças, promove a inovação e exclui medos de fracassar.

Para “Conhecer a importância dada ao desenvolvimento da criatividade nas crianças e alunos do 1º CEB por educadores e professores e conhecer” (O4) perguntou-se aos docentes no questionário “Considera importante desenvolver a criatividade nas crianças/alunos? Porquê?”. De acordo com os dados analisados, todos os docentes consideraram importante desenvolver a criatividade nas crianças e a maioria acha importante porque contribui nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças e permite que as crianças respondem aos problemas do quotidiano, tal como referiram as entrevistadas. Com isto, pode-se constatar que os docentes, mesmo não tendo formação sobre o tema, estão cientes de que desenvolver a criatividade nas crianças é benéfico para as mesmas.

Em relação ao objetivo cinco, “Identificar estratégias utilizadas por educadores e professores que estimulam a criatividade” (O5), começou-se a entrevistar as participantes para estas darem a conhecer as estratégias mais eficazes na promoção da criatividade. As estratégias que a entrevistada A refere são: dar liberdade/permisividade de a criança explorar e experimentar a partir do que vem dentro dela; amparar a descoberta da criança; despertar a curiosidade; disciplinar com afeto, com acolhimento, com compreensão e não colocar medo limitando a criança; incentivar a arte (dança, música, cenário, peça de teatro); disponibilizar materiais de desperdício para uso livre; aprender a partir da observação e, assim, a criança vai se desenvolvendo, ela “vai trabalhando de maneira harmoniosa, com o que ela consegue e com o que ela não consegue fazer, mas sem se desvalorizar” (entrevistada A). As estratégias que a entrevistada B refere são: dar liberdade à criança de pensar/criar/fantasiar; respeitar as ideias/criações da criança; estimular a autoestima da criança; promover a arte (música, dança); expressar com a criança nas brincadeiras; ir ao encontro dos interesses da criança; despertar a curiosidade da criança e fazer visitas para conhecerem várias formas de expressão. Consoante as respostas analisadas, pode-se verificar que as entrevistadas estão em concordância relativamente às atividades que deverão ser utilizadas na promoção da criatividade.

Posteriormente, para conhecer as estratégias utilizadas pelos docentes, perguntou-se no questionário: “Nas suas práticas diárias recorre à criatividade? Se respondeu afirmativamente, que estratégias utiliza para estimular a criatividade? Se respondeu negativamente diga o porquê”. Pôde-se verificar que todos os educadores/as (100%) e 94% professores/as (30 inquiridos) responderem afirmativamente. A maioria das estratégias/atividades que os docentes referiram são de exploração e são realizadas de acordo com os interesses das crianças, indo ao encontro das atividades mencionadas pelas entrevistadas. Para Cabezas (1991, citado por Martins 2004) o professor deve ir ao encontro dos interesses das/os crianças/alunos, deve estimular a criatividade das/os crianças/alunos e deve lecionar os conteúdos de forma atrativa. Para Fleith (2012), o professor deve de estimular a imaginação, deve de dar liberdade à criança, deve de orientar a criança e deve de dispor diversos materiais. Segundo Mendes (2016), numa metodologia criativa, trabalha-se principalmente com a imaginação e a fantasia e são destacadas as “estratégias de simulação, aprendizagem autónoma e por descoberta, o jogo, o humor, o trabalho em grupo, as analogias, os paradoxos ou as perguntas incitadoras” (p.67).

Por fim, para o objetivo seis, “Conhecer as dificuldades sentidas por parte de educadores e professores do 1º CEB na promoção da criatividade nas crianças/alunos” (O6), foi perguntado aos docentes, no inquérito “Sente dificuldade(s) na promoção da criatividade nas crianças/alunos? Se sim, quais são as dificuldades sentidas?”. De acordo com os dados obtidos, 35% (8 inquiridos) educadores/as responderam que tinham dificuldades e 65% (15 inquiridos) responderam negativamente. Comparativamente com os professores/as, 69% (22 inquiridos) responderam afirmativamente e 31% (10 inquiridos) respondeu negativamente. De acordo com análise pode verificar-se que há mais professores/as do 1ªCEB com dificuldades na promoção da criatividade nos alunos do que educadores/as. Em relação às dificuldades mais proferidas pelos educadores/as, estas relacionavam-se com o estímulo da imaginação e da auto confiança das crianças e as dos professores/as relacionavam-se com saber/escolher atividades/estratégias. Assim, apesar de os docentes estarem cientes das atividades que poderão utilizar para desenvolver a criatividade, estes demonstram dificuldades em saber/escolher as atividades para que as crianças explorem. Embora a criatividade seja considerada importante, por vezes, o professor/educador não passa para a prática, pois podem existir barreiras. Acontece o professor/educador ter poucos conhecimentos sobre criatividade, deixando assim a criatividade, a fantasia ou iniciativa dos alunos um pouco de parte (Martins, 2004).

Durante as entrevistas, as entrevistadas A e B referem que é o adulto que inibe a criatividade da criança, a partir de padrões pré-estabelecidos, ao ser rígido, ao ser fechado, ao não se expressar e ao limitar a criança. A entrevistada B menciona que nem todos tiverem condições para serem criativos e para estimularem a criatividade e ainda refere que na escola deveria de haver mais informações. Afirma, também, que às vezes a criatividade não é levada como deveria ser e que todos deveriam se focar nisso, pois posteriormente reflete-se no seu trabalho “e se nós falarmos sobre isso, enquanto profissionais, enquanto equipas que estamos a trabalhar com as crianças vamos pensando sobre isso e tentando mudar também a nossa forma de agir perante este tema”. A entrevistada A alude que os educadores têm que ir para a área da criatividade, “para que as crianças se consigam realizar, tenham menos doenças mentais, menos rótulos”. De acordo com as entrevistadas, os docentes inibem a criatividade da criança por falta de conhecimentos e por existirem barreiras, a nível social e emocional. Guerra (2021) refere que “a criatividade costuma ser um termo muito utilizado no contexto escolar, exigido nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos alunos, porém, o termo, muitas vezes, é banalizado quanto a sua relevância” (p.2). Várias pesquisas têm indicado uma

diversidade de inibidores da criatividade, tais como limitações na percepção de si mesmo, falta de motivação, falta de oportunidades e repressão social (Oliveira & Alencar, 2012, Beloyianni & Zbainos, 2021; Martins, 2004; Tagarro, 2021).

Considerações Finais

Primeiramente, com o presente estudo, pode-se entender que a criatividade é um conceito bastante complexo, com várias teorias e que está em constante evolução, porém umas das principais concepções de criatividade envolve a criação de algo novo.

Este estudo reforça a importância de desenvolver a criatividade nas crianças. De acordo com a análise de dados das concepções das entrevistadas, das respostas obtidas pelas docentes nos inquéritos e também da revisão de literatura realizada, pode-se afirmar que é fundamental desenvolver criatividade nas crianças, pois contribui para o seu desenvolvimento, ajuda no processo de aprendizagem e facilita na resolução de problemas. Oliveira e Alencar (2012) referem que, ao haver um ensino que estimula a criatividade, este “proporciona momentos privilegiados de interação entre os sujeitos, com trocas de experiências e de soluções de problemas, capazes de favorecer o desenvolvimento do potencial criador” (p.545).

De acordo com a análise de resultados e revisão de literatura, os docentes dão importância ao desenvolvimento da criatividade nas crianças, porém comprova-se que existem barreiras à criatividade salientando a falta de conhecimentos sobre o tema devido à pouca formação em criatividade no seu curso acadêmico. Assim, pode-se concluir que promover a criatividade nas crianças/alunos é considerado importante pelos docentes, mas nem sempre é passado à prática, pois “sabemos que muitas vezes o plano legal e a linha de intenções não têm correspondência efetiva no plano real” (Martins, 2004, p.297). Por exemplo, o caso da uniformidade dos currículos do ensino básico, dos recursos financeiros disponíveis, da formação dos professores e outros pessoais educativos, do fornecimento de materiais de aprendizagem, das exigências de organização das turmas e entre outros (Martins,2004).

Para promover a criatividade nas crianças é necessário que o educador/professor seja criativo, como refere Oliveira e Alencar (2007) “professores criativos passam para seus alunos esse espírito criativo; cabe-lhes estimular o potencial criador de seus alunos, contribuindo para que se constituam homens criativos no futuro” (p.224). De acordo com Oliveira e Alencar (2007), existem vários fatores que influenciam para que os professores

sejam criativos, destacando o facto de que na sua formação “terem sido estimulados a serem criativos e conscientizados da importância da criatividade na formação da pessoa bem como terem conhecido práticas pedagógicas que estimulassem a criatividade” (p.224).

Com a presente investigação, de acordo com a análise das entrevistas e questionários, percebeu-se também que as estratégias para estimular a criatividade nas crianças são baseadas na descoberta e experimentação, onde o educador/professor deve ter o papel de respeitar as necessidades e as capacidades de cada criança e de amparar e dirigir as crianças para as diversas/diferentes explorações. As crianças devem explorar livremente, tanto no seu dia-a-dia como nas atividades dirigidas, assim as crianças vão ganhando novas experiências, conhecimentos e vão criando alternativas/coisas novas, que será benéfico para o seu desenvolvimento e para o seu futuro na resolução de problemas, entre outros. Também é possível perceber que, apesar de os docentes conhecerem várias estratégias para a promoção da criatividade nas crianças, existem ainda muitos docentes que apresentam dificuldades na sua promoção (dificuldade em estimular a imaginação e a autoconfiança das crianças, saber/escolher atividades/estratégias, entre outros), sendo o reflexo do pouco conhecimento sobre a temática estudada.

Através do presente estudo foi possível compreender mais sobre a criatividade na educação, sendo que os resultados obtidos vão ao encontro de teorias estudadas. Esta investigação permitiu perceber os benefícios do desenvolvimento da criatividade na criança e as estratégias que poderão ser utilizadas para a promover.

Para terminar, de uma forma geral, o estudo foi bastante positivo. É também necessário considerar algumas das limitações do estudo como por exemplo, não ter havido a oportunidade de realizar um estudo focado na prática interventiva com planeamento, implementação e avaliação de atividades que desenvolvessem a criatividade nas crianças. O facto de centrar um número resumido de entrevistadas e estas terem pouco tempo de serviço na área, também constitui uma limitação do estudo, pois seria mais pertinente entrevistar um maior número de participantes com formação na área da criatividade e com uma vasta carreira na área. Assim, em estudos futuros será pertinente realizar novas investigações realizando atividades/estratégias que promovam a criatividade nas crianças, para entender quais as melhores estratégias a utilizar e o contributo que estas têm no desenvolvimento. Também seria pertinente observar as atividades realizadas por

educadores e professores de 1ºCEB que visem desenvolver a criatividade, de modo a perceber quais as necessidades de formação nesta área.

Referências Bibliográficas

- Alencar, E., & Fleith, D. (2003). *Criatividade* (3ª ed.). Editora Universidade de Brasília.
- Beloyianni, V., & Zbainos, D. (2021). O que impede a criatividade? Investigando a influência percebida por estudantes do Ensino Fundamental II de barreiras à criatividade para melhorar a simpatia em relação à criatividade na escola. *Educar em Revista*, 37, 1-20.
- Coutinho, C., (2020). *Metodologia de investigação em ciencias sociais e humanas*. (2ª ed.). Almedina.
- David, A., & Morais, M. (2012). *Pensando a criatividade*: Apontamentos sobre o percurso explicativo do conceito. *RecreArte*.
- Fleith, D. (2012). Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Revista Educação Especial*, 17, 55-61.
- Guerra, A. (2021). Criatividade na escola: refletindo sobre currículo e práticas pedagógicas. *Ensino Em Perspectivas*, 2(4), 1–11.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância– breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 47-49.
- Los, V.; Lopes E.; Rausch R. & Schroeder E. (2015). Processos de imaginação e criatividade na construção do desenho na infância à luz da perspectiva histórico-cultural. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 7(13), 199-224.
- Martins, V. (2004). A qualidade da criatividade como mais-valia para a educação. *Millenium*, 29, 295-312.
- Mendes, A. (2016). A Educação da criatividade. *Atas do VII Encontro do CIED – II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação*. (59-70) Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Morais, M. (2015). Criatividade: conceito e desafios. *Educação e matemática*, 18(135), 3 – 7.
- Mozzer, G., & Borges, F. (2008). A criatividade na perspectiva de Lev Vigotski*. *Revista Inter Ação*, 33(2), 297–316.
- Oliveira, E., & Alencar, E. (2012). Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29, 541-552.
- Oliveira, Z. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21(1), 83-92.
- Santos, M., & André, M. (2015). Concepções de educadores de infância sobre criatividade. *Investigar Em Educação*, 4, 97-112
- Santos, V., & Batista, F. (2017). O desenvolvimento da criança na educação infantil por meio do desenho. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(17).

A INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

- Seabra, J. (2008). *Criatividade* (Trabalho de Licenciatura). Universidade de Coimbra, Portugal.
- Sakamoto, C. K. (2008). O brincar da criança: criatividade e saúde. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 28(2), 267-277
- Tagarro, M. (2021). *Criatividade e autoconceito em estudantes do ensino superior* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Tagarro, M. (2012). THE (almost) IMPOSSIBLE PROJECT! Developing creativity in future teachers. *Journal of the Comenius Association*, 21(1), 33-35.
- Tagarro, M. (2013). Small seeds at the university - large trees in the world: creative teaching as a way to promote social and economical change. *Journal of the Comenius Association*, 22(1), 30-34.
- Vygotsky, L. (2012). *imaginação e criatividade na infância*. Dinalivro.

A Literatura para a Infância como Promotora das Aprendizagens de Estudo do Meio

Abigail Magalhães

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
abigailmagalhaes@gmail.com

Carolina Gonçalves

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
CICS.NOVA.FCSH NOVA
carolinag@eselx.ipl.pt

António Almeida

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
CICS.NOVA.FCSH NOVA
aalmeida@eselx.ipl.pt

Nota Introdutória

A Literatura para a Infância é uma área literária que, ao longo dos últimos anos, tem vindo a adquirir uma grande importância, visto abordar diferentes temas e assuntos atuais, numa linguagem adequada e acessível às crianças. Vários estudos realizados têm apontado para a pertinência destas obras literárias enquanto instrumentos vantajosos para a construção de aprendizagens, quando utilizadas como ponto de partida para abordagens de conteúdos curriculares. Não raras vezes, a literatura para a infância é utilizada como indutor na área disciplinar de Português, contudo, pode ser também uma estratégia a adotar para apresentar aspetos relativos a outras áreas disciplinares, como é o caso do Estudo do Meio.

É nesta linha de raciocínio que surge o presente estudo, implementado numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, seguindo uma metodologia de Investigação-Ação. Este pretendia apresentar e explorar obras para crianças que abordassem conceitos ambientais e ecológicos, com vista a proporcionar uma integração curricular entre as áreas de Língua e Ciências, promovendo atitudes de preservação do meio ambiente.

Para a concretização desta Investigação, foi efetuada uma entrevista antes da intervenção, para compreender as conceções dos alunos sobre a Literatura para a Infância, bem como um questionário sobre aspetos relacionados com língua e ciências antes e depois da implementação do estudo, possibilitando recolher dados relevantes sobre as

aprendizagens adquiridas, que foram posteriormente analisados, de forma a dar respostas às questões de investigação que delinearão todo o processo de ação.

Os resultados obtidos mostraram que a abordagem de conteúdos de Estudo do Meio no 1.º Ciclo através da Literatura para a Infância se apresenta como uma estratégia benéfica para a construção de conhecimentos nesta área disciplinar. Através dessa ação pedagógica, os alunos tiveram a possibilidade de construir conhecimentos sobre conceitos da área de Educação Ambiental, com vista à promoção de atitudes responsáveis e conscientes relativamente à conservação do meio ambiente.

Apresentação do Estudo

A competência de leitura é essencial, visto contribuir para o desenvolvimento de competências fundamentais para a maioria das “ações diárias do ser humano” (Pereira, 2016, p. 41). Aliada à importância do desenvolvimento desta capacidade, surge a potencialidade que a literatura apresenta, enquanto instrumento para transmitir valores importantes para a formação de um cidadão responsável e consciente, como os que dizem respeito à “consciência ambiental” (Pires, 2017, p. 33).

Assim, revelou-se pertinente investigar a importância que a Literatura para a Infância tem enquanto estratégia para abordar conteúdos relativos à Educação Ambiental, presentes tanto no Programa Curricular de Estudo do Meio, como nas Aprendizagens Essenciais desta mesma disciplina, no 1.º CEB, tendo sido definido como tema do estudo *A Literatura para a Infância como Promotora das Aprendizagens de Estudo do Meio*.

Associado ao tema, foram delineadas três questões de investigação, nomeadamente: *De que modo a Literatura para a Infância possibilita a interdisciplinaridade entre Português e Estudo do Meio?*, *Como podem as obras para a infância promover a aprendizagem de conceitos relacionados com a preservação ambiental?* e *Qual a influência da Literatura para a Infância para a manifestação de atitudes que visem a preservação do meio ambiente?*. A estas questões estavam subjacentes os seguintes objetivos: (i) Conhecer as conceções dos alunos sobre a Literatura para a Infância para a abordagem de conceitos ambientais; (ii) Apresentar obras de Literatura para a Infância que abordem conceitos ambientais e ecológicos; (iii) Explorar obras de Literatura para a Infância de modo a promover uma integração entre a língua e as ciências naturais; e (iv) Promover atitudes positivas com vista à preservação do meio ambiente.

Enquadramento Teórico

Concepções sobre a Leitura

O conhecimento intuitivo da língua, bem como as concepções que as crianças já têm sobre a leitura e a sua funcionalidade, ao entrarem para o 1.º CEB, deve ser tido em consideração antes do ensino formal da leitura, isto porque o facto de os alunos terem essas percepções significa que já tiveram a “oportunidade de pensar sobre a linguagem oral, a linguagem escrita e a relação entre ambas” (Cardoso & Balça, 2017, p. 423).

Contudo, é importante ter em mente que algumas crianças não são estimuladas para a aprendizagem desta competência, nem para pensar na sua funcionalidade, devendo o professor promover atividades que lhes possibilitem refletir sobre a intencionalidade da leitura. Esta reflexão, juntamente com as concepções que as crianças já têm ou vão adquirindo sobre a leitura irão, por sua vez, facilitar o processo de aprendizagem da leitura, dado que terão razões internas para as motivar a querer aprender a ler.

Este aspeto sobre as concepções das crianças fica bem evidente na investigação realizada por Cardoso e Balça (2017). As autoras, através de uma entrevista semiestruturada dirigida a 25 crianças do Pré-Escolar, conseguiram compreender que, mesmo antes de entrarem para o 1.º Ciclo, as crianças já são capazes de identificar para que serve a leitura, ao mesmo tempo que identificam as suas diversas funcionalidades, quer para atividades relacionadas com o lazer, quer para a realização das tarefas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem. As autoras puderam, ainda, concluir que “a maioria das crianças entendia que a aprendizagem da leitura possibilitava o conhecimento e o entendimento do mundo”, concepções que devem ter motivado as crianças para a aprendizagem da leitura (Cardoso & Balça, 2017, pp. 430-431).

Assim, visto que a maioria das crianças, antes de aprender a ler já demonstra compreender a funcionalidade da leitura, bem como razões para desenvolver esta competência, importa, então, que o professor seja capaz de continuar a fomentar o interesse pela leitura. Pode fazê-lo colocando textos diversos à disposição dos alunos, bem como através de momentos de leitura de obras literárias que considere serem adaptadas à faixa etária e ao interesse dos seus alunos. Esta estratégia de ler ou contar histórias tem-se revelado muito benéfica para desenvolver certas competências e capacidades nas crianças, tal como será apresentado de seguida.

A leitura de histórias como estratégia pedagógica

O contacto com a literatura é algo importante que deve acontecer desde os primeiros anos de vida da criança, pois, esse contacto ajuda-a a compreender o meio que a rodeia. Essa convivência com os livros não exige imediatamente o “domínio do código escrito”, pois a criança “pode interagir com a história e interpretá-la mesmo através das suas ilustrações” (Lippi & Fink, 2012, p. 21), ou através da escuta da mesma.

Inicialmente o ato de ler uma história em voz alta pode transmitir a ideia de um momento de lazer, visto ser essa a percepção que se tinha acerca da utilização desta estratégia enquanto atividade em sala de aula. Contudo, vários estudos têm demonstrado a importância que o ato de contar histórias tem para o desenvolvimento e formação das crianças. Segundo Abramovich (2009), a escuta de histórias é “o início da aprendizagem para ser um leitor” (p. 16), dado que, para além de despertar na criança o “desejo de ler de um modo autónomo” (Silva, 2019, p. 7), também favorece o desenvolvimento da sua capacidade de imaginação, amplia o seu vocabulário, aumenta o seu conhecimento sobre um determinado assunto e desenvolve o pensamento crítico. Simultaneamente, também permite que a criança vivencie diferentes emoções, se aproprie do papel da personagem e resolva conflitos, visando compreender o mundo que a rodeia (Silva, 2019; Costa, 2015).

Para além de proporcionar uma experiência extremamente positiva com a leitura, contar histórias em voz alta também promove o desenvolvimento da criança a três níveis, sendo esses, o nível linguístico, o nível afetivo e o nível cognitivo (Morais, 1997, citado por Silva, 2019). A respeito dos dois primeiros níveis, nomeadamente o linguístico e o afetivo, estes são desenvolvidos uma vez que a audição de histórias possibilita que a criança reconheça a relação existente entre a linguagem escrita e a oralidade, assim como a ajuda a compreender os aspetos estruturais do texto, e, simultaneamente, a fomentar o seu interesse pela leitura. No que concerne ao nível cognitivo, este é desenvolvido, pois a leitura em voz alta implica que o aluno ouça a história de modo atento, de forma a ser possível mobilizar conhecimentos prévios, que o tornem capaz de compreender e interpretar a obra.

Literatura para a Infância

Se a leitura de histórias em voz alta se apresenta como uma técnica propícia para desenvolver competências, transmitir conhecimentos, entre outras potencialidades, importa, então que os professores sejam capazes de selecionar obras adequadas, fazendo uma dinamização pertinente das mesmas. As histórias escolhidas pelo docente devem ser apropriadas à faixa etária do grupo que as ouve ou lê, indo ao encontro dos seus interesses, salientando-se, por essa razão, a pertinência da Literatura para a Infância.

Apesar de haver algumas divergências quanto ao significado da expressão *Literatura para a Infância*, vários autores chegaram à conclusão unânime de que a mesma diz respeito ao um conjunto de textos literários, que têm como principal destinatário o público infantojuvenil e que, como tal, se adequam às faixas etárias deste grupo. Esta definição está de acordo com Cervera (1989), quando afirma que esta área literária vai ao encontro dos interesses, das vivências e das “necessidades íntimas” das crianças (p. 161).

Tendo em consideração os diversos temas que a Literatura para a Infância apresenta, esta é regularmente utilizada, enquanto instrumento pedagógico em sala de aula, para a abordagem de diferentes conteúdos curriculares. Inicialmente, a Literatura para a Infância é associada como indutor para desenvolver conteúdos da área do Português. Contudo, esta pode ser bastante pertinente para abordar conteúdos de outras áreas disciplinares. A relevância da utilização da Literatura para a Infância, enquanto indutora de conhecimentos e aprendizagens, prende-se com o facto de permitir que a criança compreenda o meio que a rodeia, atribuindo-lhe significado. Isto, por sua vez, irá desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico de cada criança (Martins & Mendes, 2013).

Educação Ambiental e o Estudo do Meio

A Escola é um espaço privilegiado não só para a transmissão de saberes e conhecimentos, como também para a formação de crianças, enquanto futuros “cidadãos de pleno direito” (Câmara et al., 2018, p. 5). Assim, ao longo dos últimos anos, a Educação Ambiental (EA), enquanto “parte integrante da educação para a cidadania” (Câmara et al., 2018, p. 5), tem vindo a assumir uma grande importância na qualidade de um conjunto de práticas educativas que visem a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, que manifestem atitudes de conservação e preservação do meio ambiente que os circunda. Tal deve-se à

emergência de diversas questões ambientais, bem como à necessidade de sensibilizar os alunos para as mesmas, levando-os a adotar atitudes de resolução.

Devido a esse aspeto, a área referente à Educação Ambiental para a sustentabilidade tem-se feito presente no currículo dos diferentes ciclos de ensino, enquanto “processo de sensibilização, de promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento saudável” (Câmara et al., 2018, p. 11). No Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB, a área de EA encontra-se implícita num dos objetivos gerais do mesmo, mais especificamente “Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar com ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida” (Ministério da Educação, 2004, p. 103), assim como no Bloco 3, relativo à Descoberta do Ambiente Natural. Neste é expectável que os alunos compreendam a existência de seres vivos no ambiente que os rodeia, identificando atitudes e cuidados a ter em relação a estes, assim como reconheçam o facto de existirem “elementos básicos do meio físico”, que são o ar, a água, as rochas e o solo (Ministério da Educação, 2004, p. 115). Por sua vez, nas Aprendizagens Essenciais desta disciplina, estão presentes diversos objetivos que dizem respeito a algumas áreas de competência definidas no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estando a EA presente nos domínios relativos à Natureza e à Sociedade/Natureza/Tecnologia.

Visto que a disciplina de Estudo do Meio, segundo Ferreira e Almeida (2014), integra em si diversos “conceitos, métodos e técnicas” tanto das Ciências Naturais, como das Ciências Sociais (p. 303), e tendo em consideração que a EA se apresenta como uma área multidisciplinar, visto abordar “questões no âmbito de outras ciências, como a economia, sociologia, política, ecologia, ética” e outras (Sousa & Ramos, 2020, p. 38), esta pode ser facilmente integrada na disciplina de Estudo do Meio.

Todavia, tal só poderá ser exequível se o programa curricular de Estudo do Meio for “orientado de forma aberta e flexível, de modo a proporcionar aos alunos a conceção e o desenvolvimento de projetos e a realização de atividades investigativas” (Ferreira & Almeida, 2014, p. 303). Deste modo, cabe ao professor, tendo em consideração o currículo com o qual se depara, o desafio de dominar a literacia relativa à EA, nomeadamente, reconhecer algumas das questões ambientais mais atuais e pertinentes, e, simultaneamente, ter a responsabilidade de gerir os conteúdos curriculares da área disciplinar de Estudo do Meio, de modo a possibilitar a abordagem dessas questões ambientais e ecológicas.

Atividades experimentais em Estudo do Meio

A disciplina de Estudo do Meio no 1.º Ciclo aborda diversos temas relacionados, tanto com a área das Ciências Sociais, como das Ciências Naturais. No que diz respeito aos conteúdos relativos às últimas, revela-se pertinente a realização de “atividades práticas e experimentais”, pois, permitem a compreensão e concretização dos mesmos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa (Ferreira & Almeida, 2014, p. 305). Assim, e tendo em consideração as potencialidades das tarefas experimentais, foi planificada a execução de uma atividade deste cariz, no decorrer do estudo, o que explica a pertinência do presente tópico.

Estas atividades de teor mais prático não devem apenas limitar-se à realização de atividades mecânicas, sem qualquer tipo de reflexão acerca das mesmas, mas, antes, devem ser cuidadosamente planificadas, adequando-as à faixa etária dos alunos. Devem possibilitar a integração de conteúdos abordados em aula, e apresentar uma intencionalidade específica quando implementadas.

Conforme Peixoto (2014), as atividades experimentais podem ser vantajosas para

servir como ponto de partida para construir ou reconstruir conhecimentos, apresentar previamente aos alunos o conhecimento, servindo estes trabalhos/atividades para comprovar esse conhecimento ou então para concretizá-lo ou esclarecê-lo de forma mais exata ou ainda para desenvolver a reconstrução das ideias que os alunos já possuem sobre determinado assunto (p. 14)

Contudo, para que tal aconteça, é necessário planificar a implementação e a sua concretização antecipadamente, de modo a possibilitar motivar os alunos a “investigar, a observar e experimentar, comparar, formular hipóteses e tirar conclusões”, permitindo-lhes compreender melhor o meio que os rodeia (Peixoto, 2014, p. 16).

Os conceitos de Desflorestação, Preservação Ambiental e Germinação

Conforme tem vindo a ser mencionado, a Educação Ambiental permite “formar cidadãos conscientes” para que estes consigam tomar “decisões que possam contribuir positivamente para se construir uma sociedade mais sustentável” (Grzebieluka et al., 2014, p. 3883). Isto implica concretizar uma prática pedagógica que leve as crianças a refletir sobre o ambiente que as rodeia, bem como nas questões ecológicas inerentes a este, como é o caso da Desflorestação, da Poluição, entre outras. Para além disso, importa

ainda transmitir aos alunos atitudes de Preservação Ambiental, ensinando-lhes conceitos científicos relacionados com estas, como é o caso da Germinação.

Tendo em consideração o tema principal da presente investigação, assim como o facto de o Plano de Ação se ter debruçado sobre alguns dos conceitos acima mencionados, torna-se pertinente compreender de forma breve o que cada um destes significa e implica.

Relativamente ao primeiro conceito, este diz respeito a um ecossistema muito importante, nomeadamente a Floresta. Esta constitui o *habitat* de muitas espécies de fauna e flora, sendo fundamental para o equilíbrio ecológico, dado que possibilita a purificação da água e do ar e, simultaneamente, tem um impacto na mitigação das alterações climáticas (World Wildlife Fund, s.d.). Apesar dos esforços para a preservação deste ecossistema, devido a diversos fatores relacionados com a agricultura, a extração mineira e a construção de infraestruturas, bem como a fatores naturais, como é o caso de incêndios (World Wildlife Fund, 2020), ao longo dos anos têm-se vindo a perder grandes áreas florestais, assistindo-se, desta forma, a um processo intenso de desflorestação.

Este processo acarreta inúmeros impactos, como por exemplo, e apenas para mencionar alguns, a “perda da biodiversidade”, a “degradação do habitat”, a “modificação do clima mundial”, a “perda do ciclo hidrológico”, assim como “impactos sociais” (Maretti, s.d.). Tendo em consideração os impactos deste ato, é fundamental abordar este conceito com as crianças, de modo a ajudá-las a compreender o que implica e de que forma pode ser atenuado. Podem e devem ser propostas atividades que levem os alunos a refletir e a questionar a sua ação, assim como a encontrar resoluções para esse problema.

Quanto ao conceito de Preservação Ambiental, este consiste, principalmente, na transmissão de valores e atitudes que levem a criança a compreender que a sua ação pode ter uma influência positiva no meio que a rodeia e que, por essa mesma razão, deve demonstrar comportamentos que visem proteger o meio ambiente. Tal como acontece no conceito anterior, podem ser desenvolvidas atividades de sensibilização e consciencialização, que levem os alunos a adotar determinadas atitudes, como por exemplo, a realização da Reciclagem.

No que se refere ao conceito da Germinação, este encontra-se explicitamente presente no programa curricular de Estudo do Meio do 1.º Ciclo. Nos manuais desta disciplina, este aspeto, que, segundo Martins et al. (2007), corresponde “à transformação do embrião da semente numa nova planta” (p. 12), faz-se acompanhar com a atividade experimental da germinação de sementes, bem como com atividades que permitam às crianças

compreender o desenvolvimento de uma planta. Esta revela-se extremamente pertinente uma vez que possibilita que as crianças concretizem o conceito de germinação, possibilitando-lhes uma aprendizagem mais significativa. Através desta tarefa as crianças compreendem a influência que fatores extrínsecos e intrínsecos à semente têm na germinação e crescimento da mesma, ao mesmo tempo que possibilita que organizem as suas ideias, “no sentido de as ir tornando mais próximas de ideias científicas” (Martins et al., 2007, p. 13).

A Literatura para a Infância e a Educação Ambiental em Estudo do Meio

A Literatura para a Infância apresenta “enormes potencialidades”, visto ser capaz de desenvolver nas crianças competências essenciais e transmitir conhecimentos (Almeida & Fernández, 2016, p. 136). Assim, pode-se considerar a literatura infantil “como um veículo para a transmissão de valores, em particular os ecológicos” (Martins & Mendes, 2013, p. 152). Apesar de a área das Ciências e a área da Literatura apresentarem “linguagens específicas e métodos próprios”, tal como Galvão (2006) afirma, as mesmas podem ser valorizadas “quando postas em interação, proporcionando diferentes leituras e novas perspectivas de análise” (p. 32).

Martins e Mendes (2013) evidenciam esta relação através do projeto concebido numa turma de Educação Pré-Escolar. Neste, foram utilizadas três obras de Literatura Infantil que permitiram abordar conteúdos relacionados com o ciclo da água, com as “preocupações de educação ecológica e ambiental” e com as “consequências da poluição do meio ambiente” (pp. 154-155). No final do projeto, as autoras chegaram à conclusão de que eram claramente perceptíveis os efeitos positivos que a Literatura para a Infância teve nas crianças, bem como a sua potencialidade enquanto instrumento indutor para a sensibilização para uma Educação Ambiental, possibilitando às crianças “desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo, mas também a sua capacidade imaginativa e a sua compreensão leitora” (Martins & Mendes, 2013, p. 156).

Com base neste estudo, fica evidente o potencial que a literatura infantil apresenta para a abordagem de conteúdos científicos e ecológicos, mesmo quando esses não são o assunto principal das obras. Assim, e citando Almeida e Fernández (2016), é importante que os professores tomem consciência da capacidade da interdisciplinaridade existente entre a Literatura para a Infância e as ciências, pois, dessa forma, irão possibilitar uma “aproximación entre los lenguajes científico y literario” e uma exploração mais rica e

significativa do texto literário, que desenvolva as competências cognitivas das crianças (p. 138).

Para que a essa integração entre literatura e ciências seja eficiente, é necessário que o professor tenha o cuidado de selecionar obras que atendam às necessidades das crianças (Silva, 2019) e que se revelem pertinentes para a abordagem de conteúdos científicos. É importante salientar que a história não deve ter uma linguagem infantilizada, mas antes adequada à faixa etária dos alunos.

Metodologia

Caracterização do contexto e dos participantes

A investigação foi conduzida durante o período de Intervenção realizado numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola pública. Esta turma era constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, e integrava em si 6 alunos que eram beneficiados por medidas quer universais, quer seletivas, de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Natureza do estudo

Dado que a investigação pretendia compreender a potencialidade da Literatura para a Infância enquanto instrumento pedagógico para a abordagem de conteúdos de Estudo do Meio, na vertente da Educação Ambiental, a mesma tinha um enfoque qualitativo, caracterizando-se como uma Investigação-Ação. Esta metodologia, que surge na década de 40, descreve uma prática investigativa, enquanto “processo cíclico (...) que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho, 2015, pp. 363-364), com vista a atenuar problemas vivenciados pelo investigador, através da introdução de alterações.

Procedimentos e técnicas de recolha e análise de dados

De modo a compreender as conceções dos participantes sobre a funcionalidade da leitura e a sua utilidade enquanto instrumento pedagógico, foi realizada uma entrevista semiestruturada informal, com 5 questões, visto os participantes não deterem ainda as competências de Leitura e Escrita desenvolvidas o suficiente para responder a um questionário de maior extensão. A Entrevista é considerada como “uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92),

principalmente em investigações de natureza qualitativa, dado que consiste num ato intencional e orientado para obter informações sobre um determinado tema.

No que respeita às entrevistas realizadas, as respostas obtidas foram analisadas através de um processo de categorização, reunindo em diferentes classes um grupo de respostas semelhantes (Coutinho, 2015). Após esta categorização, tornou-se mais fácil verificar os dados obtidos e fazer a sua interpretação, de modo a compreender a opinião que a maioria dos participantes tinha em relação à funcionalidade da leitura e à existência de literatura infantil que abordasse conteúdos relacionados com a Natureza.

Após a leitura da obra *Estranhas Criaturas*, de Cristina Sitja Rubio, livro selecionado para o desenvolvimento da investigação, tornou-se fundamental a implementação de um questionário de exploração da história que interligasse as duas áreas em estudo, nomeadamente a Língua e as Ciências Naturais. Através desse questionário breve e de simples compreensão, era expectável compreender se os alunos tinham assimilado os pontos essenciais da obra escutada e quais as suas conceções acerca dos conceitos ecológicos em estudo.

O questionário elaborado foi administrado em dois momentos diferentes durante a realização do estudo: uma vez após a leitura da obra e outra no final da Intervenção realizada, após a implementação de uma sequência de atividades, que visava abordar e explorar todos os conceitos presentes na obra. As respostas obtidas nos questionários realizados, principalmente as que diziam respeito às questões relacionadas com os conceitos em estudo, permitiram realizar uma comparação das aprendizagens adquiridas pelos alunos, antes e após a sequência de tarefas implementadas com o grupo, bem como tirar as devidas conclusões quanto ao contributo da Literatura para a Infância para abordar conceitos relacionados com o Estudo do Meio, mais especificamente com a Educação Ambiental.

Para além dos instrumentos e procedimentos acima mencionados, é, também, de salientar a pertinência dos registos efetuados previamente à Intervenção, que permitiram recolher a maioria dos dados necessários sobre o grupo de participantes, bem como a Revisão de Literatura efetuada, que tornou possível aprofundar o conhecimento sobre o tema e os conceitos em investigação.

Plano de ação

Num momento prévio à realização da investigação foi necessário definir um Plano de Ação. Este estava dividido em 6 momentos que contemplavam (i) a realização da entrevista sobre a funcionalidade da leitura; (ii) a leitura e exploração, através de um questionário, da obra *Estranhas Criaturas* de Cristina Sitja Rubio; (iii) a abordagem ao conceito de desflorestação, através de diálogo em grande grupo; (iv) a leitura e exploração oral da obra *É só desta vez!* de Tracey Corderoy, de modo a abordar o conceito de preservação ambiental; (v) a realização de uma experiência de germinação, para abordar esse último conceito; e (vi) a administração do questionário inicial sobre a obra *Estranhas Criaturas*. É de salientar que todas as tarefas foram implementadas apenas no horário previsto para a área de Estudo do Meio.

Princípios éticos

Durante a investigação foram tidos em consideração alguns princípios presentes no documento Carta Ética, nomeadamente: (i) o facto de os participantes terem direito a serem “informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação”; (ii) o direito à privacidade, confidencialidade e anonimato de todos os participantes; e (iii) a garantia de que a integridade de todos os participantes envolvidos será mantida (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p. 7). É de salientar que durante toda a investigação esteve presente a questão da confidencialidade, evitando, desse modo, identificar a Instituição cooperante, bem como os participantes envolvidos no decorrer do estudo.

Resultados

Conceções dos alunos sobre a competência de Leitura

Uma das perguntas da entrevista realizada dizia respeito à competência da Leitura, mais especificamente à necessidade e à funcionalidade desta capacidade. Com base na categorização e análise das respostas obtidas, foi possível identificar a importância que as crianças atribuem a esta competência (Cf. Figura 1).

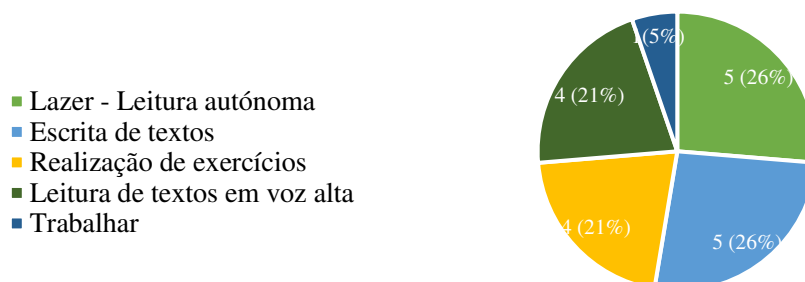


Figura 1 – Funcionalidades da leitura atribuídas pelos alunos de 1.º ano.

Conforme é possível verificar, a maioria das crianças reconhecia a importância da Leitura, visto ser uma forma de adquirirem aprendizagens, quer através da leitura de textos em contexto de sala, quer da leitura e realização de exercícios. Importa salientar o facto de 1 aluno ter mencionado a pertinência da Leitura para entrar no mercado de trabalho na vida adulta.

Conceções dos alunos sobre a utilidade da Literatura para a Infância

As respostas obtidas relativamente à utilidade da Literatura para a Infância permitiram compreender quais as utilidades que os alunos lhe associavam. Quando questionadas, apenas 7(25%) crianças reconheceram o papel dos livros como instrumentos importantes no processo de ensino-aprendizagem, enquanto as restantes 12(75%) mencionaram a função de entretenimento e lazer. Ficou assim claro que a maioria das crianças talvez não tivesse consciência da utilização da Literatura para a Infância como ponto de partida para a construção de aprendizagens.

Conceções dos alunos sobre a aprendizagem de conceitos ambientais através de livros infantis

As restantes perguntas da entrevista pretendiam compreender (i) se os alunos conheciam a existência de obras para a infância que ensinavam a proteger a natureza; (ii) qual a

importância que atribuíam a esses livros; e (iii) quais as razões para a pertinência dessas obras.

No que concerne ao reconhecimento de obras literárias que promoviam atitudes de preservação ambiental, a maioria dos alunos (79%) responderam que tinham consciência de que alguns livros ensinavam como proteger a natureza, enquanto um pequeno grupo (21%) afirmou não ter conhecimento sobre a existência dos mesmos. Quando questionados sobre a importância das obras que promoviam a preservação do meio ambiente, novamente a maioria das crianças (74%) respondeu afirmativamente, enquanto os restantes alunos (26%) responderam não saber. Por último, no que respeita à questão referente às razões para a pertinência dessas obras, e conforme demonstra o gráfico da figura 2, 58%, os alunos deram como respostas o facto desses livros ensinarem atitudes relacionadas com a preservação do planeta, enquanto 26% mencionaram o papel dessas obras em ensinar acerca de ações de conservação e do tratamento dos seres vivos que os rodeia. Apenas umas minorias dos alunos (3%) deram respostas que demonstravam não saber respostas para a pertinência destas obras.

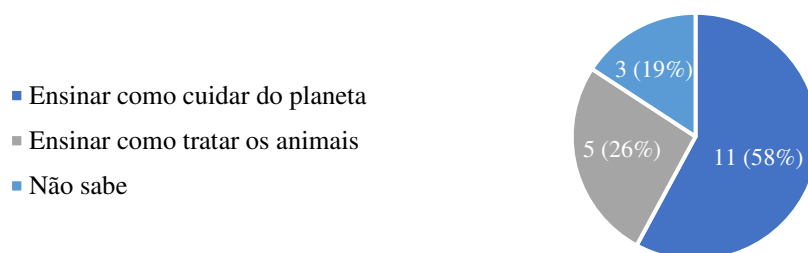


Figura 2 –Importância atribuída pelos alunos de 1.º ano acerca dos livros que abordam conceitos sobre ecologia.

Análise comparativa das concepções dos alunos sobre os conceitos de desflorestação, preservação ambiental e germinação

A análise comparativa entre as respostas obtidas na 1.ª e na 2.ª aplicação permitem compreender quais as aprendizagens adquiridas pelos alunos, assim como dar resposta à questão *De que modo a Literatura para a Infância possibilita a interdisciplinaridade entre Português e Estudo do Meio?*

Desflorestação

Comparando os dados obtidos na 1.^a administração e na 2.^a, foi possível verificar uma melhoria na compreensão deste conceito. Esse aspecto torna-se claro quando se verifica o número de alunos que, num primeiro momento, não tinham sido capazes de responder adequadamente (32%), mas que no final do estudo demonstraram ter compreendido o conceito, elaborando uma resposta que demonstrava essa mesma compreensão, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Compreensão dos alunos de 1.º ano sobre o conceito de *desflorestação*.

| | 1. ^a aplicação | 2. ^a aplicação |
|---|---------------------------|---------------------------|
| Não foram capazes de dar uma resposta adequada. | 6 (32%) | 0 |
| Compreende o conceito, mas não responde de forma clara. | 11 (58%) | 7 (37%) |
| Compreende o conceito e responde de forma clara, embora não utilizando um vocabulário rigoroso. | 2 (11%) | 12 (63%) |

Pode-se então verificar que a maioria dos alunos (63%) foi capaz de responder à questão, ainda que não utilizassem um vocabulário científico rigoroso. Contudo, 7 crianças, das quais 5 demonstravam dificuldades na Leitura e na Escrita, embora tenham sido capazes de formular uma resposta que demonstrava compreensão do conceito, não conseguiram responder de forma clara e adequada (Cf. Figura 3).

4. O que entendes por desflorestação?

As desflorestação é arrancar as árvores

Figura 3. Exemplo de resposta de um aluno do 1.º ano sobre o conceito de *desflorestação*.

Preservação ambiental

Este era um tema que os alunos já tinham abordado anteriormente, embora não tivessem trabalhado o significado subjacente a este conceito. Desta forma, na 1.^a administração do questionário a maioria dos alunos (63%) foi capaz de dar respostas que demonstravam conhecimento sobre o tema. Na 2.^a administração, como consequência das atividades implementadas relacionadas com a obra *É só desta vez!* de Tracey Corderoy, os alunos demonstraram uma melhor compreensão do conceito, assim como as atitudes que este implicava, levando-os a serem capazes de dar uma resposta sem grandes dificuldades, tal como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Compreensão dos alunos de 1.º ano sobre o conceito de *preservação ambiental*.

| | 1.ª aplicação | 2.ª aplicação |
|---|---------------|---------------|
| Compreende o conceito, respondendo de forma pouco clara. | 12 (63%) | 5 (42%) |
| Compreende o conceito e responde de forma clara, embora não utilizando um vocabulário rigoroso. | 7 (37%) | 14 (58%) |

Como se pode constatar, no final da investigação a maioria dos alunos (58%) era capaz de elaborar uma resposta que explicava, de forma adequada, no que consistia este conceito. Os restantes alunos (42%) eram aqueles que demonstravam maior fragilidade na leitura e na escrita e, por isso, não conseguiram responder de forma clara (Cf. Figura 4).

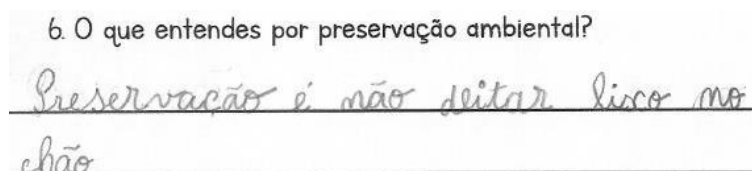


Figura 4. Exemplo de resposta pouco clara, de um aluno de 1.º ano sobre o conceito de *preservação ambiental*.

Germinação

A questão relativa a este aspeto foi a que levantou maiores dificuldades, quer na 1.ª administração do questionário, embora os alunos já tivessem abordado o conteúdo relativo às fases da vida de uma planta com a Orientadora Cooperante, quer na 2.ª administração. Contudo, foi possível verificar uma evolução na compreensão deste conceito, tal como apresenta a Tabela 3.

Tabela 3. Compreensão dos alunos de 1.º ano sobre o conceito de *germinação*.

| | 1.ª aplicação | 2.ª aplicação |
|---|---------------|---------------|
| Não foram capazes de dar uma resposta adequada. | 10 (53%) | 5 (26%) |
| Compreende o conceito, respondendo de forma pouco clara. | 9 (47%) | 6 (32%) |
| Compreende o conceito e responde de forma clara, embora não utilizando um vocabulário rigoroso. | 0 | 8 (42%) |

No final da intervenção, 42% dos alunos eram capazes de elaborar uma resposta simples, contudo clara, sobre o significado do conceito de germinação, demonstrando o seu entendimento (Cf. Figura 5).

8. O que entendes por germinação?

A germinação é quando uma semente se
transforma numo planta.

Figura 5. Exemplo de resposta de um aluno de 1.º ano sobre o conceito de *germinação*.

Uma parte dos restantes alunos, nomeadamente 32%, conseguiu formular uma resposta que mostrava que tinham compreendido o conceito trabalhado, mas não conseguiram dar uma resposta clara. Estes dados mostram uma evolução positiva na compreensão deste conceito entre a 1.ª aplicação e a 2.ª.

Discussão dos Resultados

A obra selecionada para a abordagem do conceito de Preservação ambiental, tal como definido através da revisão de literatura realizada, enquadrava-se em três das categorias identificadas por Almeida (2002), citado por Almeida e Fernández (2016), nomeadamente as categorias de histórias que (i) recorrem a personagens animais para transmitir valores morais; (ii) apelam à conservação da natureza; e (iii) se centram na resolução de problemas ambientais. Através da utilização desta história, foi possível responder à questão *Qual a influência da Literatura para a Infância para a manifestação de atitudes que visem a preservação do meio ambiente?*, dado que obra selecionada visava promover atitudes para conservar o ambiente. Esta permitiu que os alunos compreendessem o conceito em estudo, assim como as atitudes de preservação que deveriam ter.

A abordagem do conceito de Germinação foi realizada através de uma atividade experimental. Após a sua realização, um grupo mais alargado de alunos foi capaz de dar uma resposta que demonstrou uma boa compreensão do conceito abordado. Pode-se concluir que, em parte, este entendimento se prende com a realização da atividade experimental que, assim como demonstrou o quadro teórico elaborado, permitiu que as crianças pudessem concretizar o conceito em estudo, proporcionando-lhes uma aprendizagem mais significativa (Ferreira & Almeida, 2014).

Relativamente à questão *Como podem as obras infantis promover a aprendizagem de conceitos relacionados com a preservação ambiental?*, mais especificamente, conteúdos como a Desflorestação, a Preservação Ambiental e a Germinação, foi possível concluir

que as obras de Literatura para a Infância permitiriam fomentar atitudes responsáveis, por parte das crianças, com vista à conservação do ambiente. Estas salientaram aspetos como a importância de não deitar lixo para o chão, fazer a reciclagem, não arrancar flores, trabalhando assim temas referentes à Educação Ambiental, à medida que estes conteúdos iam sendo explorados.

Considerações Finais

Como já mencionado, a presente investigação, com o tema *A Literatura para a Infância como promotora de aprendizagens de Estudo do Meio*, tinha como principal objetivo compreender de que modo a Literatura para a Infância poderia ser benéfica para a abordagem de conteúdos relacionados com a disciplina de Estudo do Meio, promovendo uma interligação entre a área das Ciências Naturais e a disciplina de Português.

Para além de proporcionar às crianças a aprendizagem de conteúdos científicos, a investigação realizada também permitiu demonstrar a importância da competência de Leitura, bem como a utilidade que os livros de histórias para crianças apresentam como instrumento para a transmissão de conhecimentos e se revelam potenciadores de aprendizagens, traduzindo-se em resultados muito positivos, indo ao encontro dos objetivos gerais definidos.

O estudo elaborado permitiu compreender que a Literatura para a Infância pode servir como ponto de partida para a interdisciplinaridade entre a Língua e as Ciências e simultaneamente incentivar a manifestação de atitudes para conservação do meio ambiente nos alunos, revelando a influência das obras de Literatura para a Infância sobre este aspeto. Também revelou que a Literatura para a Infância pode promover a aprendizagem de conceitos referentes à preservação ambiental, visto que os alunos, no final do estudo, tinham uma melhor compreensão sobre os três conceitos trabalhados ao longo do mesmo.

Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (2009). Ouvindo histórias. In F. Abramovich (Ed.), *Literatura Infantil. Gostosas e bobices* (pp. 15-25). Editora Scipione
- Almeida, A., & Fernández, B. (2016). Las competencias científica e ambiental a través de la literatura infantil. *Multiárea – Revista de didáctica*, 8, 134-146.
- Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, J., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M., & Castro, S. (2018). *Referencial de*

Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Ministério da Educação.

- Cardoso, A., & Balça, A. (2017). Concepções de leitura e escrita em crianças do pré-escolar. *Educação*, 40(3), 422-430. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.25489>.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, (12), 157-168. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf.
- Costa, P. (2015). *A importância de contar história na educação infantil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Panamá]. Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21179>.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Ferreira, C., & Almeida, A. (2014). Prática de ensino supervisionada no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico: o interesse dos alunos pela área de estudo do meio. In C. Tomás & C. Gonçalves (Org.). *VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 301-316). CIED. <http://hdl.handle.net/10400.21/11642>.
- Galvão, C. (2006). Ciência na literatura e literatura na ciência. *Interações entre a ciência, a sociedade, a cultura e o ambiente*, 2(3), 32-51. <https://doi.org/10.25755/int.305>.
- Grzebieluka, D., Kubiak, I. & Schiller, A. (2014). Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil. *Revista Monografias Ambientais*, 13(5), 3881-3906. <https://doi.org/10.5902/2236130814958>.
- Lippi, E., & Fink, A. (2012). A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas. *Vivências*, 8(14), 20-31. http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_014/artigos/artigos_vivencias_14/n14_02.pdf.
- Maretti, C. (s.d.) Desmatamento. Consultado a 29 de junho de 2021 em https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/amazonia1/ameacas_riscos_amazonia/desmatamento_na_amazonia/.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Sementes, germinação e crescimento: guião didático para professores*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, L., & Mendes, T. (2013). Literatura infantil e a Educação ambiental. *Revista Aprender*, (33), 151-156. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/104>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Coligir. In J. Formosinho, J. Machado & C. Craveiro (Eds.). *Visão panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 86-103). Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2004). *Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Cidadania e bem-estar animal no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino básico: Estudos de caso com o modelo dos 7E

Vânia Ferro

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém
vaniaferro97@gmail.com

Elisabete Linhares

Departamento de Ciências Matemáticas e Naturais, Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Santarém, Portugal; UIDEF, Universidade de Lisboa, Instituto
de Educação, Portugal
elisabete.linhares@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

Com o objetivo de conhecer as conceções de alunos sobre o bem-estar animal e compreender o impacto de atividades com orientação CTSA e/ou orientadas para o ativismo na formação cívica e no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos em relação ao bem-estar animal, foi realizado um estudo de caso em duas turmas, uma de 4.º ano e outra de 6.º ano. Os dados obtidos através de questionários, notas de campo e análise documental permitiram verificar o desenvolvimento de competências de atuação em relação à problemática, nomeadamente, analíticas, dialéticas e de cooperação. O presente documento encontra-se organizado em quatro secções: enquadramento teórico, metodologia, resultados e conclusões.

Enquadramento Teórico

“Em Portugal, nos últimos anos, a promoção da literacia científica passou a assumir o estatuto de principal finalidade da educação em ciência” (Reis, 2006, p. 176). De acordo com Cruz (2015), este tipo de literacia é promovido através questões que cruzam ciência, tecnologia e sociedade (CTS), incluindo também o ambiente (CTS-A). O grande objetivo da educação Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente é aumentar o interesse dos alunos pela ciência, colocando o conteúdo científico da aprendizagem num contexto social (Cruz, 2015), visando, também, “o desenvolvimento da literacia científica nos alunos, preparando-os para o exercício de uma cidadania ativa e consciente” (Araújo, 2015, p. 20).

A resolução de problemas que se baseiam na orientação CTSA, pode ser trabalhada com recurso a iniciativas de ativismo (Linhares & Reis, 2016). Nesta perspetiva, Hodson (2014) defende um ensino das ciências orientado para a ação, baseado na premissa de que as opiniões e valores valem pouco até que sejam vivenciados pela própria pessoa. Desta forma, o autor salienta a importância de mudar de comportamentos e agir, com vista a modificar o comportamento dos outros, realçando que os alunos precisam de aprender como participar e de vivenciar a participação. Através da participação em iniciativas de ativismo, os estudantes experienciam o fortalecimento que advém do sucesso em transformar o mundo e torná-lo num lugar melhor (Roth, 2009).

Para que os cidadãos possam intervir de forma responsável na sociedade é essencial que a educação em ciências adote modelos de ensino orientados por valores de cidadania (Linhares & Reis, 2018). Neste sentido, Sperling e Bencze (2010), salientam a importância de integrar a educação para a cidadania no currículo das ciências, uma vez que consideram essencial que os cidadãos com literacia científica sejam capazes de interpretar de forma crítica e responsável questões, incitando-os a agir na sociedade em que vivem. Nesta perspetiva, o ensino das ciências nos primeiros anos de escolaridade deve proporcionar momentos em que os alunos construam o seu conhecimento através da reflexão e análise dos conteúdos científicos (Souza & Chapani, 2013). Para além disso, a educação em ciências deve basear-se em experiências e ambientes do quotidiano, de modo a criar ligações entre o que é ensinado na sala de aula e o meio (Directorate-General for Research and Innovation, 2015). A implementação de um ensino das ciências que promova o espírito crítico e as capacidades de questionamento e investigativas pode ser realizada de acordo com uma perspetiva *Inquiry-Based Science Education* (IBSE), que emergiu com John Dewey, em 1964 (Dias, 2017). As abordagens pedagógicas baseadas na metodologia IBSE proporcionam aos alunos a construção de significados, através do pensamento crítico e da reflexão (Rocard et al., 2007). Sendo o pensamento crítico “um pensamento razoavelmente refletivo, uma vez que é focado em decidir no que se acredita ou não” (Ennis, 1985, p. 46).

Assim, a promoção do pensamento crítico nos cidadãos constitui-se como primordial, dada a multiplicidade de problemas ambientais que afetam a sociedade. Neste contexto, importa também compreender que ideias orientam determinados comportamentos e perceções dos indivíduos na sua relação com a natureza. Nas últimas décadas, o interesse pelas problemáticas ambientais tem conduzido à afirmação do campo da ética ambiental,

onde se encontram diversos trabalhos teóricos na conceção da relação Homem-Natureza (Almeida et al., 2012). De acordo com Almeida et al. (2012), estes trabalhos podem ser inseridos em três perspetivas: antropocêntrica, que se caracteriza por uma visão instrumental da natureza; biocêntrica, que defende o valor intrínseco das diferentes formas de vida, reconhecendo a existência de deveres dos seres humanos para com as mesmas; e ecocêntrica, que se caracteriza pela defesa do valor não meramente instrumental dos ecossistemas e da ecosfera, cujo equilíbrio pode impor restrições a determinadas atividades humanas (Almeida, 2008).

A preocupação em relação ao bem-estar animal acentuou-se nos séculos XVIII e XIX, motivada pelas novas formas de utilização dos animais em experiências de neurofisiologia, sendo que mais recentemente a preocupação recaiu sobre os processos intensivos de produção para fins alimentares (Almeida et al., 2013). Atualmente, a preocupação com o bem-estar animal tem resultado num aumento das exigências, por parte da sociedade, de ações que melhorem a qualidade de vida dos animais (Hötzel & Filho, 2004). “O bem-estar animal é um conceito científico que descreve uma qualidade potencialmente mensurável de um animal vivo num determinado momento” (Broom, 2011, p. 308). De acordo com Fraser (1993), o bem-estar animal implica: um alto nível de funcionamento biológico, ou seja, o animal deve estar livre de doenças, lesões e desnutrição; e de dor prolongada, medo e angústia. Os animais devem ainda ter as suas necessidades básicas satisfeitas e vivenciar experiências positivas, como ter a liberdade de se envolver em atividades prazerosas de exploração e brincadeira. Em Portugal, esta preocupação foi expressa através da aprovação e publicação da Lei n.º 8/2017 em Diário da República “estabelece um estatuto jurídico dos animais, reconhecendo a sua natureza de seres vivos dotados de sensibilidade” (p. 1145). Este é também um tema que integra o documento curricular de referência - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (GTEC, 2017).

Metodologia

Os estudos de caso, de natureza mista, procuraram compreender de que forma as iniciativas de ativismo ou com orientação CTSA sobre o bem-estar animal podem contribuir para a cidadania crítica e participativa em alunos do 1.º e do 2.º Ciclo. No presente texto, são apenas apresentados os dados da análise das questões fechadas do

questionário aplicado, algumas notas de campo obtidas através da observação participante, bem como análise documental.

Os participantes destes estudos de caso foram alunos do ensino básico pertencentes ao concelho de Santarém: a) uma turma de 4.º ano do 1.º CEB, constituída por 23 alunos, dos quais 13 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos; e b) 27 alunos de uma turma do 6.º ano do 2.º CEB, sendo 10 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos.

O inquérito por questionário utilizado procurou sistematizar a informação e simplificar a análise (Carmo & Ferreira, 1998). A versão portuguesa do questionário foi previamente testada e adaptada de Herzog et al. (2015). O questionário é constituído por 10 afirmações, envolvendo o posicionamento dos participantes de acordo com uma escala de Likert (que varia entre Discordo Totalmente e Concordo Totalmente), a cada afirmação está associada uma questão aberta (respetiva justificação da seleção realizada na escala de Likert).

A análise de dados das questões fechadas envolveu um tratamento estatístico para calcular o valor médio de ideias tradutoras do bem-estar animal antes e depois da abordagem didática realizada. Para o efeito, verificou-se a adesão aos valores biocêntricos pelos participantes. A cotação máxima (5 pontos) possível por afirmação corresponde a um pensamento biocêntrico e a menor cotação (1 ponto) a um pensamento antropocêntrico. No final do questionário, os pontos atribuídos em cada questão foram adicionados. Assim, a incidência máxima em ideias tradutoras de um pensamento biocêntrico, ou seja, a incidência em ideias em prol do bem-estar animal corresponde a 50 pontos, sendo que o inverso, corresponde a 10 pontos.

A observação participante realizada foi apoiada por notas de campo que visam ajudar o investigador a acompanhar o desenvolvimento da investigação. Estas notas integram uma parte descritiva na qual o investigador descreve de forma objetiva o que observou e uma parte reflexiva, de natureza mais pessoal, em que se refletem as ideias e preocupações (Bogdan & Biklen, 1994). Na análise documental é importante controlar a credibilidade dos documentos e das informações que contêm, assim como a sua adequação aos objetivos do estudo (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Abordagem didática

O plano de ação concebido envolveu diversas etapas com as respectivas atividades e objetivos específicos, em conformidade com o modelo de ensino dos 7E do projeto IRRESISTIBLE (Reis & Marques, 2016). A abordagem didática realizada procurou integrar, sequencialmente, as problemáticas relativas ao bem-estar animal a explorar tendo por base as seguintes etapas:

- *Engage* – procura despertar o interesse dos alunos e identificar os conhecimentos prévios dos alunos;
- *Explore* – envolve a realização de tarefas como atividades de investigação durante a qual o professor age como facilitador;
- *Explain* – os alunos partilham com os pares e o professor o que aprenderam;
- *Elaborate* – os alunos mobilizam o conhecimento adquirido nas etapas anteriores;
- *Exchange e Empowerment* – partilha dos resultados das investigações com a comunidade e promoção da consciencialização e sensibilização da comunidade através de uma ação coletiva;
- *Evaluate* – avaliação do progresso dos alunos ao longo da abordagem didática e autoavaliação sobre o processo de forma a promover a reflexão sobre o desempenho, as dificuldades e os resultados.

Discussão dos Resultados

Conceções e percepções dos alunos do 1.º CEB sobre o bem-estar animal

Apresentam-se, no quadro 1, as médias relativas à incidência de ideias biocêntricas, antes e depois da intervenção realizada com uma turma do 1.º CEB.

Quadro 1. Incidência de ideias biocêntricas antes e depois da participação iniciativas/ atividades.

| Antes da intervenção | | Depois da intervenção | |
|-----------------------------|----------|------------------------------|----------|
| Pontuação total | Média | Pontuação total | Média |
| 867 | 37,69565 | 897 | 40,77273 |

Comparando os dados obtidos, é possível constatar que a média da turma melhorou um pouco, uma vez que aumentou de 37,7 para 40,8. Sabendo que a pontuação máxima de ideias tradutoras do bem-estar animal poderia alcançar 50 pontos (5 x 10 afirmações) evidencia que, de uma forma geral, os alunos já apresentavam conhecimento e sensibilidade em relação à problemática do bem-estar animal. Estes dados são

confirmados, por exemplo, com as respostas obtidas à afirmação “é um direito dos seres humanos utilizarem os animais como bem entenderem” em que, antes da intervenção, 91,3 % dos inquiridos discordava da afirmação, demonstrando sensibilidade em relação à temática. Após a intervenção, 100 % dos alunos passou a discordar da afirmação. Assim, apesar de já existir algum conhecimento relativamente ao tema, a dinamização das atividades poderá ter reforçado estas ideias, visto que todos os alunos ficaram conscientes em relação à temática. Outro exemplo, foram as respostas à afirmação “testar produtos, como sabonetes e cremes de beleza, em animais não devia ser permitido, pois estes podem ficar doentes”, em que 73,91% dos inquiridos concordava com a afirmação, e no questionário aplicado após a intervenção, a percentagem de participantes que concordava aumentou para 95,45%. Apesar de não ser uma temática do quotidiano dos alunos, os dados sugerem que foi possível sensibilizar os mesmos em relação à problemática, aumentando a incidência em ideias biocêntricas.

Desenvolvimento de competências (incluindo as de cidadania ativa) dos alunos do 1.º CEB

As atividades orientadas para o ativismo contribuíram, de acordo com os alunos, para a adoção de comportamentos que não ponham em causa o bem-estar animal. A partir do contacto com esta abordagem, os participantes revelaram-se capazes de identificar problemas, refletir, colaborar, partilhar as suas ideias e desenvolver conhecimento em relação à temática. Deste modo, verificou-se o desenvolvimento de duas áreas de competência: bem-estar, saúde e ambiente; e saber científico, técnico e tecnológico. As capacidades de atuação foram também evidentes quando manifestaram saber como atuar de forma a proteger os animais:

“(...) e posso adotar os animais ou não usar coisas de pele.” (8)

“Fazendo cartazes e pensando nos animais e ver se têm chip, ligando à polícia, não abandonar e procurar o dono.” (17)

O diálogo com os alunos também permitiu confirmar essa capacidade de atuação perante esta problemática:

“Hoje, a aluna J contou-me que encontrou um animal abandonado na rua e levou-o ao veterinário para confirmar se tinha chip e encontrar o dono.” – notas de campo de 22 de maio de 2020

A realização de tarefas de comunicação e divulgação do tema na comunidade promoveu competências de comunicação e a compreensão sobre a “importância do conhecimento e

da partilha de informação, de modo que cada vez mais pessoas fiquem sensibilizadas” (Notas de campo, 2019).

A redação de histórias e de notícias (Figuras 1 e 2) que tiveram oportunidade de criar, em grupos de trabalho, permitiu identificar o desenvolvimento de competências dialéticas, de relacionamento interpessoal e de pensamento crítico e criativo.

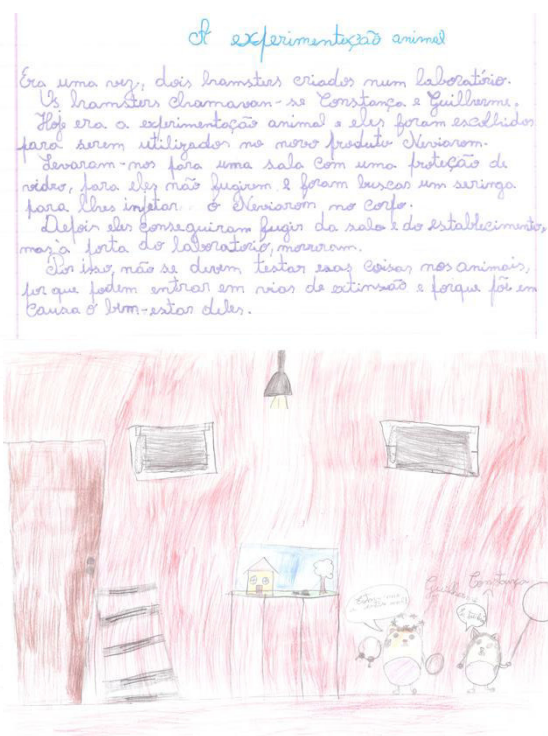


Figura 110. Exemplo de uma história criada.

AS RAZÕES PELAS QUAIS NÃO DEVEMOS USAR COISAS DE PELE!!



Figura 2. Exemplo de uma notícia criada.

Potencialidades e dificuldades na realização de iniciativas de ativismo em contexto do 1.º CEB

No decorrer da dinamização das iniciativas orientadas para o ativismo, foi possível constatar algumas potencialidades e dificuldades. Os alunos do 1.º CEB demonstraram entusiasmo e empenho na realização das diversas tarefas propostas. Para além disso, o interesse dos mesmos pela problemática tornou-se evidente quando realizavam trabalho autónomo, por iniciativa própria:

“Um estudante preparou, autonomamente, uma apresentação sobre os animais de estimação, fazendo referência a boas práticas que os donos devem ter e ao abandono dos animais.” – notas de campo de 23 de maio de 2019.

“Neste dia, um dos alunos preparou, em casa, uma apresentação sobre o bem-estar animal, clarificando o conceito para a restante turma e demonstrando, assim, preocupação sobre a temática.” – notas de campo de 24 de maio de 2019.

A aprendizagem de conceitos ligados ao tema como o conceito de “senciência”, conhecimento científico e a adoção de comportamentos que não ponham em causa o bem-estar dos animais, foram os aspetos mais referidos pelos estudantes, quando interrogados sobre o que aprenderam através da participação nas atividades:

“Aprendi que devemos ajudar os animais. Se virmos os animais ao abandono devemos adotá-los e os animais também têm sentimentos e isso chama-se senciência.” (5)

“Eu aprendi que os animais sentem dor, felicidade e tristeza.” (14)

No que concerne às dificuldades sentidas pelos alunos quanto à abordagem didática realizada, estas prendem-se essencialmente com a realização dos trabalhos de grupo e com a seleção de informação relevante. Os estudantes apresentavam grandes dificuldades em cooperar, colaborar e entreajudar-se, não aceitando, muitas vezes, as opiniões do outro. No entanto, à medida que este tipo de trabalho passou a ser mais frequente, os alunos revelaram uma evolução positiva, relativamente as estas dificuldades.

Conceções e percepções dos alunos do 2.º CEB sobre o bem-estar animal

Apresentam-se, no quadro 2, as médias relativas à incidência de ideias biocêntricas, antes e depois da intervenção realizada com uma turma do 2.º CEB.

Quadro 2. Incidência de ideias biocêntricas antes e depois da participação nas iniciativas/atividades.

| Antes da intervenção | | Depois da intervenção | |
|-----------------------------|----------|------------------------------|-------|
| Pontuação total | Média | Pontuação total | Média |
| 1027 | 38,03704 | 966 | 38,64 |

Da análise dos dados do Quadro 2, é possível constatar que a média da turma de 2.º CEB melhorou ligeiramente, uma vez que aumentou de 38.04 para 38.64. Sabendo que a pontuação máxima de ideias tradutoras do bem-estar animal poderia alcançar 50 pontos (5 x 10 afirmações) evidencia que, de modo geral, os alunos já apresentavam conhecimento e sensibilidade em relação à problemática do bem-estar animal. Estes dados são confirmados, por exemplo, com as respostas obtidas à afirmação “é um direito

dos seres humanos utilizarem os animais como bem entenderem”, 92,59% dos inquiridos discordava da afirmação, demonstrando, desde logo, sensibilidade em relação à temática. Após a intervenção, a percentagem de alunos que discordava da afirmação aumentou para 96%. Considera-se, assim, que já havia algum conhecimento relativamente a esta dimensão do bem-estar animal e a dinamização das atividades poderá ter reforçado estas ideias. Contudo, verifica-se valores inferiores comparativamente com os das crianças do 1.º CEB. Para além disso, em algumas questões as respostas evidenciaram uma visão antropocêntrica que se acentuou depois da intervenção, nomeadamente no que respeita ao consumo de carne pelo ser humano e na utilização de animais nas aulas de ciências naturais em prol das aprendizagens. Um dos exemplos de justificação dada pelos estudantes foi: “Embora cada vez mais se opte por não consumir carne e outros produtos animais, continua a ser necessário para a alimentação da maioria dos seres humanos”.

Desenvolvimento de competências (incluindo as de pensamento crítico) dos alunos do 2.º CEB

Considera-se que as atividades com orientação CTSA promoveram competências de cidadania, incluindo o pensamento crítico, neste grupo de alunos. Durante a dinamização de atividades com esta metodologia de ensino, os participantes mostraram-se capazes de analisar e selecionar informação, refletir, colaborar, comunicar e argumentar as suas ideias e desenvolver conhecimento em relação à temática trabalhada, verificando-se uma melhoria crescente no uso de capacidades de pensamento crítico. Estas evidências foram registadas sob a forma de notas de campo, retiradas dos trabalhos realizados (Figura 3) e das respostas ao questionário.

“Cabe a cada um de nós, decidir de acordo com os seus princípios, na defesa dos animais.” (CF, SD, FA e TCP) – citação retirada da apresentação do grupo.

“O consumo excessivo faz com que haja mais matança de animais e desperdiço na maior parte das vezes.” (AM, JP, MN, RN e EA) – relativamente à utilização de animais como recurso (alimentação).

Os excertos apresentados permitem concluir que os alunos analisaram e refletiram sobre a informação com a qual foram contactando lendo no decorrer do projeto. Para além disso, revelaram-se capazes de partilhar a sua posição face a uma questão, bem como de revelar capacidades de empatia para com o outro.

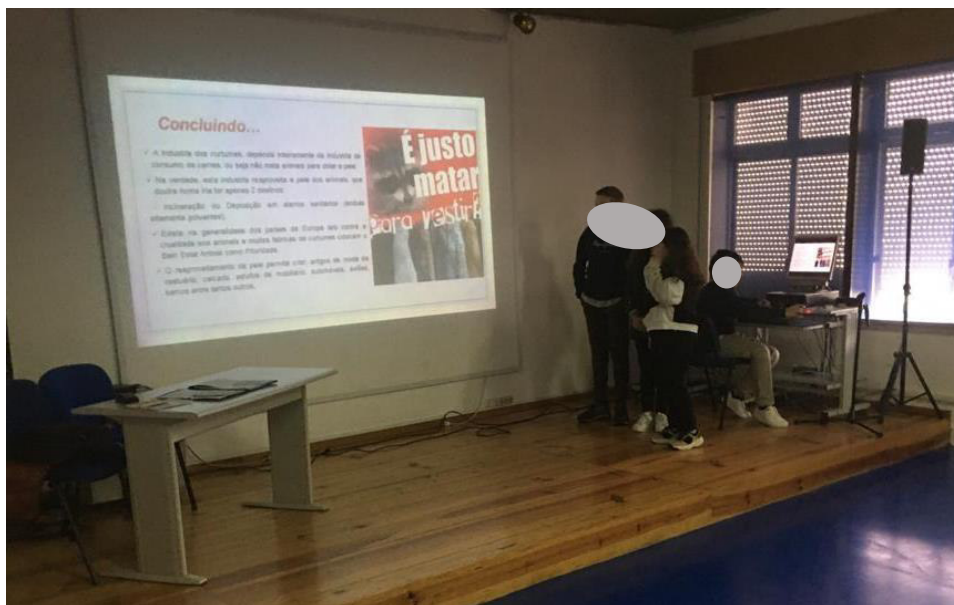


Figura 311. Apresentação da análise das notícias/documentos.

Ao longo das partilhas realizadas na turma, foi possível observar que os alunos compreenderam a complexidade do tema através do que foram discutindo, havendo interação e partilha de opiniões sustentada na informação consultada e documentos analisados.

Potencialidades e dificuldades na realização de atividades com orientação CTSA em contexto do 2.º CEB

As potencialidades e dificuldades manifestadas por este grupo, face à realização de atividades com orientação CTSA, foram diversas. À semelhança do que aconteceu com o outro grupo de participantes, também este grupo revelou muito entusiasmo e empenho em realizar as atividades propostas.

Durante a realização de apresentações, os alunos referiram que “as responsabilidades elementares do bem-estar animal são: mimar, dar liberdade para o animal brincar e não abandonar” (grupo 1); e “cuidar, dar um lar, comida, carinho, e condições de vida” (grupo 6).

Deste modo, a realização das atividades, permitiu desenvolver competências relacionadas com o conhecimento científico, a adoção de comportamentos que não ponham em causa o bem-estar dos animais e a capacidade de reflexão, uma vez que alguns grupos de trabalho referiram que “tem de se tratar bem, com os melhores cuidados possíveis. Durante os testes, os animais contraem doenças que na natureza não tinham” (grupo 2), relativamente à experimentação animal.

No decorrer das atividades foram, também, promovidas competências de análise e seleção de informação, uma vez que os alunos leram as fontes fornecidas pela professora, analisaram de acordo com tópicos fornecidos e, no fim, exprimiram a opinião do grupo.

Considera-se, ainda, que foram desenvolvidas competências de comunicação e argumentação. No primeiro trabalho apresentado, alguns alunos, não falavam de forma audível tendo pedido para tentarem falar mais alto, para que todos os colegas conseguissem ouvir. No trabalho seguinte, os alunos já se demonstraram mais confortáveis em realizar apresentações. No entanto, mais experiências desta natureza seriam necessárias para consolidar as competências que firmam sendo promovidas. Quando questionados, os estudantes evidenciavam capacidade de argumentação, demonstrando poucas lacunas de conhecimento sobre o próprio trabalho.

Algumas dificuldades expressas pelo grupo relacionaram-se com a seleção e organização da informação, pelo que, para a realização dos trabalhos, eram fornecidos tópicos de análise globais que abrangiam as dimensões estudadas: quais são as responsabilidades elementares relativamente ao bem-estar animal; e qual a sua opinião em relação às práticas executadas pela sociedade.

Considerações Finais

No que concerne ao primeiro objetivo “conhecer as conceções e perceções dos alunos sobre o bem-estar animal (antes e depois da participação nas iniciativas/atividades)”, após a intervenção, verifica-se que a incidência em ideias biocêntricas aumentou em ambos os ciclos de ensino. Para além disso, através das justificações dadas pelos alunos às questões do inquérito por questionário foi possível verificar que os alunos demonstraram ser capazes de identificar situações de injustiça e argumentar em prol do bem-estar dos animais. Estas conclusões são apoiadas por Gonçalves (2018) que constatou que as crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos apresentam uma incidência em ideias biocêntricas, visto que os alunos se revelaram capazes de identificar situações de injustiça para com os animais e argumentar contra as mesmas. Os alunos demonstravam claras preocupações com a perda de biodiversidade, com a extinção de espécies e com o facto de os animais serem retirados do seu habitat natural. Deste modo, como verificado por Eagles e Muffitt (1990), as crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos demonstram preocupação com o meio ambiente como um sistema e com as inter-relações entre as espécies e o seu habitat natural.

Almeida e García Fernández (2020), concluíram que os alunos do 6.º ao 9.º ano apresentam atitudes positivas em relação ao bem-estar animal, exceto na utilização de animais como recurso para a alimentação. Neste estudo, considerou-se uma turma de 4.º e de 6.º ano, mas verificou-se a mesma situação. No caso do 4.º ano, houve uma diminuição da perspectiva antropocêntrica e aumento das respostas que incidiam em ambas as perspectivas (antropocêntrica e biocêntrica), pelo facto de se verificar que os alunos compreendem que os animais devem ser bem tratados, mas reconhecem existir necessidades que devem ser satisfeitas. No caso do 6.º ano, houve um aumento da incidência em ideias antropocêntricas, uma vez que a argumentação fornecida pela maior parte dos participantes se centrava nas necessidades do ser humano, não refletindo sobre o impacto das mesmas nos animais. Para além do referido, houve igualmente um aumento da incidência em ideias antropocêntricas relativamente ao uso de animais nas aulas de ciências, no caso concreto do grupo de 6.º ano. Nesta perspectiva, considera-se que estas dimensões ainda precisavam de ser mais exploradas, reforçando-se as abordagens não antropocêntricas. Estes resultados podem ser também explicados pelo facto destas dimensões não terem sido trabalhadas de forma suficientemente profunda durante o tempo existente para o estudo, pelo que se constitui como uma limitação. Assim, sugere-se em estudos futuros que todas as dimensões do bem-estar animal possam ser trabalhadas de igual forma com mais profundidade para verificar os efeitos de tal abordagem pedagógica nas ideias dos alunos.

Relativamente ao segundo objetivo, “compreender o impacto de atividades com orientação CTSA e/ou orientadas para o ativismo na formação cívica e no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos em relação ao bem-estar animal”, a dinamização das atividades realizadas parece ter contribuído para uma maior consciencialização dos alunos sobre o bem-estar animal e para o desenvolvimento de competências e capacidades de cidadania ativa e para o pensamento crítico. Os alunos revelaram-se capazes de construir conhecimento acerca da problemática em estudo através da realização de pesquisas, do planeamento e da divulgação do trabalho desenvolvido, baseados na reflexão, análise crítica de informações e evidenciando respeito pelos colegas. Conseguindo, ainda, no caso do 1.º CEB, implementar uma intervenção na comunidade educativa e encarregados de educação, através da apresentação a outras turmas da comunidade escolar, da partilha de recursos via e-mail ou na plataforma ClassDojo e da exposição do poema sob a forma de cartaz no átrio da escola.

Apesar de se considerar que os resultados foram positivos, na medida em que a incidência em ideias tradutoras do bem-estar animal aumentou e foram identificadas diversas potencialidades na realização de iniciativas de ativismo e atividades com orientação CTSA, foram algumas as limitações do estudo, nomeadamente: tempo limitado do estudo; as dificuldades apresentadas pelos alunos relativamente à interpretação das afirmações do questionário; e a dúvida relativamente ao facto destas estratégias de ensino e de aprendizagem terem contribuído, a longo prazo, para a promoção de uma cidadania crítica e participativa. Assim, como verificado no estudo desenvolvido por Silva (2018, p. 83) não é possível afirmar, “com total certeza, que foram criadas nos alunos alterações significativas de modo a modificar vincadamente as suas conceções sobre a ciência, a tecnologia e o ambiente”.

Em suma, considera-se que a adoção de modelos de ensino orientados por valores de cidadania e para a resolução de problemas, com recurso a atividades com orientação CTSA podendo envolver iniciativas de ativismo, assentes em tomadas de decisão fundamentadas e responsáveis, seja uma abordagem promissora na formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2008). Como se posicionam os professores perante a existência e utilização de jardins zoológicos e parques afins? Resultados de uma investigação. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 327-342.
- Almeida, A., & Fernández, B. G. (2020). Attitudes towards animal welfare in Portuguese students from the 6th and the 9th year of schooling: implications for environmental education. *Environmental Education Research*, 1-25.
- Almeida, A., Strecht-Ribeiro, O., & Vasconcelos, C. (2012). Biocentric reasoning in children: Implications in Science and Environmental Education. In *EBook proceedings of the ESERA 2011 conference: science learning and citizenship. Part* (Vol. 8, pp. 121-126).
- Almeida, A., Vasconcelos, C., & Torres, J. (2013). Perceções do bem-estar animal em crianças do 1º Ciclo. *Investigações em Ensino de Ciências*, 18(1), 161-176.
- Araújo, S. F. (2015). *As práticas de educação em ciências numa escola do 2º ciclo: contribuições para uma cidadania ativa?* Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Broom, D. M. (2011). Bienestar animal: conceptos, métodos de estudio e indicadores. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 24(3), 306–321.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

- Cruz, M. A. (2015). *Questões Sociocientíficas Controversas para a promoção do Ativismo Social em Física e Química*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Didática das Ciências, Lisboa.
- Dias, C. M. (2017). *O Desenvolvimento de Atividades Investigativas com Recurso à WEB 2.0 Promotoras de uma Cidadania Ativa no âmbito da Investigação e Inovação responsáveis*. Dissertação de Douturamento em educação na especialidade de Didática das ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Directorate-General for Research and Innovation (2015). *Science education for responsible citizenship*. European Union.
- Eagles, P., & Muffitt, S. (1990). An analysis of children's attitudes toward animals. *Journal of Environmental Education*, 21(3), 41-44.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Fraser, D. (1993). Assessing Animal Well-Being: common sense, uncommon science. Food Animal Well-Being. In *Purdue University, Office of Agricultural Research Programs* (Ed.), pp. 37-54.
- Gonçalves, A. O. (2018). "Some we love, some we hate, some we eat." *Desenvolver a consciencialização para o bem-estar animal em alunos do 5.º ano de escolaridade*. Relatório Final, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa.
- GTEC (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa. XXI Governo Institucional.
- Herzog, H., Grayson, S., & McCord, D. (2015). Brief measures of the animal attitude scale. *Anthrozoös*, 28(1), 145-152.
- Hodson, D. (2014). Becoming Part of the Solution: Learning about Activism, Learning through Activism, Learning from Activism. In L. Bencze, & S. Alsop (Ed.), *Activist Science and Technology Education* (Vol. 9) (pp. 67-98). London: Springer.
- Hötzel, M. J., & Filho, L. C. (2004). Bem-estar Animal na Agricultura do Século XXI. *Revista de Etologia*, 6(1), 3-15.
- Linhares, E., & Reis, P. (2016). Agir e sensibilizar: práticas de educação ambiental na formação inicial de professores. In J. L. Bravo Galán (Ed.), *27 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 1557-1564). Badajoz: Universidade de Badajoz.
- Linhares, E., & Reis, P. (2018). Formar futuros professores para a ação sociopolítica no contexto da educação em ciências. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 11(2), 86-103.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, P. (2006). Ciência e educação: que relação? *Interações*, (3), 160-187.
- Reis, P., & Marques, A. R. (2016). *A investigação e inovação responsáveis em sala de aula*. Módulos de ensino IRRESISTIBLE. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Rocard, M. (Presid.), Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., & Hemmo, V. (2007). *Educação da ciência Agora: Uma Pedagogia Renovada*

para o Futuro da Europa. Comissão Europeia; Direcção-Geral de Investigação; Unidade de Informações e Comunicação.

Roth, W.-M. (2009). On Activism and Teaching. *Journal for Activist Science and Technology Education*, 1(2), 32-47.

Silva, C. J. (2018). *Educação em ciências para a cidadania: práticas de ativismo em contexto escolar*. Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, Santarém.

Souza, A. L., & Chapani, D. T. (2013). Teoria crítica de Paulo Freire, formação docente e o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade. *Revista Lusófona de Educação*, (25), 119-133.

Sperling, E., & Bencze, J. L. (2010). “More Than Particle Theory”: Citizenship Through School Science. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(3), 255-266.

Legislação Consultada

Lei n.º 8/2017 (2017). Estatuto jurídico dos animais. Assembleia da República. *Diário da República*, Série I (N.º 45 de 2017-03-03), 1145-1149. **ELI:** <https://data.dre.pt/eli/lei/8/2017/03/03/p/dre/pt/html>

Desafios Matemáticos em Ensino Presencial e Online no 2.º Ciclo

Joana Chaby Nunes

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
180200129@ese.ipsantarem.pt

Neusa Branco

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
neusa.branco@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

O presente estudo integra o relatório de estágio desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada na frequência do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do ensino básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º ciclo do ensino básico. A pesquisa centra-se no potencial contributo da realização de desafios matemáticos para o desenvolvimento do raciocínio-lógico e da comunicação matemática dos alunos. O estudo seguiu uma metodologia qualitativa, tendo como participantes alunos do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Os dados foram obtidos através de questionários, produções escritas e vídeos dos alunos na resolução de desafios matemáticos. O artigo apresenta dois dos desafios apresentados, um realizado em ensino presencial e um em ensino a distância devido à pandemia da COVID-19. Os resultados do estudo evidenciam o contributo positivo dos desafios matemáticos no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de reforçar a sua integração de modo mais regular nas práticas da aula de Matemática.

Introdução

A educação deve evoluir adaptando-se à realidade atual da sociedade, de modo a corresponder às necessidades dos alunos. No entanto, há características sociais que são comuns ao longo dos tempos, como por exemplo a aprendizagem entre os pares. A UNESCO (2016) salienta que “A educação deve permitir que se viva uma experiência matemática, ao mesmo tempo como uma experiência individual e como uma experiência coletiva, e que se perceba que é possível partilhar, o debate com os outros.” (p. 5). O estudo aqui apresentado foca-se no desempenho de alunos do 2.º ciclo do ensino básico em dois desafios matemáticos que visam o desenvolvimento da comunicação e do

raciocínio matemáticos, fazendo parte do estudo mais alargado apresentado no relatório de estágio da Prática de Ensino Supervisionada na frequência do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do ensino básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º ciclo do ensino básico (Nunes, 2021). Neste sentido, o artigo centra-se em duas questões de investigação:

- i) Qual o contributo de desafios matemáticos para a promoção da comunicação matemática nos alunos?
- ii) Que contributos se evidenciam na realização de desafios de matemática no raciocínio matemático dos alunos?

Fundamentação Teórica

Nos dias de hoje, o mundo em que vivemos encontra-se cada vez mais instruído. A escola é a instituição que está incumbida de dotar cidadãos responsáveis, ativos e conscientes. Para cumprir esse objetivo, os profissionais de educação têm como principal objetivo dotar os alunos de capacidades holísticas, tornando-os literatos. Desta forma a OECD (2021) destaca a importância da Literacia Matemática:

Literacia matemática é a capacidade de um indivíduo raciocinar matematicamente e de formular, aplicar e interpretar a matemática para resolver problemas numa variedade de contextos do mundo real. Inclui conceitos, procedimentos, factos e ferramentas para descrever, explicar e prever fenómenos. Ajuda os indivíduos a conhecerem o papel que a matemática desempenha no mundo e a formular juízos e decisões bem fundamentados, como se espera de cidadãos do século XXI participativos, empenhados e reflexivos.

Muitos autores referem a envolvência dos alunos como metodologia-chave de modo a proporcionar aprendizagens significativas. Neste sentido, Sullivan e Davidson (2014) alertam que o verdadeiro desafio, porém, é encontrar maneiras de os alunos se envolverem em matemática, raciocinando por si próprios. A contextualização dos conteúdos lecionados deve considerar os conhecimentos dos alunos, e assim, contribuir para a aquisição de aprendizagens significativas. Segundo Abrantes et al. (1999), a contextualização das operações e o reconhecimento nas variadas resoluções, pode ser um alicerce no desenvolvimento, na compreensão conceptual e na destreza dos cálculos. Os autores realçam ainda que, em contexto de sala de aula, pretende-se que os conhecimentos se tornem consistentes, uma vez que caso não haja a aquisição e apropriação dos conteúdos, o conhecimento é meramente superficial, e assim, totalmente irrelevante.

Desta forma, é indispensável que o professor tenha em conta os conhecimentos prévios dos alunos. De acordo ainda com os mesmos autores (Abrantes et al., 1999), “o aluno dá significado às coisas a partir daquilo que sabe, de toda a sua experiência anterior, e não necessariamente a partir da lógica interna dos conteúdos ou do sentido que o professor atribui às mesmas coisas” (p. 21). Os autores referem ainda que o professor é o elemento chave na criação de ambiente de sala de aula, posto isto, torna-se essencial desenvolver atividades significativas para os alunos influenciadas pela sua cultura, em prol de um envolvimento mais profundo.

O processo de ensino-aprendizagem é complexo, abrangendo a aquisição de conhecimento e de competências. As competências de raciocínio-lógico-matemática e a argumentação são vitais para a real aprendizagem de matemática. Os alunos devem justificar e, por vezes, defender as suas ideias na dinâmica de sala de aula, sendo para tal necessário estimular essas capacidades. Desta forma, é fundamental a dialética entre o raciocínio e os conteúdos matemáticos. Conforme (Abrantes et al., 1999):

A ênfase nestes aspetos do raciocínio matemático, ao longo dos primeiros anos de aprendizagem, pode desempenhar um papel essencial para que a criança se torne matematicamente competente, a um nível apropriado à sua idade e grau de escolaridade, e ao mesmo tempo esteja mais bem preparada para contactar com outros aspetos da Matemática. Claro que o raciocínio não se desenvolve sem conteúdos. Não se imagina o seu desenvolvimento sem o conhecimento e a compreensão de noções matemáticas fundamentais e a aquisição progressiva de capacidades ligadas. (p. 33)

O Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) (Ministério da Educação [ME], 2017) refere que as:

competências na área de Raciocínio dizem respeito aos processos lógicos que permitem aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento. As competências na área de Resolução de problemas dizem respeito aos processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões. As competências associadas a Raciocínio e resolução de problemas implicam que os alunos sejam capazes de: i) interpretar informação, planear e conduzir pesquisas; ii) gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas; e iii) desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados. (p. 23)

Tavares et al., (2019) apontam que “o raciocínio matemático remete para atividades de alto nível, especialmente relacionadas com a argumentação e a prova” (p. 16). Os autores salientam a importância de os professores proporcionarem um contexto natural para a concretização de aprendizagens no âmbito do raciocínio matemático através da resolução

de problemas, promovendo partilhas de ideias, conjecturas, argumentos, justificações e provas, estas interações na sala de aula devem acontecer desde os primeiros anos.

A par do raciocínio matemático, também a comunicação matemática tem um importante papel no ensino-aprendizagem. A comunicação e a linguagem são a base para as relações e atividades humanas. Deste modo, Menezes (2000) afirma que “a linguagem é um aspeto central em todas as atividades humanas e em particular nas aulas” (p. 1). A matemática sempre foi essencial no ensino. Por um lado, pela sua utilização direta no quotidiano; por outro lado, segundo o autor, a matemática exerce um papel de metaciência por estruturar e auxiliar outras ciências. Desta forma, a matemática é intitulada por inúmeros autores como linguagem universal da ciência.

A valorização da comunicação nas aulas de matemática, fundamentalmente nos primeiros anos de escolaridade, permite concretizar uma aprendizagem mais significativa para o aluno e favorece o acompanhamento desse processo por parte do professor. Ao analisar o papel da oralidade, das representações simbólicas e da escrita, permite vislumbrar uma nova dimensão para a prática escolar, em sintonia com as pesquisas sobre a aquisição do conhecimento e da aprendizagem. Abrantes et al. (1999) acreditam que é fulcral na aprendizagem de matemática que os alunos compreendam que os números apresentam diversas representações. Esta noção torna-se determinante para os estudantes serem capazes de resolver e compreender diversos problemas e situações. Por exemplo, conceitos matemáticos como fração, razão, decimal e percentagem constituem ideias chave a serem trabalhadas em situações significativas para os alunos e que lhes permitam a passagem de umas representações para outras, das concretas para as figurativas e destas para as simbólicas. Os alunos devem entender e utilizar essas diversas representações, sabendo quais as vantagens que oferecem em situações concretas.

Desta forma, os professores devem consciencializar-se de que a linguagem está intimamente ligada à construção do conhecimento, assim como com a partilha ou expressão do mesmo. Também Lee (2015) acredita que a comunicação matemática é uma ferramenta essencial, possibilitando a apresentação através da linguagem oral e/ou escrita, desenhos ou outros tipos de representação da sua lógica própria, tornando-se desta forma um método para racionalizar e confirmar o processo de pensamento matemático das crianças e dos outros. O autor refere, ainda, a desvalorização e a insuficiência de recursos para promover e facilitar a comunicação na sala de aula. Deste modo, alerta para a importância da criação um ambiente matemático emocionalmente seguro, para que as

crianças possam partilhar o seu pensamento matemático, sem receio das respostas incorretas.

As orientações curriculares (ME, 2018) expressam objetivos relativos à resolução de problemas, raciocínio e comunicação, visando que os alunos: “i) desenvolvam a capacidade de resolver problemas em situações que convocam a mobilização das aprendizagens nos diversos domínios, e de analisar as estratégias e os resultados obtidos; ii) desenvolvam a capacidade de raciocinar e de argumentar matematicamente, formulando e testando conjecturas, bem como a capacidade de analisar os argumentos de outros; e iii) desenvolvam a capacidade de comunicarem em matemática, oralmente e por escrito, e progredam na utilização da linguagem matemática própria dos diversos conteúdos estudados na expressão e discussão das suas ideias, procedimentos e raciocínios” (p. 5).

De um modo articulado no que respeita ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, considerando o PASEO (ME, 2017) e as finalidades do ensino da Matemática, as aprendizagens essenciais em Matemática integram ainda aspetos transversais como: i) Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social; ii) Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem; por fim, iii) Desenvolver persistência, autonomia e à vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.

Assim, a comunicação deve ser um veículo para a compreensão de matemática, permitindo aos professores, inclusivamente, avaliarem e entenderem os equívocos e lacunas das crianças sobre a matemática (Lee, 2015). Para tal, é necessário planearem uma estratégia de questionamento criando oportunidades para os seus alunos desenvolverem e refinarem habilidades de comunicação matemática intimamente associada ao raciocínio lógico.

Metodologia da Pesquisa

A metodologia do presente estudo assume um carácter qualitativo de forma a dar resposta às questões do estudo. Assim, integra as seguintes características, segundo Rossman e Rallis (1998, referidos por Creswell, 2014) que propõe que a pesquisa qualitativa: i)

ocorra num ambiente natural; ii) use métodos múltiplos que são interativos e humanísticos; iii) seja emergente, e iv) seja fundamentalmente interpretativa.

De acordo com Fernandes (1991), o propósito da investigação qualitativa prende-se na compreensão profunda dos problemas, pretendendo conhecer e entender os comportamentos, motivações ou convicções dos respetivos participantes. Desta forma, o autor declara o investigador como “o instrumento” de recolha de dados, por influenciar, através da sua sensibilidade, integridade e conhecimento, a interpretação dos respetivos dados. Outro motivo para este tipo de metodologia investigativa, é o facto que, segundo o mesmo autor, “a investigação qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter” (p. 4).

O estudo decorre da prática pedagógica e visa compreender essa prática, intervir e refletir sobre ela a fim de a melhorar. Assim, segue uma modalidade de investigação-ação reconstruindo as práticas e os discursos (Latorre, 2003), assumindo, por conseguinte, uma perspetiva sócio-crítica e a sua concretização traduzida em movimentos espirais de ação-reflexão (Coutinho et al., 2009). Os autores consideram estes últimos como “ciclos de ação reflexiva” em que cada ciclo é constituído por quatro fases sequenciais: i) planificação, ii) ação e iii) observação e iv) reflexão. Neste estudo concretizam-se dois ciclos em que em cada um dos ciclos implementa-se um conjunto de desafios matemáticos que são propostos aos alunos, procurando-se com cada fase de um ciclo identificar melhorias para o ciclo seguinte. O estudo ambiciona entender o contributo do trabalho desenvolvido enquanto professora para a promoção do desenvolvimento de capacidades matemáticas transversais, mais especificamente, a comunicação e o raciocínio matemáticos. Ponte (2002) considera este tipo de investigação um exercício fundamental para a identidade profissional dos professores, por consistir numa atividade inquiridora e fundamentada e, conseqüentemente, investigativa.

A concretização dos ciclos é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1. Períodos de concretização do 1.º e 2.º ciclos de investigação.

| Ciclo de investigação | Período | Número de desafios | Contexto de implementação |
|-----------------------|-------------------------|--------------------|---------------------------|
| 1.º | 25/11/2019 a 17/01/2020 | 4 (D.1 a D.4) | Presencial |
| 2.º | 22/04/2020 a 09/06/2020 | 4 (D.5 a D.8) | Virtual |

Inicialmente, a implementação dos desafios foi prevista para ser realizada de modo presencial em ambos os ciclos de investigação. Contudo, o segundo ciclo do estudo sofreu

alterações por ter decorrido no contexto de ensino remoto devido à pandemia da COVID-19, no qual se instalou o ensino a distância a nível nacional desde março de 2020. Os desafios e os questionários finais neste ciclo foram, por isso, realizados virtualmente. Neste seguimento, a recolha de dados do 2.º ciclo foi adaptada, pelo que nesta fase todos os elementos foram recolhidos por via digital a distância.

Os participantes deste estudo foram no total 45 alunos do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Estes alunos pertenciam a duas turmas nas quais decorreu o estágio em contexto de sala de aula na disciplina de Matemática e Ciências Naturais. O envolvimento das duas turmas no estudo permite identificar uma maior diversidade de estratégias e dificuldades que podem surgir.

Verificaram-se algumas ausências de alunos em sala de aula durante o primeiro ciclo, mas não muito significativas. No caso do segundo ciclo do estudo, tendo em consideração que se realizou em ensino a distância, alguns alunos tiveram uma assiduidade mais irregular, além de que esta atividade passou a ser concretizada fora do horário escolar, diminuindo o número de alunos participantes nos desafios do 2.º ciclo de investigação. A Tabela 2 apresenta o número de alunos que participaram nos desafios do estudo:

Tabela 2 - Número de participantes em cada desafio.

| Desafios | D.1 | D.2 | D.3 | D.4 | D.5 | D.6 | D.7 | D.8 |
|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| N.º de alunos | 44 | 44 | 45 | 49 | 11 | 22 | 17 | 15 |

Neste artigo são apresentados os resultados referentes a apenas dois desafios, um de cada um dos ciclos de investigação, os desafios 3 e 7, por serem os penúltimos nos respetivos ciclos.

No que respeita aos procedimentos éticos, foi garantido o consentimento informado para a participação dos alunos e a preservação da sua identidade, mantendo todos no anonimato de modo a não causar qualquer prejuízo para os participantes.

No que concerne aos instrumentos de recolha de dados, Latorre (2003) divide-os em três categorias: i) observação, ii) conversação e iii) análise de documentos. Neste os dados recolhidos envolvem o registo do discurso oral dos alunos durante a fundamentação às respetivas resoluções, em áudio e vídeo, que foi posteriormente transcrito, bem como, as produções escritas dos alunos na resolução dos desafios. No 2.º ciclo de investigação, os

desafios foram realizados e justificados em registos áudios individualmente, não tendo sido partilhados entre os alunos.

As produções dos alunos resultam da resolução que fazem dos desafios, que como referido anteriormente, se centram num conjunto de aspetos de natureza transversal relevando as capacidades de raciocínio e de comunicação matemáticas. O conteúdo dos desafios não estava diretamente ligado às temáticas curriculares que estavam a ser lecionadas, procurando apresentar uma visão mais global da Matemática e de modo a não causar constrangimentos na sua participação a alunos que pudessem sentir mais dificuldades nesses conteúdos.

No 1.º ciclo de investigação, o enunciado era projetado no quadro e lido em voz alta pela professora estagiária. A realização de cada desafio tinha a duração de máxima de 10 minutos, a estagiária ia observando as diferentes estratégias durante o processo de resolução por parte dos alunos para, posteriormente, selecionar algumas das respostas para discutir com a turma. No momento de discussão das estratégias e resoluções, pedia-se aos alunos que explicassem verbalmente o seu raciocínio. O feedback das resoluções dos alunos era dado logo após a apresentação das suas resoluções. Cada desafio foi realizado numa semana diferente.

No 2.º ciclo de investigação as tarefas passaram a realizar-se fora do horário dos momentos síncronos das aulas de Matemática, sendo realizados voluntariamente por parte dos alunos, denominando-se por “Minutos Desafiantes”. O primeiro desafio neste contexto decorreu num momento síncrono, desvinculado do tempo de aula, através de videoconferência com ambas as turmas, tendo os alunos respondido através do Kahoot® e, posteriormente, explicado o seu raciocínio, oralmente. Este método foi pouco proveitoso, pois os alunos sentiram vergonha de assumir as suas respostas por as considerarem erradas e, por conseguinte, reprimiram-se na justificação. Para além de que, esse registo dificultou chegar a todos os alunos, como também, entender a influência dos colegas nas respostas de cada um. A reflexão sobre esta prática levou a adaptações nos desafios seguintes. Deste modo, a partir do segundo desafio, o enunciado era-lhes facultado por escrito e esperava-se que os alunos demonstrassem a sua realização ou relatassem o seu raciocínio, através da gravação de um áudio ou de um vídeo, complementando o seu registo escrito. Os desafios foram propostos em dia e hora fixos, mantendo a periodicidade semanal, tendo os alunos que apresentar as suas resoluções até ao final do dia seguinte.

A análise das justificações e produções dos alunos aos desafios teve enfoque na comunicação e no raciocínio, evidenciando o modo como expressaram as suas respostas e o seu nível de concretização face ao desafio, sendo identificadas resoluções corretas, parcialmente corretas e erradas, e ainda, identificando os aspetos em que os alunos tiveram mais dificuldades de interpretação ou resolução.

No que concerne à análise dos desafios, regeu-se por critérios criados para o efeito, com o propósito de objetivar este processo. Os respetivos critérios obedeceram ao seguinte formato, tendo sido adaptados a cada desafio (Tabela 3):

Tabela 3. Critérios de avaliação dos desafios.

| | | |
|-------------|----------------------------|--|
| | | 0 – Não fez |
| | Clareza (na explicação) | 1 – Muito confusa e/ou muito incompleta |
| | | 2 – Clara e incompleta ou completa e confusa |
| | | 3 – Completa e clara |
| Comunicação | | 0 – Não fez |
| | Representação | 1 – Desenho |
| | | 2 – Esquema |
| | | 3 – Texto escrito |
| | | 4 – Simbólica |
| | | 0 – Não fez |
| | Adequação da resposta | 1 – Desadequado e/ou com muitos erros |
| | | 2 – Alguns erros ou um erro grave |
| | | 3 – Um erro que não condiciona a estratégia |
| | | 4 – Sem erros |

Os alunos, podiam optar por expressar o seu raciocínio através esquema, desenho, texto escrito e/ou representação recorrendo a símbolos, podendo utilizar mais do que um tipo de representação na sua resolução. Por este motivo, o apuramento das representações ultrapassa o número de alunos. A categorização apresentada orienta, globalmente, todos os desafios. Para cada um dos desafios são estabelecidas características específicas de cada categoria que visam clarificar a categorização realizada.

Resultados

Desafios matemáticos na sala de aula – 1.º ciclo de investigação

Na aula, a realização do desafio 3 organizou-se nos seguintes momentos: i) Introdução: disponibilizar e ler o enunciado em voz alta aos alunos; ii) Trabalho autónomo do aluno:

máximo 10 minutos para a sua realização, iii) Discussão coletiva: discussão de hipóteses de resolução e respetivos raciocínios, cerca de 20 minutos.

Desafio 3. Este desafio (Figura 1) descreve uma situação de compra e venda, sendo uma questão pertinente na sociedade, evidenciando-se a utilidade da literacia matemática no quotidiano dos cidadãos.

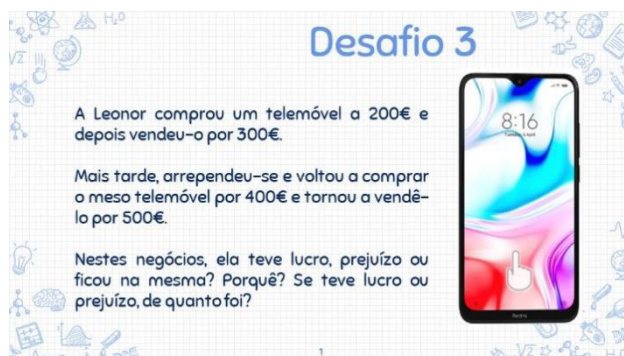


Figura 1. Enunciado do desafio 3.

Segue a tabela 4 que categoriza as resoluções dos alunos ao desafio:

Tabela 3 - Análise global das resoluções dos alunos ao desafio 3.

| Desafio 3 | | | |
|--------------|---------|---------------|-----------------------|
| Nível | Clareza | Representação | Adequação da resposta |
| 0 | 0 | 0 | 1 |
| 1 | 8 | 1 | 12 |
| 2 | 9 | 4 | 9 |
| 3 | 28 | 17 | 9 |
| 4 | | 10 | 14 |
| Total | 45 | 58 | 45 |

Os alunos evidenciaram ter dificuldades na interpretação do enunciado e muitos confundiram os conceitos de lucro e prejuízo. De seguida são analisadas respostas que evidenciam diferentes estratégias, sendo apresentadas as respostas: i) adequadas e claras; ii) com estratégias adequadas, porém com um erro ou incompletas e iii) incorretas.

Resposta adequada e clara. A aluna MM expressou-se clara e adequadamente por texto escrito apoiado por representação simbólica. A aluna identificou a existência de um lucro de 200€, determinando por um lado o total de valor pago e por outro lado o valor total de venda:

R: A Leonor teve lucro porque ela pagou 600€ (200€+400€) e ganhou, a vendê-lo, 800€ (300€+500€). Então, ela ficou com 200€ a mais. (MM, Desafio 3)

Estratégia adequada, porém com erro(s). Apresentamos dois exemplos de respostas de alunos que fizeram uma estratégia adequada, mas que apresentaram algum erro na interpretação da circunstância dos resultados obtidos. Temos a resposta do aluno AS que representou simbólicamente usando números inteiros negativos. Todos os cálculos estão corretos e obtém no final o valor de 200€, mas não interpreta corretamente os cálculos realizados e resultados obtidos, o que pode indicar uma percepção do resultado que o aluno tem previamente aos resultados obtidos e procura justificar essa sua interpretação inicial:

$$300-200=100 \quad 100-400=-300 \quad -300+500=200$$

R: A Leonor ficou na mesma pois comprou-o a 200€ e no fim de o vender ficou com 200€ na mesma. (AS, Desafio 3)

A aluna MIB esboçou a sua estratégia por um esquema e por escrito (Figura 2), determinando o ganho de 100€ em cada operação. No entanto, a sua conclusão está incorreta por considerar existir prejuízo:

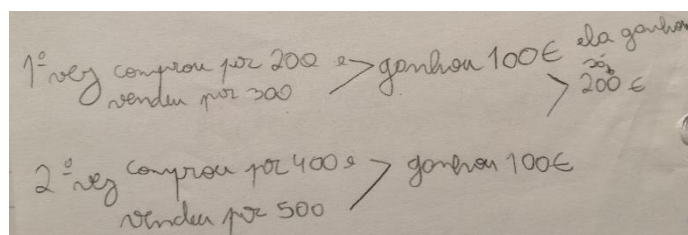


Figura 2 - Resolução da aluna MIB através de esquema e texto escrito, Desafio 3.

Ela teve prejuízo porque só ganhou 200€ quando comprou a 1ª vez ganhou mais 100€, na 2ª vez comprou por 400€ e ganhou à mesma 100€. Ela gastou 600€ ao todo e ganhou ao todo 200€. (MIB, Desafio 3)

Respostas incorreta. O aluno JD utilizou o esquema para apresentar a sua estratégia de resolução (Figura 3). Na primeira operação junta o custo de compra com o custo de venda e compara esse valor com o de venda final e como é igual conclui que não há lucro nem prejuízo.



Figura 3 - Resolução do aluno JD através de esquema, Desafio 3.

A aluna AM usou a representação simbólica. A sua estratégia foi a de procurar a diferença entre os dois valores relativos à compra e os valores relativos à venda, o que não lhe permite obter a conclusão correta:

$$400-200=200 \quad 500-300=200 \quad \text{R: Eu acho que a Leonor ficou igual}$$

(AM, Desafio 3)

Reflexão sobre os desafios do 1.º ciclo de investigação

Os desafios do 1.º ciclo da investigação foram uma mais-valia por terem sido realizados no contexto de sala de aula. Nestas condições, foi possível dar o feedback instantâneo aos alunos, partilhar e discutir entre colegas as diversas estratégias e, ainda, entender que dificuldades os alunos tinham na comunicação do seu raciocínio. No entanto, uma das falhas que se constata foi a falta de registos de áudio relativo à comunicação matemática durante as discussões em contexto de sala de aula, desta forma seria mais eficaz detetar lacunas na comunicação.

Este ciclo de investigação permitiu identificar aspetos da prática a melhorar que foram integrados no 2.º ciclo do percurso investigativo, tais como: i) o tempo disponibilizado, alargando o período de concretização dos desafios; ii) o registo da explicação oral do raciocínio através da gravação e iii) a introdução do espírito de concurso, tornando a participação e realização também lúdica.

Desafios matemáticos em ensino remoto – 2.º ciclo de investigação

No 2.º ciclo de investigação, os alunos realizaram o desafio 7 de modo assíncrono. A resposta ao desafio era admitida por escrito, em áudio ou vídeo.

Desafio 7. O penúltimo desafio (Figura 4) pretendia através de raciocínio lógico que se encontrasse estratégia que apresentasse uma solução.

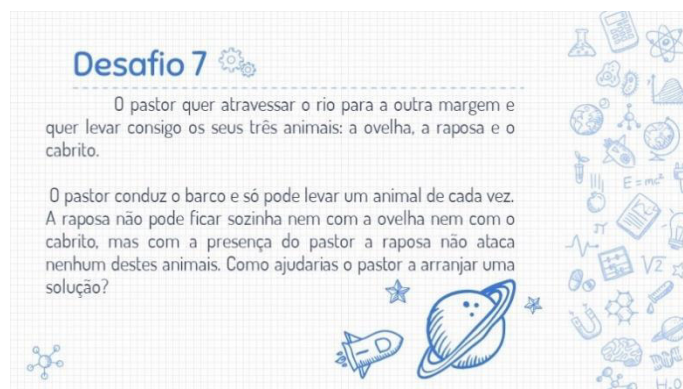


Figura 4 - Enunciado do desafio 7.

De um modo geral, os alunos resolveram o desafio com sucesso (Tabela 5), exceto duas alunas que não entenderam o que era solicitado no enunciado.

Tabela 5. Análise global das resoluções dos alunos ao desafio 7.

| Desafio 7 | | | |
|--------------|---------|---------------|-----------------------|
| Nível | Clareza | Representação | Adequação da resposta |
| 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1 | 0 | 4 | 2 |
| 2 | 2 | 3 | 1 |
| 3 | 15 | 15 | 1 |
| 4 | | 0 | 13 |
| Total | 17 | 22 | 17 |

De seguida são apresentadas algumas resoluções dos alunos a este desafio, que evidenciam diferentes representações e estratégias com a seguinte ordem: i) desenho e texto escrito, ii) esquema e texto escrito, iii) texto escrito.

A aluna TB demonstrou a sua estratégia através do desenho e suportado por texto escrito. Entende-se pelo desenho que, primeiramente, buscou uma solução através do desenho e, posteriormente, descreveu todo o processo inerente no seu desenho (Figura 5). A aluna simboliza cada animal por uma letra (A, B e C) e cada viagem por um número. No entanto, segundo o desenho existem dois passos numerados com número dois, confundindo quem o interpreta. A aluna explica por áudio mais detalhadamente o seu raciocínio, estando mais correto do que a justificação da sua estratégia por escrito.

Na primeira viagem deixou ficar o cabrito e a ovelha na margem inicial, onde estavam todos. E levou consigo a raposa para a outra margem, a que vamos chamar margem final. Regressou à margem inicial deixando ficar a raposa na margem final. Na segunda viagem agarra no cabrito e leva para a margem final, no regresso deixou o cabrito na margem final e trouxe consigo a raposa, outra vez, para a margem inicial. Na terceira viagem agarra na ovelha e leva para a margem final. No regresso deixou ficar o cabrito e a ovelha na margem final e veio sozinho à margem inicial. Na quarta viagem agarrou na raposa e levou para a margem final. (Áudio TB, Desafio 7)

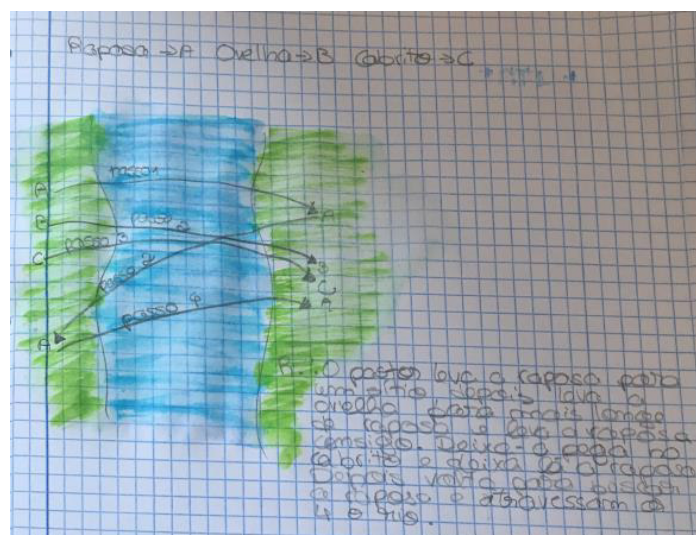


Figura 5. Resolução da aluna TB através de desenho e texto escrito, Desafio 7.

A aluna VH optou por realizar este desafio por “tentativa e erro” através do desenho, como sugere no áudio e na figura do esboço (Figura 6).

Para resolver este desafio pensei assim, se ele não podia deixar a raposa com os animais, então ele tinha que levar primeiro a raposa para ali [outra margem]. Depois voltou e quando voltou tinha que levar a ovelha ou o cabrito para a outra margem. Então, levou a ovelha e deixou-a aqui [outra margem] mas ao mesmo tempo tinha que levar a raposa para a raposa não comer a ovelha. Então, levou a raposa outra vez para aqui [primeira margem]. Levou o cabrito para a outra margem. Depois voltou para ir buscar a raposa. E assim já conseguiu trazer todos os animais. (Áudio VH, Desafio 7)

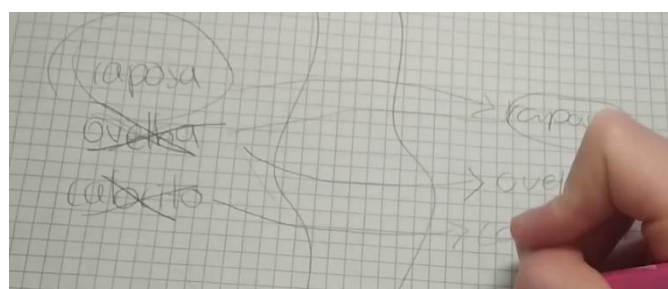


Figura 6. Esboço da resolução da aluna VH através de desenho, Desafio 7.

Após encontrar a solução que entende como mais eficaz, esquematiza e descreve cada passo, conforme Figura 7.

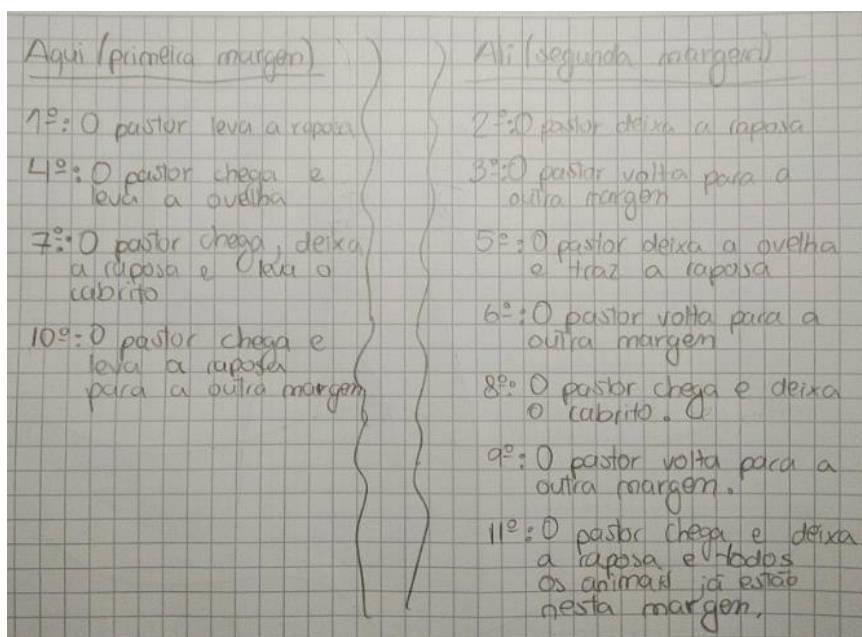


Figura 7. Resolução final da aluna VH através de esquema e texto escrito, Desafio 7.

O aluno GS através de texto escrito descreve a sua resolução de uma forma clara e sintética:

Na primeira vez, o pastor leva a raposa para a outra margem e volta. Na segunda vez, leva a ovelha (ou o cabrito) para a outra margem e volta com a raposa. Na terceira vez leva o cabrito (ou a ovelha) para a outra margem e volta. E na última vez ele leva a raposa.

Reflexão sobre os desafios do 2.º ciclo de investigação

Este segundo ciclo de investigação ocorreu numa fase atípica, nunca antes vivida, por decorrer através de ensino a distância. Em consequência desta alteração de metodologia, foi necessário alterar a estrutura de concretização dos desafios matemáticos, o que se revelou desafiante pela utilização de meios tecnológicos, e ainda, devido às diversas variáveis possíveis que se colocavam em causa, nomeadamente, a quantidade de alunos que iriam participar, uma vez que a participação dos alunos passou a ser voluntária, e ainda, a forma mais ao menos autónoma com que os desafios eram realizados pelos alunos, desconhecendo-se se os realizavam sozinhos ou com a ajuda de familiares.

A maior dificuldade sentida pela estagiária, foi o facto de não ter podido acompanhar o processo de realização dos desafios e nesse sentido, perdendo uma melhor compreensão das estratégias e raciocínios utilizados pelos alunos e a promoção de um maior

envolvimento dos alunos neste processo. Um fator negativo deste método foi a ausência de partilha e discussão das diversas estratégias utilizadas pelos alunos.

Considerações Finais

Os dois ciclos de investigação apresentaram diferentes dinâmicas podendo ter influenciado o desempenho dos alunos na comunicação do seu raciocínio. O primeiro ciclo realizou-se em contexto de sala de aula, tendo sido assistido pelos seus colegas e pelas professoras, e estas últimas iam apoiando a clarificação das justificações com conceitos matemáticos. Contrariamente, no segundo ciclo, os alunos estavam em casa e os desafios aconteceram assincronamente, o que permitiu enviar vídeos ou áudios sem que nenhum dos seus colegas ouvisse. Considera-se que a criação de vídeos e áudios favoreceu muito a comunicação, dando a possibilidade de rever e melhorar o discurso. Porventura, este foi um fator que facilitou e fez evoluir a comunicação. Os desafios matemáticos contribuíram para a promoção da comunicação matemática nos alunos. Apesar da significativa redução de participação no segundo ciclo de investigação, verifica-se que os alunos já se sentiam mais à vontade para expressar o seu raciocínio, empregando vocabulário matemático nas suas justificações, referindo por exemplo a estratégia de tentativa e erro, a realização da operação inversa, entre outros.

De modo particular, os resultados apresentados relativamente aos desafios 3 e 7 evidenciam o papel importante da comunicação escrita e da comunicação oral. Na comunicação escrita, os alunos recorrem principalmente a esquemas para expressar a sua resolução do desafio. Contudo, apesar do esquema apresentar uma resolução correta, verifica-se no desafio 3 dificuldade de interpretação dos resultados obtidos, o que destaca a importância da comunicação na aprendizagem da matemática, pela interpretação do que é pedido, bem como pela interpretação e apresentação de conclusões. No desafio 7, pelas condições da sua implementação, a comunicação oral ganhou maior expressão, sendo esse um aspeto positivo da proposta de trabalho na modalidade assíncrona.

No que respeita ao raciocínio dos alunos, os dois desafios têm uma natureza diferente, requerendo diferentes abordagens. O desafio 3 possibilita diferentes análises e diferentes modos de resolução, verificando-se uma análise global do valor de compra e do valor de venda, ou uma estratégia passo a passo, em que é analisada cada transação. Por sua vez, o desafio 7, ainda que tendo apenas uma resposta válida, requer a conjugação de diferentes condições que os alunos têm de considerar, o que os leva a encontrar padrões

nas viagens a realizar, tendo a rapoza de realizar várias viagens para não ficar sozinha com outro animal.

Numa interpretação geral sobre a realização dos desafios, sentiu-se uma evolução por parte dos alunos. Ao longo do 1º. ciclo de investigação foi possível verificar uma maior motivação do alunos com o decorrer dos desafios, tanto na concretização como na justificação. No segundo ciclo de investigação, houve menos adesão, presumivelmente, por esta atividade não estar integrada em contexto de aula como no ciclo anterior. Ainda assim, as resoluções dos alunos demonstraram o desaparecimento dessa resistência, constatado com a utilização de diversas estratégias de resolução e mais confiança na comunicação das suas respostas. Desta forma, considera-se pertinente a realização de desafios em contexto de sala de aula para o desenvolvimento do raciocínio dos alunos dando a possibilidade de estabelecerem relações, deduzirem e testarem, como também aprimorarem a comunicação, de modo a argumentar, discutir e partilhar as suas ideias com os colegas. A integração destes desafios no trabalho de sala de aula permite realçar a importância da comunicação da argumentação, como ainda, da justificação e entendimento de diferentes resoluções. Em Matemática, a comunicação, como defende Cândido (2001), e se evidencia nos desafios realizados:

tem um papel fundamental para ajudar os alunos a construírem um vínculo entre suas noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da matemática. Se os alunos forem encorajados a comunicar matematicamente com seus colegas, com o professor ou com os pais, eles terão oportunidade para explorar, organizar e conectar seus pensamentos, novos conhecimentos e diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. (p. 176)

No presente estudo deve apontar-se como limitação o tempo estabelecido para a recolha de dados, por ter acontecido apenas dentro do período de estágio. Os desafios realizados durante as aulas de matemática tiveram também a limitação do tempo dedicado a este tipo de atividades, pela necessidade de conjugação com o que estava já previsto abordar. Por sua vez, o segundo ciclo em ensino remoto e a realização dos desafios de forma voluntária e fora do tempo síncrono condiciona também os resultados obtidos. A inexperiência da investigadora deve também ser apontada como uma limitação.

No que concerne a uma futura investigação, considera-se pertinente realizar desafios em diversas turmas de diferentes níveis de ensino e a longo prazo, por forma a alcançar níveis significativos de comparação da evolução da comunicação matemática e do raciocínio lógico.

A investigação sobre a própria prática para os docentes permite que na sua prática profissional detete lacunas, bem como potencialidades de práticas em prol da aprendizagem matemática dos alunos. Neste caso, o estudo permite identificar que a dinâmica de desafio dá liberdade aos alunos para explorar soluções, explicá-las por diferentes meios e comunicar/discutir entre si, podendo originar um maior envolvimento comparativamente com um exercício procedimental de uma técnica a implementar, devendo a prática do professor dar espaço para o envolvimento dos alunos, a sua participação ativa e a interação entre eles para a promoção do desenvolvimento das capacidades de comunicação e de raciocínio matemático.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Ministério da Educação - DEB.
- Cândido, P. (2001). Comunicação em Matemática. In Smole, K., & Diniz, M. I. (Orgs.), *Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender Matemática* (pp. 14–28). Artmed.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultural, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approches* (4th ed.). University of Nebraska, Lincoln.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64–66.
- Latorre, A. (2003). *La investigación accion. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lee, J. (2015). “Oh, I just had it in my head”: Promoting mathematical communications in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3), 284–287. <https://doi.org/10.1177/1463949115600054>
- Ministério da Educação [ME] (2017). *Perfil Dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério de Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério de Educação [ME] (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 5.º ano. 2.º Ciclo do Ensino Básico. Matemática*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_matematica_18julho_rev.pdf
- Menezes, L. (2000). Matemática, linguagem e comunicação. *Millenium*, 20. <https://core.ac.uk/download/pdf/70643396.pdf>

- Nunes, J. (2021). Desafios matemáticos e a visão da matemática de alunos do 2º. ciclo do ensino básico. [Relatório de Estágio de Mestrado]. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém.
<https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3616>.
- OECD. (2021). PISA. <https://pisa2021-maths.oecd.org/pt/index.html>
- Ponte, J., P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar Sobre a Prática Profissional* (pp. 5–28). Associação de Professores de Matemática.
- Sullivan, P., & Davidson, A. (2014). The Role of Challenging Mathematical Tasks in Creating Opportunities for Student Reasoning. [Apresentação de comunicação] *Proceedings of the 37th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 605–612).
https://www.researchgate.net/publication/310379248_The_Role_of_Challenging_Mathematical_Tasks_in_Creating_Opportunities_for_Student_Reasoning
- Tavares, D., Pinto, H., Menino, H., Rocha, I., Rodrigues, M., Rainho, N., Cadima, R., & Costa, R. (2019). *Desafios matemáticos – 20 anos de problemas para os primeiros anos*. Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- UNESCO (2016) *Os desafios do ensino de matemática na educação básica*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2019-II/textos/Os%20desafios%20do%20ensino%20de%20matematica%20%20-%20MAT%20103%20-%202019-II.pdf>.

Reflexão sobre Práticas de Educação Inclusiva no Contexto de Iniciação à Prática: o Uso de Narrativas de Autoformação

Sara Guedes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
sara_guedes120@hotmail.com

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Marta Uva

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
marta.uva@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

Todas as crianças deverão ter direito à aprendizagem no quadro de uma educação de qualidade e, efetivamente, inclusiva. Todavia, os processos de Educação Inclusiva (EI) têm sido uma problemática constantemente presente na prática pedagógica e profissional dos/as docentes desde a formação inicial.

É muito importante que um/a docente, em qualquer nível de ensino, seja promotor de uma educação de, com e para todos/as, independentemente das diferenças e características da pessoa. Uma escola inclusiva é aquela que abre as portas e garante que, à saída, os/as aprendentes conseguiram alcançar aquilo a que têm direito, ancorada num perfil de base humanista e no desenvolvimento de valores e competências que os/as torna aptos/as ao exercício de uma cidadania ativa, exercida em liberdade, democracia e bem-estar (Costa, 2018).

Ao longo da formação inicial de docentes é inculcada a importância da reflexão e do questionamento sobre a prática, nomeadamente, para o desenvolvimento da sua

capacidade construtiva de aprendizagem sobre a sua futura atividade profissional numa comunidade educativa que se espera inclusiva (Piscalho, 2014). Posto isto, este estudo procura dar conta de como a reflexão sobre as práticas de educação inclusiva favorecem o processo de formação e desenvolvimento profissional, analisando narrativas a partir do uso de guiões orientadores de autorreflexão na prática de ensino supervisionada, adaptados do Manual de Apoio à Prática – Para uma Educação Inclusiva (MAP) (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

Educação Inclusiva

De acordo com Luís, Piscalho e Pappamikail (2014), a educação inclusiva corresponde à transição de um pensamento focado num grupo em específico, para um pensamento geral que combate as barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação. Sendo que se refere a uma vasta gama de estratégias, atividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para a qualidade, e uma educação relevante e adequada. Reconhece que a aprendizagem está presente na vida de cada um/a desde o nascimento até ao seu término, o que inclui a aprendizagem em casa, em comunidade, em situações formais e informais. Procura consciencializar as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos, para que estes combatam a discriminação, celebrem a diversidade, promovam a participação e superem as barreiras da aprendizagem. A educação inclusiva faz parte de uma estratégia mais vasta para a promoção do desenvolvimento inclusivo, com o objetivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso sustentável de recursos, justiça social, e onde as necessidades básicas e direitos para todos/as se encontrem.

Na Declaração de Salamanca (1994) apelou-se a todos os governos que adotassem de forma legislativa o princípio da educação inclusiva. Para que o acolhimento de todas as crianças seja possível é necessário que exista uma verdadeira igualdade de oportunidades e participação, ou seja, garantir que todas as crianças tenham acesso aos apoios necessários de modo a atingir o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Destaca-se, assim, a inclusão como sendo um direito de todas as crianças na participação nos contextos educativos. Neste sentido, todas as crianças têm o direito a serem diferentes e por isso a ação pedagógica deve ser desenvolvida com flexibilidade garantindo a diferenciação nos processos de ensino e de aprendizagem (nos métodos, nos instrumentos, nas atividades, nos tempos e na avaliação) (Areias, 2018).

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos (Pereira *et al.*, 2018). Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos/as promovendo a sua aprendizagem.

Não obstante a existência de diferentes conceptualizações sobre a inclusão, perspetivar a educação inclusiva implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas. Estas dimensões não são estáticas, pelo que nenhuma pode ser negligenciada por qualquer sistema educativo que se proponha prosseguir o objetivo da inclusão.

A 6 de julho saiu a mais recente legislação de educação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, este “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos/as e de cada um/a dos/as alunos/as, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo 1.º). A nova legislação assume uma perspetiva claramente inclusiva, este decreto-lei, assim como os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o Perfil dos/as alunos/as à saída da escolaridade obrigatória, constitui-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo (Pereira *et al.*, 2018).

A dedução de que se devia ensinar tudo a todos/as, como se todos/as fossem um só, é abolida, pois segundo os mesmos autores a diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos/as os/as alunos/as na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados, ou seja, na realização de uma atividade o docente tem de ter em conta todas as características

dos/as alunos/as, de forma a poder responder a todas as necessidades dos mesmos e permitir que todos/as, sem exceção, possam participar na atividade.

Assim sendo, o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem dar corpo à dimensão política evidenciando o compromisso com a inclusão. Destaca a dimensão respeitante às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, por exemplo, a Abordagem Multinível e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como opções metodológicas que têm como objetivo comum a promoção de inclusão de todas as crianças e que devem ser exploradas pelos/as docentes no acesso ao currículo (Pereira *et al.*, 2018).

De forma sintetizada, as mudanças mais significativas reveladas neste decreto-lei em relação aos diplomas anteriores, estão associadas ao abandono dos sistemas de categorização de alunos/as, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais; o abandono do modelo de legislação especial para alunos/as especiais; o estabelecimento de um *continuum* de respostas para todos/as os/as alunos/as; o enfoque principal nas respostas educativas e não em categorias de alunos/as e, por fim, a perspetiva de mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

Neste sentido é importante dar voz a cada criança e respeitar os seus interesses e aptidões, por forma a construir percursos curriculares que aumentem a participação e lhes possibilite experienciar o sucesso educativo e pessoal. Há um real compromisso com a construção de uma escola inclusiva, na qual todos/as os/as alunos/as têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e são respeitados/as e valorizados/as, que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada criança (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018). Uma escola inclusiva é o reflexo das suas práticas, ou seja, para uma escola ser considerada como tal, as suas práticas têm de ser proporcionais e dignas desse título. Pode considerar-se de uma boa prática uma iniciativa, uma política ou uma forma de atuação bem-sucedida que melhora os processos escolares e os resultados educativos das crianças e dos/as alunos/as. Segundo Benavente e Panchaud (2008), em educação é considerada uma boa prática aquelas que se regem por uma concretização organizacional, pedagógica e educativa, o que faz contribuir para a resolução de problemas.

De acordo com Baltazar *et al.* (2016) no âmbito da educação inclusiva, uma boa prática deve contribuir para o desenvolvimento integral de cada criança e jovem, melhorando a

participação e as aprendizagens. A Unesco, no âmbito do seu programa MOST (Management of Social Transformations), especifica os atributos deste conceito e as suas características. Assim, em termos gerais, uma boa prática deve ser: i. Inovadora – desenvolve soluções novas ou criativas; ii. Efetiva – demonstra um impacto positivo e tangível relativamente à melhoria; iii. Sustentável – pode manter-se no tempo e produzir efeitos duradouros; iv. Replicável – serve como modelo para desenvolver políticas, iniciativas e atuações noutras lugares.

De forma a facilitar a análise do contributo deste tipo de práticas para a construção de uma escola inclusiva, segundo o modelo concetual proposto por Sasaki (2004), estas devem ser organizadas recorrendo a requisitos que devem ser assegurados por estruturas gerais da comunidade para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, nomeadamente:

- Acessibilidade atitudinal, expressa pela ausência de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações por parte dos agentes educativos;
- Acessibilidade programática, expressa pela ausência de barreiras invisíveis integradas em documentos estruturantes da Escola;
- Acessibilidade metodológica, expressa pela ausência de barreiras decorrentes dos métodos e técnicas de ensino desenvolvidos;
- Acessibilidade comunicacional, expressa pela ausência de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual;
- Acessibilidade instrumental, expressa pela ausência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de ensino e aprendizagem;
- Acessibilidade arquitetónica, expressa pela ausência de barreiras ambientais físicas nas instalações e equipamentos educativos.

A construção de uma escola inclusiva revela-se um desafio para todos/as, mas em simultâneo, uma maré de oportunidades para os/as docentes, por se tornarem melhores profissionalmente e pessoalmente, mas principalmente para as crianças por terem direito à mesma qualidade de ensino, livre de preconceitos e discriminações. De acordo com Costa e Silva e Carvalho (2016), a escola não é um espaço dedicado apenas a alguns, mas

sim o local onde todos têm direito a aprender, através de um currículo que leva cada aluno/a ao limite das suas capacidades.

Segundo os mesmos autores, a construção de uma escola inclusiva não é uma utopia, porque são muitas as escolas que o conseguem. A educação é, portanto, um direito efetivo de todos/as e não um privilégio de alguns/mas.

Formação Inicial de Professores/as

A formação inicial é considerada como a primeira etapa, com a duração de cinco anos, de um longo percurso de formação constante na área do ensino. É nesta fase que se experimenta a primeira etapa, referida em vários estudos, como sendo um ritual de passagem de aprendente a docente, o período de iniciação do futuro profissional (Cardona, 1997, 2006; Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002; Ralha-Simões & Simões, 1990; Oliveira-Formosinho, Machado & Mesquita, 2015; Oliveira-Formosinho, 2002; Valente & Baptista, 2014).

Estrela (2002) considera a formação inicial como um momento de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho de uma atividade. Ora, neste sentido, esta preparação nos primeiros anos, deve também destacar a importância das atitudes e dos comportamentos por serem elementos básicos num ambiente educativo, onde se encontram crianças muito atentas aos exemplos e formas de agir do/a docente, porque são, na maior parte das vezes, modelos e linhas de orientação (Piscalho, 2021).

Em Portugal, as políticas de formação de professores/as têm seguido orientações que se fundam em diretivas europeias, configurando o que Ball (2001) designa de “convergência” ou “empréstimo de políticas”. À semelhança do que ocorre em outros países, essas políticas têm seguido objetivos fundamentalmente orientados para a qualificação dos professores, em termos científicos, didáticos e de formação pessoal e social, para a docência (Ceia, 2010; Formosinho, 2009; Leite, 2005, 2012).

Durante muitos anos, essa qualificação para a docência foi diferente para educadores/as de infância e professores/as. No caso de educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo do ensino básico essa formação correspondia a bacharelato, enquanto para professores/as dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e professores/as do ensino secundário, correspondia a licenciatura (art.º 31 da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Esta distinção no grau de habilitação para a profissão docente criou na opinião pública, em geral, percepções

diferenciadas sobre a profissão e o exercício da docência e promoveu uma imagem de “ser professor/a” com um estatuto socialmente diferenciado.

Por esse motivo, constituiu um marco fundamental na profissão a exigência de licenciatura como a habilitação mínima para o exercício da docência em todos os níveis de ensino. Pela primeira vez em Portugal, a legislação (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro) colocou em condições de igualdade, em termos de habilitações, todos/as os/as professores/as dos ensinos básico e secundário e educadores/as.

Poucos anos mais tarde, a assinatura da Declaração de Bolonha (1999) esteve na base de novas políticas de formação de professores/as. Portugal viu-se perante a necessidade de remodelar os modelos de formação respeitando os ciclos de estudos (1.º e 2.º ciclos) preconizados na adequação ao Processo de Bolonha, situação que colocou novos desafios às instituições formadoras e que exigiu alterações na qualificação dos/as professores/as. Entramos, assim, num cenário de mudanças profundas no campo da formação de professores/as. Politicamente, do ponto de vista legal, este tipo de formação é justificada, nomeadamente por assegurar uma maior qualificação dos/as futuros/as professores/as.

Em 2014 foi aprovado um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio), com alterações substantivas ao que se expôs para o 1.º e o 2.º CEB, e que vigora desde o ano letivo de 2015/2016. O novo regime de habilitação para a docência manteve o modelo bietápico ou sequencial de formação organizado, como vimos, em dois ciclos de estudos não integrados e introduziu alterações na duração desses ciclos, na sua organização curricular e componentes de formação (Lopo, 2016, citado por Piscalho, 2021).

Diversos autores/as consideram que este modelo poderá dificultar a possibilidade de uma formação integrada que privilegie a relação teoria-prática, bem como um contacto prolongado e aprofundado com o exercício profissional (Boyd, Allan & Reale, 2010; Flores, 2010; Korthagen, 2009). Importa, por isso, ter esta noção e procurar investir em metodologias que suplantem estas lacunas sugeridas na formação inicial (Piscalho, 2021).

Como referem Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997), reconheceu-se que a “competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal”, ou seja, que a formação deve estimular a “mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas que

proporcionem a capacidade do real através da observação e da intervenção” (Alarcão et al., 1997, p. 5).

O Papel das Narrativas na (Auto)formação do/a Docente

Durante as últimas décadas, segundo Reis (2008), a educação começou a reconhecer de forma crescente, a importância da narrativa como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

Em Portugal, no âmbito dos mestrados que habilitam para a docência, tem-se assumido o relatório de estágio como um instrumento formativo que traduz a operacionalização e a concretização da dimensão investigativa e reflexiva na prática pedagógica em contexto de estágio (Dias & Pinho, 2020).

Tal como refere Piscalho (2021), o relatório de estágio é um elemento estruturante das práticas de construção de conhecimento profissional e permite-nos aceder à forma como o/a futuro/a docente observa, identifica problemáticas decorrentes dos próprios contextos e/ou da própria prática pedagógica, reflete e age sobre os mesmos. Esta autora conseguiu identificar no discurso dos diferentes autores/as de relatórios, a evidência de uma atitude de compromisso e espírito de aprendizagem ao longo da vida enquanto profissionais de educação, o que acaba por consolidar a ideia de Figueiredo (2013) que releva o contributo do relatório de estágio para a construção do conhecimento profissional do/a docente, particularmente, pelas potencialidades que este processo de indagação, investigação e de sistematização parece proporcionar.

Os/as docentes quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, segundo Reis (2008) fazem algo mais do que registar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas, os/as professores/as reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. O mesmo autor afirma que, a redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspetos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência

do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir.

De acordo com Piscalho (2021), um estudo que se baseie, essencialmente, em narrativas de formação tem por regra principal a liberdade de expressão e opõe-se à tradicional preocupação de standardização. Segundo Pais (2001), um caso não pode representar o mundo, no entanto, pode representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir. A narrativa configura a capacidade da pessoa construir um sentido para o emaranhado das suas experiências, facto que lhe confere um papel privilegiado na interpretação do sentido da prática e a institui como um instrumento insubestimável na inteligibilidade da complexidade da experiência humana (Piscalho, 2021).

A narrativa de formação como processo de reflexão pedagógica permite ao/à futuro/a docente, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. Têm, por isso, uma dimensão formativa importante já que permitem ao aprendente perceber mais claramente os mecanismos que o movem na sua prática, ao observar mais de perto os processos de ensino e de aprendizagem (Piscalho, 2021).

Através das narrativas, é possível aceder ao pensamento experiencial do/a docente, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e dos modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar (Connelly & Clandinin, 1986; Galvão, 2005).

Metodologia

Tipo e pertinência do estudo

O estágio em creche foi determinante na escolha da problemática de investigação. A experiência nesta prática de ensino supervisionada, num primeiro momento, permitiu perspetivar a reflexão a partir “de fora”, a partir de quem observa e, mediante o que se presenciou, com base no critério fundamental “o bem-estar de todas as crianças”. Num outro momento, na posição “do lado de quem está a provocar a situação”, levou à reflexão

de que sem nos apercebermos podemos originar uma situação desagradável que, numa situação adversa, repugnaríamos.

Para que os/as educadores/as de infância e professores/as preocupados com a promoção de uma prática educativa inclusiva, possam autorregular o seu desempenho e desenvolvimento profissional, a reflexão sistemática sobre a própria prática pode ser um caminho profícuo. Partindo da abordagem de Galvão (2005) as narrativas podem então ser encaradas como processos de investigação da própria prática, reflexão pedagógica e formação em educação.

A metodologia pela qual este estudo se regeu é de natureza qualitativa, sendo que, tendo em consideração a conceção de Bogdan e Biklen (1994), esta investigação reúne as seguintes características, típicas de um estudo qualitativo: i) ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o investigador o instrumento principal; ii) os dados são recolhidos de forma descritiva; iii) maior interesse pelo processo do que pelos resultados, por parte dos investigadores; iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e v) são consideradas as experiências dos participantes e a interpretação que daí advém, por parte deles mesmos.

Uma metodologia de tipo qualitativo dá grande relevância às experiências e interações, uma vez que, o investigador se interessa por analisar o seu contexto natural. Desta forma, esta investigação pode considerar-se como sendo naturalista, sendo que, segundo os mesmos autores o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado.

Este exercício investigativo permitiu refletir a partir da prática pedagógica, usando narrativas de formação, seguindo um processo investigativo-reflexivo-formativo. Para Zabalza (1994), quanto mais docentes investigarem e refletirem, consigo e com os outros, sobre a sua intervenção quotidiana e quanto maior for a consciência das práticas, melhor será o seu desempenho formativo. É através de um trabalho de investigação e reflexão sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal que o desenvolvimento profissional se constrói (Cardona, 2006; Amado & Oliveira, 2017).

Questões e objetivos do exercício investigativo

O presente estudo foi orientado pela seguinte questão investigativa:

- De que forma as narrativas sobre práticas de EI são favorecedoras do processo de (auto)formação no contexto de iniciação à prática profissional.

A partir desta questão central, delinearão-se os seguintes objetivos, numa perspetiva autoformativa:

- Identificar as dificuldades sentidas na promoção da EI;
- Identificar estratégias promotoras da EI;
- Reconhecer exemplos de práticas inclusivas;
- Relacionar práticas educativas inclusivas em contexto de EI e 1.º CEB.

Contexto e participantes

As narrativas de formação são um método de investigação educacional e nesse processo de investigação é possível aceder ao pensamento experiencial do/a docente, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar (Connelly & Clandinin, 1986; Galvão, 2005).

Neste caso, assume-se como participante neste estudo, a investigadora principal uma vez que as narrativas de formação decorreram da sua prática, enquanto estudante em formação inicial.

As práticas de ensino supervisionadas foram realizadas em três valências diferentes, sendo estas, a Creche, o Jardim-de-Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro estágio foi em Creche e decorreu numa sala de um ano, com um grupo de quatorze crianças, sendo que nove eram do sexo masculino e as restantes cinco eram do sexo feminino. O segundo estágio ocorreu em jardim-de-infância, numa sala de quatro anos com um grupo de vinte crianças, sendo treze do sexo masculino e cinco do sexo feminino. O terceiro estágio foi em 1.º CEB, numa turma do 2.º ano, com um grupo de vinte alunos dos quais nove eram do género masculino e onze eram do género feminino. O quarto e último estágio foi em 1.º CEB, num contexto de ensino à distância através da plataforma *Teams*, numa turma de 3.º ano, com um grupo de 20 alunos/as, sendo que dez eram do sexo masculino e os restantes dez do sexo feminino.

Processos de recolha e tratamento de dados

As narrativas permitiram realizar um exercício de reflexão sobre o vivido, instaurando-se um processo de (re)descoberta profissional (Piscalho, 2021), através utilização dos instrumentos reflexivos disponibilizados pelo MAP (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018), que com o mais recente Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Pereira *et al.*, 2018).

O MAP (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018) oferece diversos instrumentos de apoio aos/às educadores/as e professores/as, que facilita a reflexão sobre a própria prática e, conseqüentemente, sobre aquilo que devem ou não alterar na sua dinâmica de sala de aula. Para o presente estudo investigativo foram utilizados alguns desses instrumentos reflexivos: o anexo 2, o anexo 7, o anexo 8 e o anexo 9 que, em seguida, serão explicitados.

O **anexo 2** é um instrumento desenvolvido pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, no âmbito do projeto *Inclusive Early Childhood Education*. Este instrumento de autorreflexão considera um conjunto de questões, organizadas em 8 dimensões relativas à inclusão, conforme se apresenta de seguida:

1. Clima geral de acolhimento;
2. Ambiente social inclusivo;
3. Ambiente físico adequado;
4. Materiais para todas as crianças;
5. Oportunidades de comunicação;
6. Ambiente de aprendizagem centrado na criança;
7. Ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo;
8. Ambiente de envolvimento da família.

As questões do instrumento de autorreflexão foram desenhadas de forma a explicitar o nível de inclusão no contexto de educação, considerando quer os aspetos físicos, quer sociais do ambiente educativo. Desta forma, este instrumento pode constituir-se como um

guia para a melhoria de práticas por parte dos diferentes profissionais. (Pereira *et al.*, 2018).

O **anexo 7** é um instrumento de suporte à reflexão sobre a prática do/a docente, segundo o Desenho Universal para a Aprendizagem, ou seja, ajuda o/a docente a entender a forma como gere e organiza uma aula, levando-o a refletir se tem ou não algo a melhorar. O mesmo é composto por dezasseis questões de escolha múltipla e foi completado após o decorrer de determinadas aulas.

O **anexo 8** é um exemplo de instrumento de apoio à planificação segundo o Desenho Universal para a Aprendizagem. Um instrumento em tabela que se baseia numa determinada atividade e foca-se na identificação e respostas a barreiras causadas à aprendizagem. A mesma foi preenchida após o decorrer de certas atividades no âmbito das aulas anunciadas no anexo 7.

O **anexo 9** é uma lista de verificação do/a professor/a, de acordo com o Desenho Universal para a Aprendizagem. Um questionário de resposta rápida, com o objetivo de fazer entender ao/à docente se este consegue ou não chegar a mais alunos/as através dos princípios do DUA.

A intencionalidade do MAP (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018) é que as próprias escolas, os/as seus/suas profissionais e até os próprios encarregados de educação possam vir a contribuir com propostas para complementar o seu conteúdo (Pedroso, 2018).

Procedimento de recolha de dados

Para a recolha de dados, num primeiro momento foram feitas algumas leituras sobre a problemática de modo a tornar o quadro teórico mais consistente, mas também para me elucidar quanto a algumas temáticas. Num segundo momento, no decorrer dos estágios, foram utilizadas diferentes técnicas/instrumentos, designadamente, a observação direta e participativa, as notas de campo e instrumentos de autorreflexão.

A observação, segundo Pacheco (1990), desempenha um papel de regulação no processo de tomada de decisões de um/a professor/a. Desta forma, possibilita o reconhecimento de necessidades, interesses e motivações das crianças e permite adequar a prática pedagógica do docente. De acordo com Spradley (1980), a observação participante permite-nos

observar as atividades das pessoas, as características físicas da situação do ponto de vista social, fazendo com que nos sintamos parte integrante daquela realidade.

A partir da observação e registo de notas de campo da prática, foram devidamente preenchidos os instrumentos de autorreflexão, presentes no MAP (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018). Para este estudo investigativo utilizaram-se diversos instrumentos que foram preenchidos com base numa lógica cronológica, exemplificada na seguinte tabela.

Tabela 1. *Lógica cronológica dos instrumentos autorreflexivos.*

| | Estágio em Creche | Estágio em Jardim-de-Infância | Estágio em 1.ºCEB (turma 2.º ano) | Estágio em 1.ºCEB (turma 3.º ano) |
|----------------|--|--|--|--|
| Anexo 2 | Fase final de estágio + Reflexão final | Fase final de estágio + Reflexão final | Fase inicial + Fase final de estágio + Reflexão final | Fase inicial + Fase final de estágio + Reflexão final |
| Anexo 8 | _____ | _____ | Após a realização de uma atividade | Após a realização de uma atividade |
| Anexo 7 | _____ | _____ | Após o decorrer de uma aula onde ocorreu a prática da atividade mencionada no anexo 8. | Após o decorrer de uma aula onde ocorreu a prática da atividade mencionada no anexo 8. |
| Anexo 9 | _____ | _____ | Após a conclusão dos anexos 7 e 8. | Após a conclusão dos anexos 7 e 8. |

Procedimento de tratamento de dados

Relativamente aos dados recolhidos a partir do registo das narrativas de formação, o tratamento foi realizado com base nos instrumentos de autorreflexão do MAP (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

Um aspeto relevante desta análise do estudo é a representação dos conteúdos ser sistemático e concreto, através da organização em categorias, de forma a captar as ideias principais desse conteúdo. Segundo Amado, Costa e Crusoé (2017), estes consideram que o primeiro grande objetivo deste tipo de análise é a organização de conteúdos num sistema de categorias que vão traduzindo as ideias principais veiculadas pela documentação em análise e, desta forma, reduzem o estudo ao essencial, tendo em conta o material que se investiga e os objetivos do mesmo.

Na análise dos dados foi aplicado um procedimento aberto, em que houve a necessidade de construção de uma grelha que facilitou o sistema de categorização a partir da análise dos dados por diferenciação e depois por reagrupamento (Bardin, 1977).

O procedimento de análise seguiu quatro fases. Numa primeira fase, a análise incidiu no anexo 2, um instrumento que foi aplicado nos quatro estágios: em creche, jardim-de-infância e 1.º CEB. A segunda fase de análise, recaiu sobre o anexo 8, este focou-se na planificação de atividades e, por isso, consideraram-se três atividades aleatórias por cada estágio, sendo que o instrumento de reflexão apenas foi aplicado nos estágios de 1.º CEB. A terceira fase complementou a anterior, com base no anexo 7, um instrumento que questionava o funcionamento da aula no geral. Por último, a quarta fase da análise foi realizada nos dois estágios de 1.º CEB utilizando o anexo 9, um instrumento que permite certificar se se cumprem ou não os ideais do DUA na prática pedagógica.

Tabela 2. *Grelha de análise dos resultados.*

| Tema ou Objetivos: | Categoria: |
|---|---|
| - Dificuldades sentidas na promoção de EI | - Autorregulação no processo de planificação; - Promover a diversidade cultural; - Escassa comunicação entre os familiares e os profissionais em formação inicial; - Falta de relacionamento interpessoal com os alunos em ensino à distância; - Tempo reduzido de aula em ensino à distância; - Ensino à distância não favorece um ambiente inclusivo de ensino e aprendizagem. |
| - Estratégias promotoras de EI | - Proporcionar um bom ambiente educativo; |

- Importância da reflexão sobre a prática;
 - Autorregulação de aprendizagens;
 - Importância do apoio especializado para crianças com NE;
 - Autorregulação de aprendizagens;
 - Investir em literatura para abordar diferentes temáticas de inclusão;
 - Promover competências motivacionais;
 - Importância da participação dos familiares na vida escolar dos educandos;
 - Apresentação de soluções a fim de eliminar barreiras de aprendizagem.
-

- Exemplos de práticas inclusivas

- Bom relacionamento entre os familiares e os profissionais de educação;
 - Promover estímulos de espírito de equipa;
 - Bom desempenho entre profissionais de educação, em prol do bem-estar de todos os alunos;
 - Investir em literatura para abordar diferentes temáticas de inclusão;
 - A importância do apoio escolar numa fase de ensino à distância;
-

- Formação dos docentes na área de EI

- Investimento na formação na área da comunicação (diferentes línguas);
 - Investimento na formação na área de educação inclusiva;
 - Importância do investimento do desenvolvimento profissional;
 - Importância do investimento na formação tecnológica;
-

Apresentação e Análise dos Resultados

Tal como já referido, este exercício investigativo utilizou narrativas desenvolvidas a partir de guiões de reflexão, fornecidos pelo Manual de Apoio à Prática (ME, 2018). Os quatro anexos utilizados foram explorados com diretrizes e finalidades distintas, pelo que faz sentido refletir sobre a sua aplicação, de forma individual. Desta forma, a apresentação e

análise dos resultados seguirá a mesma ordem de realização/utilização dos anexos que permitiram as narrativas de (auto)formação.

Dimensões da inclusão (anexo 2 do MAP)

Considerou-se o instrumento intitulado de *Anexo 2* o mais completo, pois este leva a refletir sobre a educação inclusiva em oito dimensões distintas: desde a organização da escola e dos seus profissionais, ao ambiente físico e social, aos materiais utilizados, à comunicação, ao ambiente de aprendizagem centrado na criança e, por fim, ao envolvimento da família.

O uso deste instrumento alertou para a importância da problemática da exploração da diversidade em contexto educativo. Também acautelou para a importância do investimento na formação para a melhoria pessoal e profissional, respondendo da melhor forma às necessidades de todas as crianças.

A reflexão permitiu, ainda, entender alguns aspetos a ponderar e melhorar na prática, assim como as potencialidades enquanto futura docente, na área da inclusão, sobretudo, da importância do acolhimento das crianças, do envolvimento das famílias, do apoio especializado e da acessibilidade dos espaços e equipamentos.

“A boa energia que se sentia naquela sala era passada para as crianças e fazia com que estas se sentissem confortáveis, acolhidas e confiantes para encarar todos os desafios diários.” (extrato retirado do registo das narrativas – estágio em jardim de infância)

“... é muito importante a participação dos pais e mães na vida escolar dos seus educandos/as. Mesmo que esses não se mostrem muitos disponíveis para tal, é necessário adaptarmo-nos às condições que os familiares nos apresentam e a partir daí organizarmo-nos e apresentarmos soluções de forma a que consigam participar de alguma forma.” (extrato retirado do registo das narrativas - estágio em creche)

“Todos os profissionais são, diariamente, incansáveis a trabalhar em prol de responder às necessidades de todos/as os/as alunos/as e não era pela falta de elevador ou de rampa que os/as alunos/as com limitações motoras deixavam de conseguir aceder aos restantes pisos e, neste caso, as profissionais de educação revelam um grande espírito de equipa e de entajuda para que todos/as os/as alunos/as se sintam bem recebidos e acolhidos.” (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

Segundo Cardona *et al.* (2021), a partilha entre o/a educador/a e os/as pais/famílias são momentos privilegiados para, em conjunto, se debaterem pontos de vista sobre o percurso da criança e para se planearem próximos passos na sua aprendizagem. Para Pereira *et al.* (2018) constituem exceção as situações em que os pais, comprovadamente, não exerçam o seu direito de participação, no processo educativo dos/as seus/suas filhos/as. Neste caso, competirá à escola desencadear as medidas apropriadas a cada aluno/a.

Sobre a oportunidade de comunicação de e para todos/as, a falta de formação nesta área foi evidente. Porém, e segundo Pires, Alves e Gonçalves (2016), as competências adquiridas ao longo da formação não podem garantir que o/a docente responda a todas as situações com que se depara ao longo da carreira, sendo que essas competências se desenvolvem continuamente, de acordo com as necessidades que vão surgindo no decorrer do percurso profissional.

“Houve um momento neste estágio em que a criança com NEE, tem uma crise... e nesse instante, eu senti-me apavorada por dentro, não com medo dos seus comportamentos, mas por não saber o que fazer para a ajudar.” (extrato retirado do registo das narrativas – estágio em jardim de infância)

“Como reconhecimento do esforço e bom trabalho dos/as alunos/as, para além das palavras de apoio e incentivo que sempre gostei de empregar, também aprendi com a professora titular a utilizar alguns métodos muito simples, como carimbos ou autocolantes motivacionais de “Bom trabalho!”, “Excelente!”, “Muito Bom!”, entre outros. Aparentemente, pode parecer um recurso insignificante e sem grande relevância, mas para os/as alunos/as serve de motivação para continuarem com um bom trabalho e isso foi visível e é bastante gratificante.” (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

“O bom relacionamento entre todos é, sem dúvida, um grande passo para que haja um bom ambiente dentro da instituição e, conseqüentemente, se torne um espaço confortável para todos.” (extrato retirado do registo das narrativas – estágio em creche)

Tendo em conta a presente conjuntura de *pandemia* pelo novo *coronavírus*, SARS-CoV2, acresceu à reflexão a questão de como aplicar, em contexto educativo, estratégias inclusivas ajustadas aos tempos de *pandemia*, promotoras de uma escola inclusiva.

“Infelizmente, não consegui criar grande relação com os/as alunos/as, pelo menos não tão boa como a que estava habituada a ter nos estágios passados.” (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

“Desta vez, foi tudo muito diferente. O facto de o ensino ser a distância fez com que o pouco tempo que tínhamos para cada aula fosse inteiramente focado na matéria que tínhamos para lecionar e, assim que acabava a aula, as crianças saíam e não havia contacto nenhum como o ensino *normal* nos acostumou.” (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

“... como seria significativo se as aulas síncronas tivessem maior duração, para que o professor tivesse tempo suficiente para ele próprio perceber quais as dúvidas dos/as alunos/as e assim intervir de forma mais eficaz.” (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

“... havia situações em que os/as alunos/as não conseguiam comunicar tão bem, ou não estavam presentes e, por isso, acabavam por não conseguir participar”. (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

“Os familiares mostraram-se muito presentes na vida escolar dos/as seus/suas educandos/as, como em nenhum estágio tive o prazer de presenciar, pois tiveram de desempenhar o papel importante de serem os *olhos* da professora em casa, ou seja, fizeram em casa o que a professora não conseguia fazer à distância, o que fez com que fortalecesse a ligação entre o professor e os familiares.” (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

Ao nível das práticas inclusivas em tempos de pandemia, e dentro das dimensões consideradas importantes para a inclusão (participação, sucesso e presença), as crianças, as suas famílias, o pessoal docente e não docente ficaram limitados/as nas suas ações, em virtude dos constrangimentos provocados pela mesma.

Abordagem inclusiva em aula (anexo 7 do MAP)

Quanto ao *Anexo 7*, foi apenas aplicado nos estágios de 1.º CEB. Este instrumento, ajuda os/as docentes a refletir sobre o modo como organizam e gerem uma aula a partir de questões para autorreflexão com resposta em escolha múltipla. A reflexão com base neste documento possibilita entender o que deveria melhorar quanto a organização da aula e aos materiais utilizados.

“Recorro muitas das vezes ao recurso das tecnologias como apoio ao ensino e à aprendizagem dos/as alunos/as, porém, este documento fez-me refletir que afinal

não uso o suficiente e que as tecnologias podem e devem ser mais exploradas, pois traz muitos benefícios à aprendizagem dos/as alunos/as.” (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

Segundo Damásio (2011), o uso das TIC em contextos educativos abarca um vasto conjunto de áreas, desde o simples uso do computador ou de um vídeo como suplemento expositivo, até ao uso de tecnologias colaborativas para aumentar os índices de colaboração e participação de estudantes, temporal ou especialmente separados.

“De um modo geral, em relação a forma como disponibilizo os materiais, o modo como organizo o grupo, se os métodos utilizados são os mais apropriados ao grupo e como elaboro e organizo os trabalhos para os/as alunos/as, em nenhuma destas vertentes me revelo inata ou incapacitada, contudo, em diversos pontos específicos fez-me refletir de como devo melhorar no tipo de estratégia de ensino, a fim de dar uma melhor experiência de aprendizagem a todos/as os/as alunos/as.” (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

A organização do ambiente educativo é deveras essencial, pois o trabalho, o tempo, o espaço e os materiais quando bem utilizados, levam à melhoria da qualidade do ensino, à aprendizagem e à satisfação pessoal da criança.

Identificação de barreiras à aprendizagem (anexo 8 do MAP)

Este instrumento foi aplicado nos dois estágios de 1.º CEB (2.º e 3.º anos de escolaridade) e para a concretização do mesmo foram selecionadas três atividades de cada um. No decorrer de cada atividade, após reflexão, foi possível verificar algumas barreiras à aprendizagem e ultrapassá-las apresentando soluções assentes no DUA.

“A primeira atividade está relacionada com a área da Matemática e o conteúdo da tabuada. Para a mesma identifiquei quatro barreiras e, para todas elas, apresentei soluções a nível dos meios de envolvimento, dos meios de representação e dos meios de ação e expressão.” (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

“Planifico, agora com mais flexibilidade, por exemplo, no modo como apresento a informação e como envolvo e motivo os/as alunos/as, tenho em consideração a diversidade de alunos/as em sala de aula e tento responder às necessidades de cada um/a deles/as. O DUA mostrou-me que fui capaz de identificar e de remover barreiras à aprendizagem e mesmo que os tipos de soluções apresentadas não se revelem formidáveis, estas podem e devem ser melhoradas, futuramente, com a prática.” (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

O uso deste instrumento reflexivo possibilitou melhorar as respostas às necessidades dos/as alunos/as com a finalidade de garantir oportunidades de aprendizagem para todos/as.

Lista de verificação do professor (anexo 9 no MAP)

Em relação, ao último instrumento, o *Anexo 9*, foi utilizado no fim de cada estágio de 1.º CEB e após a conclusão da realização de todos os instrumentos anteriores (*Anexo 2*, *Anexo 7* e *Anexo 8*), e permite refletir globalmente sobre a prática, especificamente, sobre os princípios base do DUA.

“Consegui constatar que crio um ambiente de aprendizagem no qual as ideias e a informação são representadas de forma diversa, onde os/as alunos/as podem expressar a sua compreensão dos conteúdos e onde têm múltiplas oportunidades de envolvimento.” (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

“No estágio D, ainda que num contexto de ensino à distância, o resultado foi bastante mais satisfatório que o do estágio anterior, pois dos quinze itens da lista de verificação do professor, todos foram conseguidos de forma satisfatória. Consigo assim, através dos princípios do DUA, chegar a mais alunos/as. Isto quer dizer que, apesar de todos os aspetos negativos inerentes ao contexto de ensino à distância, também ele se revelou bastante importante na promoção da importância das tecnologias e como podem e são favoráveis ao ensino e à aprendizagem.” (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

A forma como cada aluno aprende é única e singular, logo o planeamento deverá ser intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula. As práticas pedagógicas sustentadas no DUA oferecem

oportunidades e alternativas acessíveis para todos/as os/as crianças em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem.

Considerações Finais

Falar em inclusão é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova conceção de escola, onde a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas (Luís, Piscalho & Pappamikail, 2014).

Os resultados deste estudo evidenciam aspetos importantes sobre a prática pedagógica, bem como os contributos das narrativas e reflexão como processos enriquecedores de desenvolvimento profissional.

“O instrumento de autorreflexão fez-me tomar consciência de todas as aprendizagens que retiro da experiência, bem como, de todas as potencialidades e aspetos menos positivos que devo ponderar e melhorar.” (extrato retirado do registo das narrativas – estágio em jardim de infância)

Conforme Monteiro, Nacarato e Fontoura (2016), o processo de escrita narrativa remete para o entendimento de que a pessoa é autora, investindo na sua interioridade e no conhecimento de si, pois ao se questionar sobre a sua identidade, reflete sobre ela e forma-se. Deste modo, a reflexão sobre a prática acaba por se evidenciar numa aprendizagem constante, em que nos apercebemos de erros, potencialidades e melhorias a fazer.

“Ao longo dos quatro estágios foi notório o meu progresso a nível pessoal e profissional, pois revelo uma maior sensibilidade com certas temáticas ao querer dar o melhor de mim para poder proporcionar momentos de aprendizagens significativas e conseguir responder às verdadeiras necessidades de todas as crianças”. (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos (Ministério da Educação, 2016).

Segundo Silva *et al.* (2016) o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Com a realização deste estudo foi possível identificar dificuldades sentidas na promoção da educação inclusiva, nomeadamente, em relação aos materiais refletirem muito pouco da diversidade cultural; à lacuna na formação ao nível da comunicação e, também, o facto de ao longo do percurso formativo haver pouco contacto com crianças com de necessidades educativas específicas.

Porém, constatamos que as narrativas foram influentes neste processo(auto)formativo durante os estágios, na planificação e ação da prática pedagógica, promovendo reflexões sobre condições físicas, materiais e profissionais, conducentes a uma maior consciencialização do papel do/a docente da educação inclusiva.

Em síntese, é importante que a formação inicial proporcione oportunidades que permitam aos/às estudantes refletirem criticamente sobre as experiências vivenciadas em sala de aula. Porém, formação contínua de professores é algo inerente à sua profissão, sendo algo indispensável e de extrema necessidade para o bom desempenho das funções desses profissionais (Costa e Silva & Carvalho, 2016).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. (P. Editora, Ed.) *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*.
- Areias, C. (março de 2018). *Os desafios da equidade e da inclusão na educação pré-escolar e no 1.º CEB* - perspetivas de estudantes em formação inicial e docentes.
- Ball, S. (2001). Diretrizes e políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*.
- Baltazar, R. B. (2016). *A escola inclusiva: desafio*. https://www.igec.mec.pt/upload/PDF/Escola_Inclusiva.pdf
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edições Cosmos.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de Educação - Género e Cidadania (1.º ciclo)*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de Educação - Género e Cidadania (Pré-escolar)*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, S. M. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. M. d.-G.-DGE, Ed.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão: As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*.

- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores* (2.º ed.), Vol. Coleção Necessidades Educativas Especiais). Porto Editora.
- Costa e Silva, A. M.; Carvalho, M. L. (2016). A investigação-ação a serviço de uma pedagogia crítica e democrática. *Revista Estreia diálogos*, 1(2), p. 102-110.
- Damásio, M. (2001). *Práticas Educativas e novos media. Contributo para o Desenvolvimento de um novo modelo de literacia*. Edições Minera.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.
- Dias, & Pinho. (2020). *A dimensão investigativa na formação inicial de Educadores de Infância: um olhar sobre relatórios de estágio*.
- Estrela, E., & Rodrigues. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. (P. Editora, Ed.)
- Figueiredo. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância*. Instituto Politécnico de Viseu.
- Fontana, M., & Fávero, A. (2013). Professor reflexivo: Uma integração entre a teoria e a prática. *Revista de Educação do Ideau*.
- Freire. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Instituto Superior D. Afonso III.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Revista Ciência & Educação*.
- González, P., Cañas-Encinas, & García-Martín. (2019). Capacidad metacognitiva en docentes y futuros docentes de enseñanza no universitária. *Revista de Psicología y Educación*.
- Leite, T. (1996). *Ser professor/a num contexto da reforma*. Asa.
- Luís, H., Piscalho, I., & Pappamikail, L. (2014). *Formar para incluir - a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto*.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora.
- Pais. (2001). *Ganchos, tachos e Biscates: Jovens trabalho e futuro*.
- Pires, A. G. (2016). Revista portuguesa de pedagogia. *Desenvolvimento Profissional Docente: Perceções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida*.
- Piscalho, I. (2020). *Observar, Refletir e Narrar: Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças*.
- Piscalho, I. (2021). *Observar, refletir e narrar: ciclos estratégicos de ação autoregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Estudos sobre Educação*.
- Rocha, H. (2006). *O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família*. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Sasaki. (2004). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*.

- Silva. (2016). *A planificação no Processo de Ensino e de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Hancourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Whitebread, Coltman, Pino-Pasternak, Sangster, Grau, Bingham, . . . Demetriou. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Part of a special issue on assessing metacognition*.
- Zabalza, A. (1994). *Diários de aula. Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.
- Zerbato, A., & Mendes, E. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégias de inclusão escolar. *Da Investigação às Práticas*.

Prefácio
PEDRO REIS

Aprender a Ser Solidário. Uma Experiência Educativa no Jardim de Infância
CARLA MADEIRA & AMÉLIA MARCHÃO

O Envolvimento nas Rotinas e a Continuidade Educativa: Compromissos e Estratégias com a Família em Educação de Infância
ANA MARTA SANTOS & MANUELA MATOS

A Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças a partir do Diário de Grupo
MARTA GOMES & ISABEL PISCALHO

Retrato de uma Pandemia no Jardim de Infância: Perspetivas de Crianças e de Estagiárias em Formação Inicial de Docentes
ISABEL PISCALHO, JÉSSICA GODINHO & SOFIA GUEDES

Espaço Físico e Aprendizagem: Um Estudo em Contexto de Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico
FLÁVIA FERNANDES & MARTA UVA

Tenho Medo! Caracterização dos Medos em Crianças dos 3 aos 12 anos e Pistas para a Acção Educativa
CRISTIANA SILVA & MARTA TAGARRO

Mindfulness na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo Exploratório
SARA CABRAL, ISABEL PISCALHO & SÓNIA SEIXAS

Criatividade na Infância: Importância para o Desenvolvimento, e Papel dos Educadores e Professores
VALÉRIA RODRIGUES & MARTA TAGARRO

A Literatura para a Infância como Promotora das Aprendizagens de Estudo do Meio
ABIGAIL MAGALHÃES, CAROLINA GONÇALVES & ANTÓNIO ALMEIDA

Cidadania e Bem-estar Animal no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico: Estudos de Caso com o Modelo dos 7E
VÂNIA FERRO & ELISABETE LINHARES

Desafios Matemáticos em Ensino Presencial e Online no 2.º Ciclo
JOANA CHABY NUNES & NEUSA BRANCO

Reflexão sobre Práticas de Educação Inclusiva no Contexto de Iniciação à Prática: Processo de Autoformação
SARA GUEDES, ISABEL PISCALHO & MARTA UVA

2022